

Isabel Steinhardt (Hrsg.)

Studierbarkeit nach Bologna

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17
Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ)

Isabelle Steinhardt (Hrsg.)

Studierbarkeit nach Bologna

Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 17

Hrsg.: Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ)

Mainz 2011

Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen nur
mit vorheriger schriftlicher Genehmigung

ISBN: 3-935461-16-X
978-3-935461-16-0

Inhalt

1.	<i>Vorwort</i>	9
2.	<i>Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann</i> ISABEL STEINHARDT	15
3.	<i>Studierbarkeit aus Ergebnisperspektive: Die Rolle individueller und institutioneller Faktoren</i>	
	RENÉ KREMPKOW	35
4.	<i>Quantitative Workload-Erhebungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz</i>	
	KERSTIN BURCK, KATHARINA HEIL UND MARCEL BÖHRES	49
5.	<i>Geeignetes Erhebungsintervall von Workload-Befragungen in hochschulinternen QM-Systemen</i>	
	ANDRE DORENBUSCH UND ANDREAS LOMPE	67
6.	<i>Sind pauschale Workload-Einschätzungen aussagekräftig?</i>	
	IRMELA BLÜTHMANN UND FELICITAS THIEL	82
7.	<i>Fleiß, Qual oder studentische Gelassenheit? Nutzen und Grenzen von Workload-Erhebungen am Beispiel der Universität Potsdam</i>	
	ANTJE OPPERMAN	96
8.	<i>Fühlen sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst?</i>	
	KIRSTEN KÖNIG	110
9.	<i>Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium</i>	
	LEJLA STARCEVIC-SRKALOVIC UND MARTIN JUNGWIRTH.....	126
10.	<i>Abseits starrer Pfade – Die TU Darmstadt auf dem Weg zum Teilzeitstudium Diskussionsstand zur Einführung eines Teilzeitstudiums</i>	
	GABRIELE PFEIFFER	143
11.	<i>Teilzeitstudium an der Universität Gießen</i>	
	CARMEN SCHMIDT UND CHRISTIAN TREPPESCH	157
12.	<i>Facetten der Hochschulentwicklung am Beispiel des Modellversuchs „Individuelle Studienbegleitung“ in der Medizin</i>	
	WINAND DITTRICH UND KIRSTEN IDEN	172

13.	<i>„BOKU-Studien für die Zukunft" - ein interaktiver Prozess für ein zukunftsfähiges universitäres Studienangebot.....</i>	
	SUSANNA-MARIA HENKEL UND MONIKA SIEGHARDT	186
14.	<i>Qualitätsmanagement zwischen normativen Ansprüchen und kontextgebundener Qualitätsentwicklung</i>	
	UWE SCHMIDT	197
15.	<i>AutorInnen</i>	211

1. Vorwort

Hochschulen sind spezielle Organisationen, wie die französische Hochschulforscherin Christine Musselin sehr klar zeigt. Zum einen erhalten sie ihre Legitimation und ihre Ressourcen aus der Gesellschaft. Zum anderen erfüllen sie mit der herausfordernden organisationalen Gestaltung von Bildung und Forschung eine spezifische gesellschaftliche Funktion (Musselin 2007). Die Verbindung von Bildung und Forschung erzeugt systemimmanente Zielkonflikte im „Gemischtwarenladen“ Hochschule (Schimank 2001). Das limitiert die strategische Handlungsfähigkeit der Hochschule als Organisation, erzeugt aber ebenso eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten (Whitley 2008). Diese Gestaltungsmöglichkeiten können die Hochschulen als relativ autonome, handlungs- und entscheidungsfähige kollektive Akteure (Krücken und Maier 2006) erkennen und nutzen.

Eine wesentliche Rolle beim Erkennen und Nutzen von Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten für die Hochschule ist *institutional research* (u.a. Volkwein 1999). Ulrich Teichler fasst *institutional research* wie folgt zusammen:

„‘Institutional Research‘ entwickelte sich als Terminus und als Praxis in den USA. In vielen Hochschulen gibt es eine der Leitung zugeordnete Einheit zur Beforschung der eigenen Hochschulsituation. Mancherlei Tätigkeit, die in Hochschulen anderer Länder als Hochschulstatistik oder Informationssammlung zur Hochschulevaluation betrachtet wird, mag auch dort zugerechnet werden. Die Hochschulleitung mag die Themen der Analyse vorgeben, und sie erhält im Ergebnis die Chance einer informationsbasierten Reflexion ihrer institutionellen Strategie.“ (Teichler 2008, S. 71)

Institutional research wurde von Nicole Auferkorte-Michaelis als „innerinstitutionelle Hochschulforschung“ (Auferkorte-Michaelis 2008) übersetzt. Dabei erscheint uns der Begriff *institutional research* auf Deutsch noch zu vage formuliert, da die Beforschung der eigenen Hochschulsituation nicht ausschließlich auf innerinstitutionelle Aspekte beschränkt ist. Auch außerinstitutionelle Aspekte, wie politische Entscheidungen, Herkunft und Diversität der Studierendenpopulation, etc., haben starken Einfluss auf die innerinstitutionelle Situation. Bei *institutional research* handelt es sich, um eine präzisere deutsche Übersetzung vorzuschlagen, um die institutionsfokussierte Beforschung der eigenen Hochschule, d.h. der Erhebung und Anwendung von Daten für eine strategische Weiterent-

wicklung der eigenen Hochschule. Im Folgenden verwenden wir aus pragmatischen Gründen der Länge der Definition institutionsfokussierte Hochschulforschung, verstehen darunter aber explizit die Beforschung der eigenen Hochschule.

Die institutionsfokussierte Hochschulforschung erfasst die Hochschulsituation mit situativen und prozessbezogene Informationen. Situative Informationen sind beispielsweise Lehrevaluationen, Evaluation von Gleichstellungsmaßnahmen, Studienzufriedenheitsstudien oder die Erhebung von akademischen Kennzahlen. Prozessbezogene Informationen werden beispielsweise durch Monitoring von Projekten erzeugt. Mit situativen und prozessbezogenen Informationen werden zwei Bereiche erhellt. Der eine Bereich erzeugt Transparenz zu Ergebnissen, d.h. ist eine Ergebnis- oder Wirkungsanalyse. Der andere Bereich erzeugt eine Transparenz zu Prozessen, d.h. ist eine Begleitanalyse.

Der vorliegende Sammelband präsentiert sowohl Ergebnis- als auch Begleitanalysen der institutionsfokussierten Hochschulforschung. Im Zentrum der Analyse stehen die Auswirkungen des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Strukturen und Instrumente. Der Bologna-Prozess hat an europäischen Hochschulen einen umfassenden Veränderungsprozess angestoßen. Neben der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, was die auffälligste Veränderung darstellt, hat der Bologna-Prozess auch dazu beigetragen, die Frage nach der Qualität von Studium und Lehre wieder stärker in das Bewusstsein der Verantwortlichen zu katapultieren. So beschäftigen sich an (fast) allen Hochschulen in Deutschland und Österreich Organisationseinheiten und Personen mit der Gestaltung von Studium und Lehre und der Entwicklung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Die Qualität von Hochschulbildung ist aber nicht ausschließlich ein institutionsfokussiertes Anliegen der Hochschulen. Durch die Studierendenproteste 2009 wurde das Qualitätsthema auch öffentlich breit diskutiert und verließ dadurch die interne Diskussion in den Hochschulen.

Eines der Schlagwörter im öffentlichen Diskurs der Qualität war und ist das Thema Studierbarkeit. Darunter wird vor allem die Flexibilisierung der Studiengänge, die Passung zwischen Arbeitspensum und Vergabe von Credit-Points, also der angemessene Workload, die Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen sowie die Abschaffung von Anwesenheitspflichten verstanden. Diese Anregungen wurden nach den Protesten vermehrt in den Hochschulen aufgegriffen, aber kaum hochschulübergreifend diskutiert. Um dies zu ändern fand zu einem Teilbereich,

genauer der Frage der angemessenen Arbeitszeit von Studierenden, eine Diskussionsrunde des Hochschulforschernachwuchses (HoFoNa) bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) im April 2010¹ statt. Es wurden Methodik, Inhalte und Ergebnisse von Workload-Studien diskutiert. Ergebnis der Diskussion war u.a., dass es einer intensiveren Beschäftigung mit der Thematik Studierbarkeit bedarf, die über die isolierte Frage des Workload hinausgeht. Bei einem Workshop im November 2010 in Frankfurt wurde eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema Studierbarkeit realisiert. Ermöglicht wurde der Workshop durch die finanzielle Unterstützung des Hochschulforschernachwuchses (HoFoNa) und der Goethe-Universität, herzlichen Dank hierfür.

Der Call for Paper für den Workshop wurde breit gestreut, eine Auswahl der Themen fand mittels Kurzbeschreibungen statt. Die eingereichten Kurzbeschreibungen und ein einleitender Vortrag zu Qualitätsmanagement von Uwe Schmidt bildeten die Basis für eine breite Diskussion über Studierbarkeit. Die spannenden Ergebnisse der Diskussion wurden am zweiten Tag öffentlich vorgestellt und stießen auf eine große Resonanz². Um die Beiträge der WorkshopteilnehmerInnen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen liegt nun dieser Sammelband vor. Die veröffentlichten Beiträge wurden einer externen Begutachtung unterzogen. Die Beiträge befassen sich mit dem Thema Studierbarkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln: mit Beiträgen zur allgemeinen Begriffsdefinition von Studierbarkeit, Diskussion von Workload-Untersuchungen, der Vorstellung eines Zeitfenstermodells, Beiträgen zum Teilzeitstudium, der Darstellung zweier Modellprojekte zu individueller Studienbegleitung und dem Umsetzungsprozess der neuen Studienstruktur sowie einem Beitrag über Qualitätsmanagement.

Den Rahmen des Sammelbandes bilden dabei die Beiträge von Isabel Steinhardt und Uwe Schmidt. Isabel Steinhardt definiert den Begriff der Studierbarkeit in einem weiteren Sinne, bezugnehmen auf den Bologna-Prozess und formuliert wie der erweiterte Begriff als Indikator für eine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre genutzt werden kann. Die Frage der Qualität von Studium und Lehre und deren Sicherung greift Uwe Schmidt in seinem Beitrag auf und diskutiert, wie Qualitätsmanagement zwischen normativen Ansprüchen und kontextgebundener Quali-

¹ Die Beiträge der Veranstaltung sind einzusehen unter www.hofona.de, dann im Menü links weiter zu „Dokumentation“.

² Die Dokumentation des Workshops ist zu finden unter: www.luq.uni-frankfurt.de.

tätsentwicklung changiert. Dabei spielen individuelle und institutionelle Faktoren eine Rolle, wie René Krempkow in seinem Beitrag feststellt. Er betrachtet Studierbarkeit dabei aus einer Ergebnisperspektive anhand einer Analyse von AbsolventInnenstudien.

Die institutionsübergreifende Ebene verlassend beschäftigen sich fünf Beiträge mit dem Workload von Studierenden und dessen Messung als Instrument zur Überprüfung der Studierbarkeit und Qualitätssicherung. Kerstin Burck, Katharina Heil und Marcel Böhres geben zu Beginn ihres Beitrages einen umfassenden Überblick über Workload-Erhebungen in Deutschland in Bezug auf Erhebungsmethode und Retrospektivität, bevor sie das Modell der Universität Mainz im Kontext der dargestellten Erhebungen diskutieren. Andre Dorenbusch und Andreas Lompe widmen sich der Frage, welches Erhebungsintervall für Workload-Untersuchungen angemessen ist, welche Auswirkungen unterschiedliche Intervalle auf die Validität der Daten haben. Sie haben dazu Workload-Untersuchungen in verschiedenen Fächern an der Universität Göttingen durchgeführt. Auf die Aussagefähigkeit einer pauschalen Workload-Erhebung im Vergleich zu einer detaillierten Erhebung überprüfen Irmela Blüthmann und Felicitas Thiel zwei an der FU Berlin durchgeführte Befragungen. Auf die Frage welchen Nutzen und welche Grenzen Workload-Erhebungen haben können, gibt Antje Oppermann am Beispiel der Universität Potsdam eine Antwort. Kirsten König schließt den Bereich der Workload-Erhebungen mit einer stärker inhaltlichen Frage ab, d.h. ob sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst fühlen. Sie greift dabei auf die Daten der ZEITLast-Studie zurück, an welcher sie an der Universität Hildesheim beteiligt war.

Nicht allein Workload-Erhebungen sind Instrumente zur Gewährleistung von Studierbarkeit. Ein weiteres Instrument sind Zeitfenstermodelle. Lejla Starcevic-Srkalovic und Martin Jungwirth stellen in ihrem Beitrag das Zeitfenstermodell für Lehramtsstudierende der Universität Hamburg vor.

Studierbarkeit kann nicht nur überprüft sondern auch ermöglicht werden. Hierzu kann beispielsweise das Teilzeitstudium dienen. Gabrielle Pfeiffer stellt in ihrem Beitrag eine Bedarfsanalyse zum Teilzeitstudium und die daraus resultierende Ergebnisumsetzung an der TU Darmstadt vor. Über die Durchführung und Ergebnisse einer Studie zum Teilzeitstudium an der Universität Gießen berichten Carmen Schmidt und Christian Treppesch, aus welcher sie Handlungsempfehlungen ableiten.

Wie Modellprojekte zur Verbesserung und Ermöglichung von Studierbarkeit dienen können stellen zwei Beiträge vor. Auf der Fachbereichsebene, wie Winand Dittrich und Kirsten Iden bei der Beschreibung ihres Modellversuchs „Individuelle Studienbegleitung“ in der Medizin an der Universität Frankfurt am Main zeigen. Sie gehen dabei auf die besonderen Anforderungen von Studierenden ein, die durch eine Begleitung im Studium aufgenommen werden können. Den interaktiven Prozess eines Modellprojektes zur Begleitung der Einführung neuer Studiengänge an der Universität für Bodenkultur Wien beschreiben Susanna-Maria Henkel und Monika Sieghardt.

Die Beiträge in diesem Sammelband bieten einen Einblick in die Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten zum Thema Studierbarkeit im Gemischtwarenladen Hochschule. Sie leisten damit einen Beitrag im Sinne der institutionsfokussierten Hochschulforschung für die Qualität von Studium und Lehre und ermöglichen eine informierte Reflexion im Rahmen der Organisation Hochschule. Gegenwärtig werden die Ergebnisse aus der institutionsfokussierten Hochschulforschung (noch) zu wenig genutzt, insofern bleibt Studierbarkeit ein aktuelles Thema, das immer wieder neu entdeckt werden kann. In diesem Sinne wünschen wir eine anregende Lektüre.

*Isabel Steinhardt (Herausgeberin) und Christian Schneijderberg
(Vorstandsmitglied des Hochschulforschernachwuchses und
Direktoriumsmitglied der Gesellschaft für Hochschulforschung)*

Literatur

- AUFERKORTE-MICHAELIS, Nicole (2008): Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis, in: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.), Perspektiven der Hochschulforschung, Wiesbaden, S. 87-96.
- KRÜCKEN, Georg/MEIER, Frank (2006): Turning the University into an Organizational Actor, in: Drori, Gili/Meyer, John/Hwang, Hokyung (Hrsg.): Globalization and Organization. World Society and Organizational Change, Oxford, S. 241-257.
- MUSSELIN, Christine (2007): Are Universities Specific Organisations? in: Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hrsg.): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld, S. 63-84.
- SCHIMANK, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Stölting, E./ders. (Hrsg.). Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden, S. 223-242.
- TEICHLER, Ulrich (2003): Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland, in: Gunkel, Sonja/Freidank, Gabriele/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003, Bonn, S. 9-23.
- TEICHLER, Ulrich (2008): Hochschulforschung international, in: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.), Perspektiven der Hochschulforschung, Wiesbaden, S. 65-86.
- VOLKWEIN, J. Fredericks (Hrsg.) (1999): What is Institutional Research all about? A Critical and Comprehensive Assessment of the Profession, in: New Directions for Institutional Research, 26. Aufl., 104/4, San Francisco.
- WHITLEY, Richard (2008): Universities as Strategic Actors: Limitations and variations, in: Engwall, Lars/Weaire, Denise (Hrsg.), The University in the Market. London, S. 23-37.

2. Studierbarkeit: eine erweiterte Begriffsbestimmung, oder wie Studierbarkeit im weiteren Sinne ein Qualitätsmerkmal sein kann

Isabel Steinhardt

Studierbarkeit und Qualität von Studiengängen¹

Hochschulen in Deutschland haben durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses u.a. die explizite Aufgabe bekommen Studierbarkeit zu gewährleisten und nachzuweisen (Akkreditierungsrat 2004). Dies ist eine große Herausforderung, da die Aufgabe mit der Umstellung auf das gestufte Studienmodell, der Erhöhung der Studierendenzahlen (G8 und Abschaffung der Wehrpflicht) und oftmals Kürzungen in der Grundfinanzierung von Hochschulen einhergeht. Gleichzeitig streben viele Hochschulen eine Verbesserung von Studium und Lehre an, indem u.a. die Qualitätssicherung auf- und ausgebaut wird. Allerdings wird die Qualitätssicherung bisher oftmals noch auf die Bereiche Arbeitsbelastung der Studierenden, also die Passung zwischen Credit Points und Workload, mehr Flexibilität von Studiengängen und die Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen, beschränkt (vgl. Banscherus 2009). Die Überprüfung dieser Bereiche sind wichtige Maßnahmen zur notwendigen Verbesserung von Studiengängen, um Mindeststandards der Studierbarkeit zu gewährleisten. Insofern kommt ihnen hohe Bedeutung zu. Allerdings wird durch die oftmalige Beschränkung auf diese drei Bereiche die Möglichkeit nicht wahrgenommen, Studierbarkeit als Qualitätsindikator zu fassen.

Durch den Rückgriff auf den Bologna-Prozess mit seinen Erklärungen und Kommuniqués sowie deren deutsche Rezeption wird im Folgenden Studierbarkeit im weiteren Sinne dargestellt und diskutiert. Ziel ist es, durch diese Darstellung einen weiterreichenden Qualitätsbegriff von Studiengängen zu erhalten, um über den Tellerrand der Mindeststandards der Akkreditierungen hinauszuschauen. In diesem Beitrag wird deshalb dargestellt, um welche Indikatoren Studierbarkeit erweitert werden könnte. Diese Indikatoren werden sowohl aus den Forderungen des Bologna-Prozesses gezogen als auch aus einer Reflexion der individuellen Studierbarkeit von Studierenden, entnommen aus Studien über deren Studieverhalten.

¹ Für wichtige und hilfreiche Anregungen danke ich Kirsten Iden, Dr. Kerstin Schulmeyer und Christian Schneijderberg.

Studierbarkeit – mögliche Indikatoren des Bologna-Prozesses

Mit der Bologna-Erklärung wurden 1999 sechs Ziele für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes gesetzt: ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die auf einem zweistufigen System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate) beruhen; die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell); die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen; die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung und die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung (Bologna-Erklärung 1999). Neben diesen Zielen kamen bei den Folgekonferenzen, die alle zwei Jahre stattfinden, weitere hinzu. Für die Frage der Studierbarkeit sind dabei von Bedeutung: die Förderung des Lebenslangen Lernens (Prager Kommuniqué 2001), die Schaffung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens für Kompetenzen und die Anrechnung von außeruniversitär erworbenen Qualifikationen (Bergen Kommuniqué 2005), die Beachtung der sozialen Dimension bei der Umsetzung von Bologna² (Londoner Kommuniqué 2007) und die Schaffung von Chancengleichheit bei höherer Bildung (Leuven Kommuniqué 2009).

Im Folgenden werden nun die oben genannten Ziele näher erläutert und am Ende jeder Erläuterung Indikatoren für Studierbarkeit gegeben, die zusammengenommen als Qualitätsindikatoren fungieren könnten.

Mobilität

Die Einführung von vergleichbaren Studienabschlüssen nach dem Bachelor- und Mastermodell sollte zu einer steigenden Mobilität der Studierenden führen. Eine Vergleichbarkeit der Studiengänge und damit eine Erleichterung der Anrechnungspraxis von im Ausland erworbenen Leistungen sollte durch die Modularisierung der Studiengänge und damit verbundener Vergabe von ECTS-Punkten hergestellt werden. Wie aber sieht die Realität aus? Die Mobilität, so lässt sich anhand der Absolventenstudien des INCHER-Kassel zeigen, ist im Vergleich mit den alten Studiengängen kaum zurückgegangen, eine Steigerung hat aber nicht stattgefunden (Schomburg 2011: 39)³. Die Umstellung auf Bache-

² Diese Forderung wurde zwar bereits 2001 in Prag gestellt, erhielt aber erst 2007 umfassende Aufmerksamkeit.

³ Die Ergebnisse, ob ein Rückgang der Mobilität stattgefunden hat, sind nicht einheitlich. So finden sich in den verschiedenen Untersuchungen Abweichungen von bis zu 17% in Bezug

lor- und Masterstudiengänge sowie die Einführung des ECT-Systems allein haben demnach nicht zu einer Steigerung der Mobilität geführt. Vielmehr herrscht unter den Studierenden eine starke Unsicherheit bei der Frage der Anrechnungspraxis. Bei einer Befragung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) gaben 50% der Studierenden mögliche Anerkennungsschwierigkeiten als Mobilitätshemmnisse an, und befürchteten dadurch eine Studienzeitverlängerung (DAAD 2009). Insbesondere Studierende, die z.B. auf Bafög angewiesen sind oder schnellstmöglich ihr Studium beenden möchten, schrecken vor einem Auslandsaufenthalt zurück.

Indikator 1 *Studierbarkeit und Mobilität*: Ist innerhalb der Curricula eine Auslandserfahrung eingeplant, gibt es Abkommen mit Partneruniversitäten oder ist eine weitreichende Anrechnungspraxis gewährleistet und inwieweit finden Beratung und Betreuung statt?

Eine Möglichkeit Studierbarkeit in Bezug auf Mobilität herzustellen, sind im Curriculum verankerte Zeitfenster für ein Auslandssemester. Zeitfenster können entweder in den Curricula integriert werden oder durch die Schaffung eines Optionalbereiches entstehen. Fest verankerte Zeitfenster gehen meist mit Abkommen mit Partnerhochschulen im Ausland und so genannten Learning Agreements einher. Der Optionalbereich wiederum zeichnet sich durch große Wahlfreiheit aus, indem Studierende frei wählen, welche Module sie (auch im Ausland) absolvieren. Wird der Optionalbereich mit mindestens 30 Credit Points⁴ veranschlagt, können Studierende ein Auslandssemester absolvieren und sich dann die erbrachten Credit Points komplett anrechnen lassen.

Das Praktikum im Ausland stellt die zweithäufigste Form des Auslandsaufenthaltes dar (Heublein et. al. 2007: 2). Deshalb stellt sich die Frage, inwieweit Hochschulen ihre Studierenden bei der Suche nach Praktikumsplätzen im Ausland unterstützen. Dabei hängt die Motivation ein Praktikum im Ausland zu absolvieren sicherlich auch von der Anrech-

auf den prozentualen Anteil von Studierenden die Auslandserfahrung gesammelt haben. Die Absolventenstudie des INCHER gibt einen Mobilitätswert von 32% für Bachelorstudierende an, die Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes einen Wert von 18%. Diese Abweichungen entstehen aufgrund der unterschiedlichen Befragungsdesigns (Absolventenstudien versus Studierendenbefragung) und unterschiedlicher Fragestellungen (Schomburg 2011 und Wuttig 2010).

⁴ In Studienplänen von Bachelor- und Masterstudiengängen werden in der Regel 30 Credit Points pro Semester angesetzt (vgl. KMK 2010: 2).

nungsmöglichkeit ab, erhöht wird diese, wenn ein obligatorisches Praktikum im Curriculum verankert ist. Zudem ist ein Auslandsaufenthalt bei einem Praktikum meist kürzer als ein Semester und der organisatorische Aufwand meist geringer (vor allem wenn große Unternehmen bei der Suche nach Wohnraum behilflich sind und oder eine Vergütung zahlen).

Neben der Auslandsmobilität ist die Betrachtung der Inlandsmobilität entscheidend, da weder der Wechsel zwischen Hochschulen innerhalb eines Studienganges, noch der Wechsel nach dem Bachelor in den Master erleichtert wurden. Vielmehr herrscht eine große Heterogenität in der Ausgestaltung der Studiengänge ihre Struktur betreffend (Schneijderberg/Steinhardt 2010; Winter 2010), was den Wechsel erschwert und in der Praxis zu Anrechnungsschwierigkeiten und damit oftmals Zeitverlust zu Lasten der Studierenden führt. Ein Grund hierfür ist, dass sich nur vereinzelte Fächer auf ein kompetenzbasiertes Kerncurriculum einigen konnten, was gerade im Bachelor entscheidend wäre. Unter einem Kerncurriculum ist die Einigung auf eine prozentuale Verteilung der fachwissenschaftlichen Teilgebiete des Pflichtbereiches zu verstehen, allerdings nur bezogen auf die Festlegung, welche Kompetenzen Studierende erlangen sollten, nicht aber deren genaue inhaltliche Füllung. Für das Fach Germanistik wurde beispielsweise für den Bachelor ein Kerncurriculum erarbeitet, das einen Pflichtbereich von 40% vorsieht, der wiederum aufgeteilt ist in 10-15% Sprache/Linguistik, 10-15% Literatur/Literaturwissenschaft, 10-15% Mediävistik, und einen Wahlbereich von 60% (Mein 2006: 77)⁵. Durch die Einigung auf Kerncurricula wäre gewährleistet, dass die Studierenden die Grundlagen und die Grundkompetenzen des jeweiligen Faches vermittelt bekommen und dieser Pflichtbereich bei einem Wechsel der Hochschule anerkannt würde. Durch den Wahlbereich können Studierende individuelle Schwerpunktbildungen vornehmen, jedoch müsste gleichzeitig gelten, dass der Wahlbereich aufgrund der erlangten Kompetenzen (die ausgewiesen werden müssen) einer einfachen Anrechnungspraxis unterliegt.

Ein Kerncurriculum ist auch beim Übergang vom Bachelor zum Master mit zeitgleichem Wechsel der Hochschule von Bedeutung, da durch einen gemeinsamen Pflichtbereich sichergestellt werden kann, dass die Wissens- und Kompetenzheterogenität der Studierenden nicht zu groß ist und somit ein „Nachlernen“ im Master vermieden werden kann.

⁵ Exemplarisch haben dies auch empirisch fundiert Steinhardt und Schneijderberg für das Fach Politikwissenschaft erstellt, vgl. http://www.internationalisierung.org/pdf/vortraege/Vortrag_Steinhardt_Schneijderberg.pdf

Indikator 2 *Studierbarkeit und Anrechnungspraxis*: Inwieweit können an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen angerechnet werden und wie einfach ist der Wechsel der Hochschule zwischen Bachelor und Master?

Der Autorin ist an dieser Stelle durchaus bewusst, dass ein Kerncurriculum nicht von einer einzelnen Hochschule beschlossen werden kann. Insofern ist die Frage der Studierbarkeit in Bezug auf ein Kerncurriculum auch nur zu stellen, wenn für das zu untersuchende Fach ein Kerncurriculum durch eine Fachvereinigung oder vergleichbares beschlossen wurde⁶.

Mobilität hat eine dritte Komponente, die des familiären Hintergrunds und der finanziellen Möglichkeiten. Mobil kann nur sein, wer es sich leisten kann. Dies gilt sowohl für die Inlands- als auch Auslandsmobilität. So zeigt sich, dass sich Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern bei der Wahl ihres ersten Studienortes überdurchschnittlich häufig für einen Studienort in unmittelbarer Nähe zu ihrem Heimatort entscheiden im Gegensatz zu Studierenden aus bildungsnahen Elternhäusern (Lörz/Krawietz 2011: 187). Da aus Studien bekannt ist, dass bildungsfernere Elternhäuser meist auch finanziell schlechter gestellt sind, kann hier ein Zusammenhang zur Mobilität hergestellt werden. Die Benachteiligung wird noch potenziert, da das Wissen beispielsweise über Stipendien und Förderwerke oftmals nicht vorhanden ist und somit eine Finanzierungsquelle nicht erkannt wird⁷ (Siebert 2011: 28).

Bisher fehlen noch fundierte Untersuchungen, ob ein Zusammenhang zwischen Elternhaus und dem Übergang vom Bachelor zum Master besteht, also ob Bachelorstudierende aus bildungsferneren Elternhäusern eher eine Erwerbstätigkeit aufnehmen als Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern.

In Bezug auf die Auslandsmobilität ist der entscheidende Faktor die finanzielle Unsicherheit, laut Eurostudent III (vgl. für Deutschland: Schäfer 2010). Die finanzielle Unsicherheit wird dabei von den Studierenden mit sozial schwächerem Hintergrund für die Entscheidung wichtiger eingeschätzt als von Studierenden mit sozial höherem Hintergrund (Eurostu-

⁶ Wenig hilfreich sind in Bezug auf fachspezifische Kerncurricula bisher leider europäische Initiativen wie „Tuning“ (www.unideusto.org) oder Dublin Descriptors (www.jointquality.org), da sich beide Initiativen darauf beschränken u.a. Referenzrahmen festzulegen, die einen Austausch über Curricula und deren Qualität europaweit ermöglichen sollen, aber keine Kerncurricula entwerfen.

⁷ Um dem vorzubeugen wurde beispielsweise www.Arbeiterkind.de gegründet.

dent III 2008). Im Endeffekt heißt dies, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern doppelt so häufig einen Auslandsaufenthalt realisieren als Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern (14% versus 7%) (Lörz/Krawietz 2011: 193). Neben den finanziellen Erwägungen spielen weiterhin die individuelle Motivation und die persönlichen Bedingungen der Studierenden, wie z.B. familiäre Verpflichtungen, der Ausfall von Einnahmequellen am Heimatort oder der Verlust von vorteilhaften Kooperationen in Bezug auf die Lern- und Studiensituation am Heimatort (wie z.B. Lerngemeinschaften), eine entscheidende Rolle (Eurostudent III 2008, Lörz/Krawietz 2011). Damit ist eine gesteigerte Mobilität nur unter Berücksichtigung der finanziellen und sozialen Bedingungen der Studierenden zu erreichen, insbesondere da 81% der vom DAAD befragten Studierenden angeben nur mithilfe der Unterstützung der Eltern einen Auslandsaufenthalt finanzieren zu können (DAAD 2009: 14f).

Indikatoren 3: *Studierbarkeit und finanzielle Machbarkeit von Auslandsaufenthalten*: Ausbau an Stipendienprogrammen um Anreize auch für finanziell schwächer gestellte Studierende zu schaffen oder Kooperationen mit Unternehmen um Praktika finanziell abzusichern.

Zu berücksichtigen sind hierbei auch Studierende mit Kind/ern, denen bisher aufgrund ihrer familiären Aufgaben die Mobilität erschwert wird oder Studierende mit chronischen Erkrankungen oder Behinderungen⁸.

Soziale Dimension

Neben der Mobilität ist die soziale Dimension ein wichtiges Thema in der Bologna-Diskussion. Im London-Kommuniqué heißt es:

„Wir teilen den gesellschaftlichen Anspruch, dass die Studierenden bei ihrem Eintritt in die Hochschule, mit ihrer Beteiligung und bei Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten. Wir bekräftigen, dass es wichtig ist, dass Studierende ihr Studium ungehindert durch ihre sozialen oder wirtschaftlichen Voraussetzungen abschließen können. Daher setzen wir unsere Bemühungen um an-

⁸ Der Autorin ist durchaus bewusst, dass diese Studierenden oftmals kein Interesse an Mobilität haben. Hier stellt sich aber die Frage, ob das fehlende Interesse mit fehlenden Möglichkeiten zusammenhängt. Da hier die Anregung von Möglichkeiten im Vordergrund steht ist dieser Bereich nicht zu vernachlässigen.

gemessene Betreuung der Studierenden, die Schaffung flexiblerer Ausbildungswege hin zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung und um verstärkte Beteiligung auf allen Ebenen auf der Grundlage der Chancengleichheit fort.“ (London-Kommuniqué 2007: 5)

Gerade in Deutschland ist die Gewinnung von Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern seit dem Umdenken der Politik Anfang der 1970er Jahre eine Herausforderung. 2009 nahmen 71% der SchulabgängerInnen mit Hochschulreife ein Studium auf, deren Vater⁹ einen Hochschulabschluss besitzt, aber nur 24% deren Vater keinen Hochschulabschluss haben (Isserstedt et al. 2010: 72)¹⁰. Aufgrund der Zahlen ist davon auszugehen, dass in Deutschland die Eignung für ein Studium nicht der einzige Faktor ist, warum ein Studium aufgenommen wird (vgl. Wolter 2011). Vielmehr ist ein entscheidender Faktor für die Entscheidung die „schwer absehbare künftige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt“ (Heine 2010: 19). Für 36% der Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern ist dies ein entscheidender Faktor, zu 40% aus nichtakademischen Elternhäusern. Die Finanzierungsmöglichkeit eines Studiums sehen 36% der Studienberechtigten aus nichtakademischem Elternhaus als Problem im Vergleich zu 26% der Studienberechtigten aus akademischem Elternhaus, hier existiert also ein nicht zu vernachlässigender Unterschied (Heine 2010: 19)¹¹.

Dementsprechend nimmt die Bedeutung der Öffnung des Hochschulsystems für „nicht-traditionelle“¹² Studierende (Alheit u.a. 2008) zu, gerade

⁹ In deutschen Studien, wie beispielsweise der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, wird nach wie vor der höchste Schul- und Berufsabschluss des Vaters als Indikator für den Bildungshintergrund herangezogen. Ob dies noch zeitgemäß ist, ist eine Diskussion die an dieser Stelle nicht geführt werden kann.

¹⁰ Bis zu diesem Zeitpunkt hat dabei bereits eine Selektion stattgefunden, da von 100 ErstklässlerInnen aus nichtakademischen Elternhäusern nur 45 Kinder die gymnasiale Oberstufe erreichen und nur 24 ein Studium aufnehmen. Im Gegensatz dazu erreichen von 100 ErstklässlerInnen aus Akademikerfamilien 81 Kinder die gymnasiale Oberstufe und 71 Kinder beginnen ein Studium (Isserstedt u.a. 2010: 104).

¹¹ Zugleich ist die Frage, ob durch die Einführung einer neuerlichen Stufung zwischen Bachelor und Master auch eine neue Selektionsstufe eingezogen wurde, also ob ein Masterstudium überwiegend von BachelorabsolventInnen aus bildungsnahen Elternhäusern aufgenommen wird (siehe Abschnitt 4).

¹² Darunter sind Studierende zu verstehen, die nicht direkt nach ihrem Abitur ein Studium aufnehmen, oder ihr Abitur erst auf dem zweiten Bildungsweg erlangen. Zur Historie der nicht-traditionellen Studierenden Teichler/Wolter 2004.

wenn die Prognosen ernst genommen werden, dass aufgrund von rückläufigen Geburtenraten weniger Studierende ab 2016 zu erwarten sind und deshalb bisher unterrepräsentierte Gruppen zukünftig für ein Studium gewonnen werden müssen, um die Studierquote in Deutschland aufrecht zu erhalten (KMK 2005). Dafür ist es aber notwendig, vermehrt Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern für ein Studium zu gewinnen, da die Übergangsquote von Studienberechtigten aus akademischen Elternhäusern bereits bei 71% liegt und hier ein gesteigerter Übergang kaum zu erzielen ist (Isserstedt 2010: 72).

Indikatoren 4: *Studierbarkeit und Selektivität*: Wird sich von Seiten der Hochschulen aktiv um „nicht-traditionelle“ Studierende und Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern bemüht?

Lebenslanges Lernen

Im Bologna-Prozess wurde in Bezug auf die Durchlässigkeit des Hochschulsystems das Konzept des Lebenslangen Lernens entwickelt. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht werden kann, also wer und aus welchem Grund nimmt ein Hochschulstudium auf und wie kann der Übergang zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung stattfinden sowie ausgebaut werden. So schreibt die KMK:

„Ein wichtiger Ansatzpunkt ist in diesem Zusammenhang der Übergang beruflich qualifizierter Personen in den Hochschulbereich unter Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, sodass sich die Studiendauer verkürzt und damit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums absinkt.“ (KMK 2008)

Hierzu wurde durch den europäischen Qualifikationsrahmen angestoßen in den europäischen Ländern jeweils nationale Qualifikationsrahmen zu schaffen, welche die Anrechnung der Qualifikationen im Hochschulbereich definieren sollen. In Deutschland wurde ein eigener Qualifikationsrahmen entwickelt (Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen), dieser befindet sich momentan im Abstimmungsprozess und wird entsprechend an Hochschulen bisher nicht angewendet (vgl. www.deutscherqualifikationsrahmen.de). In Zukunft wird die Anrechnungspraxis von Qualifikationen, die außerhalb des Hochschulbereiches erworben wurden, an Bedeutung gewinnen, wenn aufgrund des demogra-

phischen Wandels mehr nicht-traditionelle Studierende nach einigen Jahren der Erwerbstätigkeit ein Hochschulstudium aufnehmen um einen Abschluss im Sinne einer Weiterqualifikation zu erwerben. Da Wissensbestände kontinuierlich erweitert werden müssen, stellt der Weiterbildungsbereich einen entscheidenden Faktor für die zukünftige Leistungsfähigkeit der Gesellschaft dar. Allerdings gibt es bisher kaum echte Angebote an staatlichen Hochschulen (KMK 2001). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Weiterbildungsstudiengänge eine andere Struktur aufweisen müssen als herkömmliche Studiengänge. Denn ein Weiterbildungsstudiengang wird hauptsächlich in den Abendstunden oder am Wochenende durchgeführt, sowie meist mit hohen Anteilen des Selbststudiums, unterstützt durch eLearning, aufgrund der meist fortlaufenden Berufstätigkeit. Für die Hochschulen ist hier entweder ein Umdenken der Lehrenden notwendig sich auf dieses Angebot einzulassen, oder es muss für diese Studiengänge explizit Personal eingestellt werden.

Indikatoren 5: *Studierbarkeit und Lebenslanges Lernen*: Findet eine Anrechnung von Qualifikationen die außerhalb von Hochschulen erworben wurden statt? Gibt es echte Weiterbildungsangebote, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden eingehen?

Diversity

Verbunden mit der sozialen Dimension und dem Lebenslangen Lernen ist in Deutschland die Diskussion um Diversity. Darunter wird die positive Heterogenität von Studierenden gefasst was z.B. Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund, Staatsangehörigkeit oder familiäre Situation anbelangt. Als Potential wird Diversity verstanden, wenn ein bewusster und wertschätzender Umgang mit der Diversität von Studierenden von der Hochschule praktiziert wird (vgl. Klammer 2010). Allein Willensbekundungen reichen allerdings nicht, um einen positiven Umgang zu finden, denn es ist nicht mehr davon auszugehen, dass die Studierendenschaft homogene Wissenserfahrungen mitbringen und die Möglichkeit haben sich voll und ganz auf das Studium zu konzentrieren (vgl. Leichsenring 2011). So stehen die Hochschulen vor der Herausforderung sich auf die unterschiedlichen Anforderungen von Seiten der Studierenden einzustellen. Studierende mit Kind/ern haben andere Bedürfnisse als Studierende mit Behinderungen. Studierende die direkt nach dem Abitur ein Studium beginnen haben andere Wissenserfahrungen und Kompetenzen als Studierende, die nach ihrem Abitur eine Ausbildung gemacht haben und sich

nun neben dem Beruf weiterqualifizieren wollen. Hierauf müssen Hochschulen mit auf die einzelnen Zielgruppen ausgerichteten Angeboten reagieren, soll es nicht zu Frustration oder gar Studienabbruch kommen. Dazu ist es auch notwendig, Lehrende im Bereich der Hochschuldidaktik in Bezug auf die neuen Anforderungen durch diverse Studierendenschaften zu schulen und darauf hinzuwirken die Diversität nicht als Defizit, sondern als Bereicherung der Lehr- und Lernsituation zu begreifen (Leichsenring 2011: 39).

Indikatoren 6: *Studierbarkeit und Diversity*: Inwieweit stellen sich Hochschulen auf die zunehmende Diversity der Studierenden ein und welche Angebote machen sie für Studierende als auch für Lehrende?

Learning Outcomes

Neben der Mobilität, der sozialen Dimension und dem Lebenslangen Lernen ist durch Bologna ein viertes großes Thema angestoßen worden, die Kompetenzorientierung und die Orientierung auf die „Learning Outcomes“. Durch die Fokussierung auf die Learning Outcomes, also auf von Studierenden zu erwerbende Kompetenzen und Wissen, sollte eine Flexibilisierung der Studienwege stattfinden. Dazu bedarf es allerdings einer Verschiebung weg von der vormals herrschenden Lehrendenzentrierung (was wollen Lehrende lehren) hin zu einer Lernendenzentrierung (also was sollen Studierende erlernen) – ein “Shift from Teaching to Learning” (Paetz 2007). Abgebildet soll dies in den Modulen und ihren Modulbeschreibungen werden, bei der Kompetenz- und Wissenserwerb im Zentrum stehen. Mit der Orientierung auf Learning Outcomes sollte ebenfalls eine Erleichterung der Anrechnungspraxis stattfinden, da nicht mehr der Titel der Lehrveranstaltung oder des Modul ausschlaggebend sein sollte, sondern was erlernt wurde. Bei einem wirklichen Shift findet eine Zentrierung auf die Studierenden statt, was zeitgleich bedeutet, dass die Lehrenden diesen Shift mitgehen müssen, da nur dann ein Gelingen möglich ist (vgl. Wildt 2007). So definieren Klieme und Hartig Kompetenzorientierung als:

„Kompetenzorientierung bedeutet (...), Wissen und Können so zu vermitteln, dass keine „trägen“ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen, sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z.B. reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (Klieme/Hartig, 2007, S.13).

Als Studierbarkeit ist dieser Aspekt zu werten, da Lehre hin zu einer Kompetenzorientierung dazu führt, dass Studierende selbstorganisiert und aktiv lernen (Paetz u.a. 2011: 30) und eine Flexibilität des Studiums ermöglicht wird.

Indikatoren 7: *Studierbarkeit und Learning Outcomes*: Hat ein Shift from Teaching to Learning stattgefunden, der von den Lehrenden mitgetragen und umgesetzt wird?

Die Ebene des Individuums StudierendeR

Die bisherigen Betrachtungen haben die Perspektive des Hochschulsystems und der Hochschulen in den Blick genommen. Nun soll diese Perspektive um die des Individuums StudierendeR erweitert werden. Für Studierende hat der Bologna-Prozess zum einen die Strukturänderung des Studiensystems mit sich gebracht mit all ihren Schwierigkeiten, z.B. (mögliche) Verschulung der Studiengänge, Inflexibilisierung, Erhöhung der Leistungsanforderungen, Steigerung des (wahrgenommenen) Drucks, aber auch eine erhöhte öffentliche Wahrnehmung von Studienbedingungen und Qualitätssicherung von Studium und Lehre. Zudem hat Bologna dazu geführt, dass vermehrt auf die Bedürfnisse der Studierenden geachtet und Lernende als Individuen wahrgenommen werden „mit unterschiedlichen Interessen, (Vor-)Erfahrungen, Lebenssituationen, Lernstrategien, Stärken und Schwächen“ (Becker u.a. 2006: 25). Gleichzeitig, und hierfür ist die strikte Forderung nach der Verwertbarkeit und Marktorientierung von Hochschulbildung ein Zeichen, nehmen Studierende Hochschulen oftmals nur noch als Zertifizierungsgeber wahr, nicht aber als Ort der eigenen Entwicklung, in den es sich einzubringen und mitzugestalten gilt. Dies schildert Bloch (2004) eindrucksvoll, wenn er den flexiblen Studierenden beschreibt, der sich dem Mechanismus der reinen Nutzenmaximierung durch das Hochschulstudium unterworfen hat. Folgt man Blochs Analyse, dann hat die Forderung nach Studierbarkeit auf individueller Ebene der flexiblen Studierenden allein den Zweck schneller und leichter ein Zertifikat zu erlangen, mit Grundwissen in den Disziplinen, ist aber fernab des Lebensentwurfes nach Humboldt'schen Ideal.

„Studierende entsprechen demnach heute nicht mehr dem traditionellen Leitbild des akademischen Studierenden, sondern sind, so meine These, flexible Studierende, die ihr Studium auf antizipierte Anforderungen des ökonomischen Feldes und dabei besonders des Arbeitsmarktes ausrichten während des Studiums wird an dem

Ausbau individueller Wettbewerbsvorteile gearbeitet.“ (Bloch 2004: 51)

Hier geht es um die reine Maximierung ökonomischen, aber nicht des kulturellen, Kapitals, entsprechend ist für diese Studierende die Hochschule nicht mehr Mittelpunkt des Lebens (Bloch 2004: 55). Diese Einschätzung wird durch die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes gestützt, in der nur 49% der Befragten angaben, dass Studium und Hochschule für sie der Mittelpunkt ist, „auf den fast alle ihre Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind“ (Isserstedt u.a. 2010: 361). Eine Ursache liegt sicherlich nicht zuletzt darin, dass 65% der Studierenden erwerbstätig sind, und 26% ihr Studium überwiegend durch die eigene Erwerbstätigkeit finanzieren (Isserstedt u.a. 2010: 14f). Immerhin 4% der Studierenden haben Kinder oder übernehmen Pflegeaufgaben innerhalb der Familie (Middendorff 2008). Zugleich ergab die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, dass 21% der Studierende de facto Teilzeitstudierende sind und weniger als 25 Stunden pro Woche für ihr Studium arbeiten (Isserstedt u.a. 2010: 28). Für einen bedeutenden Anteil der Studierenden ist also die Vorgabe der Akkreditierungsagenturen eines Vollzeitstudiums, bei der 40 Stunden pro Woche für das Studium aufgewandt werden, nicht zutreffend, so ist zu vermuten. Die Überprüfung von Studierbarkeit kann an dieser Stelle also nicht heißen, dass z.B. in einer Workload-Befragung ermittelt wird, der Durchschnitt des Workload liege unterhalb von dieser 40-Stunden Woche und somit sei Studierbarkeit gewährleistet, wenn die Studierenden dies überhaupt nicht beabsichtigen. Vielmehr muss gefragt werden, wie viele Credit Points wollen Studierende erreichen und welcher Workload ist hierfür angemessen. Solch eine Fragestellung setzt allerdings voraus, die meist starren Studienpläne zu ignorieren und stattdessen wahrzunehmen, dass ein reiner Zuschnitt auf Vollzeitstudierende nicht angemessen ist. Ein Ausweg wäre hier ein flexibles Studium, welches berücksichtigt, dass das Studium nicht immer im Zentrum der Aktivitäten der Studierenden steht, also eine Abkehr von Vollzeitprogrammen mit vorgegebenem Studienplan bei dem Module nicht zeitlich verschiebbar sind und im Zweifel Anwesenheitspflichten existieren. Hierzu müsste sich aber auch die Politik bekennen und den eingeschlagenen Weg der Finanzierung von Studierenden in Regelstudienzeit wieder verlassen. Denn Hochschulen werden nur flexiblere Angebote machen, wenn sie hierfür belohnt und nicht bestraft werden. Damit würde der Realität Rechnung getragen, dass nicht allein die Hochschulen schuld daran sind, dass Studierende nicht in der Regelstudienzeit ihren Abschluss erlangen – in der Vergangenheit war das sicherlich auch zum Großteil der Fall, wenn beispielsweise nicht auf Überschneidungsfreiheit

von Pflichtveranstaltungen geachtet wurde oder diese nicht regelmäßig angeboten wurden – sondern u.a. auch daran, dass das Studium bei über der Hälfte der Studierenden nicht allein im Mittelpunkt steht.

Indikator 8 *Studierbarkeit und individuelle Flexibilität der Studierenden*: Studierbarkeit heißt an dieser Stelle ein Studium zu ermöglichen, bei dem genug Flexibilität besteht für die Erwerbstätig oder Familienaufgaben der Studierenden, die auch soweit berücksichtigt werden, dass es zu Verlängerungen von Fristen innerhalb des Studiums kommt (entscheidend ist dies vor allem bei sogenannten Ausschlussfristen, die ein Weiterstudium nicht mehr ermöglichen würden). Aber auch, dass sich Studierende selbst an der Veränderung ihrer Hochschule beteiligen und als Teil der Organisation zu einer Qualitätsverbesserung und mehr Studierbarkeit beitragen.

Die Berücksichtigung der zusätzlichen Belastungen/Herausforderungen ist insofern von Bedeutung, da der gesellschaftliche Druck auf Bachelorstudierende in den letzten Jahren immer mehr zugenommen hat. Von ihnen wird gefordert möglichst schnell zu studieren, sich sozial zu engagieren, mehrere Fremdsprachen zu sprechen und gleichzeitig bereits Berufserfahrung zu haben (vgl. Meyer auf der Heyde 2010: 71). Von den Bachelorstudierenden wird diese Forderung angenommen, was sich an einem zu beobachtenden veränderten Studierverhalten zeigt. So geben Bachelorstudierende in den nationalen Studien durchgängig an, dass sie ihr Studium schnell und in der Regelstudienzeit absolvieren wollen (Bargel u.a. 2010: 28) und die starke Strukturierung der Bachelorstudiengänge als angemessen ansehen (Bargel u.a. 2010: 30). Wenn dieses Verhalten zutrifft muss die Frage gestellt werden, inwiefern eine Steigerung der Diversität der Studierenden (also mehr Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern, mehr Studierende mit nicht-linearen Lebensläufen, mehr nicht-traditionelle Studierende, mehr Studierende mit Kindern) bei einer starken Strukturierung der Studiengänge überhaupt möglich ist.

Operationalisierung eines erweiterten Begriffs der Studierbarkeit

Der im vorliegenden Artikel dargestellte erweiterte Begriff der Studierbarkeit bewegt sich auf verschiedenen Ebenen: Europäischer Hochschulraum, Hochschulsystem Deutschland, einzelne Hochschule und Individuum. Das bedeutet, die AnsprechpartnerInnen für die Erfüllung der einzelnen Indikatoren sind verschieden. Dies erschwert auch die Anwendung

der erweiterten Studierbarkeit in Bezug auf Qualitätssicherung von Studium und Lehre, ist aber nicht völlig ausgeschlossen. So sind die folgenden Indikatoren auf die einzelne Hochschule anwendbar:

- Indikator 1: Studierbarkeit und Mobilität, also sind innerhalb der Curricula Zeitfenster für einen Auslandsaufenthalt vorgesehen, findet eine leichte Anrechnungspraxis von erworbenen Leistungen statt (auch Indikatoren 2) und werden Studierende bei der Planung von Auslandsaufenthalten beraten und betreut.
- Indikator 2: Studierbarkeit und Anrechnungspraxis, also ist ein problemloser Wechsel zwischen Bachelor und Master möglich (wie selektiv sind die Auswahlprozesse?).
- Indikator 4: Studierbarkeit und Selektivität: Wird sich von Seiten der Hochschulen aktiv um nicht-traditionelle Studierende und Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern bemüht?
- Indikator 5: Studierbarkeit und Lebenslanges Lernen: Findet eine Anrechnung von Qualifikationen die außerhalb von Hochschulen erworben wurden statt? Gibt es echte Weiterbildungsangebote, die auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen?
- Indikator 6: Studierbarkeit und Diversity: Inwieweit stellen sich Hochschulen auf die zunehmende Diversität der Studierenden ein und welche Angebote machen sie für Studierende als auch für Lehrende?
- Indikator 7: Studierbarkeit und Learning Outcomes: Hat ein Shift from Teaching to Learning stattgefunden, der von den Lehrenden mitgetragen und umgesetzt wird?
- Indikator 8: inwieweit ermöglichen Hochschulen in ihren Studiengängen ein flexibles Studium, das sich auf die Bedürfnisse der Studierenden zuschneiden lässt?

In Bezug auf das Hochschulsystem und die Vernetzung der Fächer gelten folgende Indikatoren, die Studierbarkeit im weiteren Sinne ausmachen:

- Indikatoren 2: Studierbarkeit und Anrechnungspraxis: Inwieweit können an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen angerechnet werden und wie einfach ist der Wechsel der Hochschule zwischen Bachelor und Master? Hierzu muss eine Einigung in den jeweiligen Fächern erzielt werden, da sonst die Heterogenität der Anrechnungspraxis an Hochschulen weiter zunimmt.
- Indikatoren 3: Studierbarkeit und finanzielle Machbarkeit von Auslandsaufenthalten: Ausbau an Stipendienprogrammen um An-

reize auch für finanziell schwächer gestellte Studierende zu schaffen oder Kooperationen mit Unternehmen um Praktika finanziell abzusichern.

An vielen Hochschulen wird bereits daran gearbeitet mehr Flexibilität innerhalb von Studiengängen zu gewährleisten, mehr Mobilität zu ermöglichen und neue Teilzeit- oder Weiterbildungsstudiengänge zu entwickeln. Auch lassen sich immer mehr Hochschulen als familienfreundliche Hochschule auditieren, deren Maßnahmen wie z.B. der Ausbau von Kitaplätzen auch Studierenden zu Gute kommen. Bisher werden diese Maßnahmen aber selten in einem koordinierten Prozess im Sinne eines umfassenden Qualitätsmanagements verwirklicht und tragen deshalb nicht in dem Umfang zu einer auch für Studierende sichtbaren Qualitätsverbesserung bei. Hierzu könnten die Indikatoren der erweiterten Studierbarkeit eine Hilfestellung geben.

Literatur

- ALHEIT, Peter/RHEINLÄNDER, Kathrin/WATERMANN, Rainer (2008). Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 / 4, S. 577-606.
- AKKREDITIERUNGSRAT (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen. 02/2004.
- BANSCHERUS, Ulf/GULBINS, Annerose/HIMPELE, Klemens/STAAK, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland, Bericht im Auftrag der Max-Träger-Stiftung, Frankfurt/Main.
- BARGEL, Tino/MULTRUS, Frank/RAMM, Michael/BARGEL, Holger (2010): Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz, Bonn.
- BECKER, Ruth/JANSEN-SCHULZ, Bettina/KORTENDIEK, Beate/SCHÄFER, Gudrun (2006): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge, in: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW 21/2006, S. 21-32.
- Bergen-Kommuniqué (2005): The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.
- BLOCH, Roland (2004): Flexible Studierende, in: die hochschule 2/2004, S. 50-63.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2009): Anerkennung – (k)ein Problem?, Bonn.
- HEINE, Christoph (2010): Soziale Ungleichheiten im Zugang zu Hochschule und Studium. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 213, Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_213.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011).

- HEUBLEIN, Ulrich/HUTZSCH Christopher/SCHREIBER, Jochen/
SOMMER, Dieter (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover.
- ISSERSTEDT, Wolfgang; MIDDENDORFF, Elke; KANDULLA, Maren; BORCHERT, Lars; LESZCZENSKY, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hannover.
- KLAMMER, Ute (2010). Vielfalt fördern – Diversity Management als Zukunftsaufgabe von Hochschulen. Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Studienreform nach Leuven. Ergebnisse und Perspektiven nach 2010, Bologna Zentrum. Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2010, Bonn 2010, S. 125 – 135.
- KLIEME, Eckhard/HARTIG, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs, in: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik, Wiesbaden, S. 11-29.
- KMK Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001), Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011)
- KMK Kultusministerkonferenz (2005): Prognose der Studierendenanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen, Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 176, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005, Bonn.
- KMK Kultusministerkonferenz (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008) Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011).
- KMK Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen

gen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

LEICHSENRING, Hannah (2011): Was heißt Diversität in Lehre und Studium? in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011) S. 38-43.

Leuven-Kommuniqué (2009): The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.

LÖRZ, Markus/KRAWIETZ, Marian (2011): Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2/63, S. 185 – 205.

Londoner-Kommuniqué (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung.

MEIN, Georg 2006: Kerncurriculum B.A. Germanistik, in: HRK (Hrsg.) Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung, Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006, Bonn, S. 76-88.

MEYER auf der Heyde, Achim (2010): Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration, in: Himpele Klemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja, Endstation Bologna? – Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld, S. 69-74.

MIDDENDORFF, Elke (2008): Studieren mit Kind. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, durchgeführt von HIS. Koblenz.

PAETZ, Nadja-Verena/CEYLAN, Firat/FIEHN, Janina/SCHWORM, Silke/HARTEIS, Christian (2011): Kompetenz in der Hochschuldidaktik - Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre, (eBook).

Prag-Kommuniqué (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister.

- SCHÄFER, Sarina Jessica 2010: Studium internationale - Wie viel Mobilität wollen wir wirklich? In: Himpele Clemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hrsg.) Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld.
- SCHNEIJDERBERG, Christian/STEINHARDT, Isabel (2010): Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz, in: das Hochschulwesen 58, 3/2010, S. 74-81.
- SCHOMBURG, Harald (2011): Wir sind schon da. Zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden in Deutschland, in: Leszczensky, Michael/ Barthelmes, Tanja (Hg.), Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven Dokumentation der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29.-30. April 2010 in Hannover, Hannover, S. 25-46.
- SIEBERT, Ulla (2011): Leistung versus Chancengerechtigkeit? Soziale Öffnung der Begabtenförderung, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011) S. 27-30.
- TEICHLER, Ulrich/WOLTER, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, in: die hochschule 2/2004, S. 64-80.
- WILDT, Johannes (2007): Vom Lehren zum Lernen, in: Bretschneider, Falk/ders. (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Bielefeld.
- WINTER, Martin (2009): Das neue Studieren – Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. In: HoF-Arbeitsbericht 1/2009, Wittenberg.
- WUTTIG, Siegbert 2010: Mobilität ohne Ende oder das Ende der Mobilität? Studierendenmobilität im Zeichen von Bologna, in: Himpele Clemens/Keller, Andreas/Staack, Sonja (Hrsg.) Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum, Bielefeld.

WOLTER, Andrä (2011): Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Öffnung der Hochschule Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration, Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/pics/Dossier_Oeffnung_der_Hochschule.pdf (letzter Zugriff: 09.06.2011) S. 9-15.

3. Studierbarkeit aus Ergebnisperspektive: Die Rolle individueller und institutioneller Faktoren

René Krempkow

Der Wissenschaftsrat fordert, Studienqualität umfassend und systematisch abzubilden - einschließlich ihrer Ergebnisse und jeweiligen Ausgangsbedingungen (WR 2008: 78f.). Ein wesentlicher Teilaspekt von Studienqualität ist die Studierbarkeit (vgl. KMK 2008; Akkreditierungsrat 2009). Die an den deutschen Hochschulen überwiegend zur Erfassung und Analyse der Studierbarkeit eingesetzten Studierendenbefragungen erfassen vor allem die Prozessperspektive.

In diesem Beitrag soll Studierbarkeit komplementär dazu aus Ergebnisperspektive diskutiert werden.¹ Dies geschieht anhand von Analysen der bereits seit längerer Zeit als Indikator für Studienergebnisse² verwendeten Studiendauer. Dabei soll in besonderer Weise auf die Rolle individueller und institutioneller Faktoren eingegangen werden. Denn die Klärung der Rolle individueller und institutioneller Faktoren ist wichtig für die Einschätzung, inwieweit z.B. Studiengangsverantwortliche Einfluss auf die Studierbarkeit haben. So können neben Lehrqualität und Studienbedingungen auf institutioneller Ebene auch individuelle Studienvoraussetzungen und studentische Erwerbstätigkeit wesentlichen Einfluss haben (vgl. z.B. Daniel 1996, Schaeper/Minks 1997). Hierzu soll nachfolgend ein Überblick über Ergebnisse von Analysen individueller und institutioneller Faktoren auf der Basis von Absolventenstudien, der Hochschulstatistik und Studierendenbefragungen gegeben werden.

¹ „Jede einzelne dieser Informationsquellen, seien es die statistischen Daten oder die Ergebnisse etwa von Studierendenbefragungen, kann für sich genommen nicht als ausschlaggebender Qualitätsindikator dienen. So lässt sich zwar davon ausgehen, dass gute Lehre sowie intensivere Beratung und Betreuung einen positiven Einfluss auf Studiendauer und Studienerfolg nehmen, jedoch lässt sich nicht ohne weiteres im Umkehrschluss annehmen, dass problematische Abbruchzahlen ausschließlich und notwendig nur die Folge schlechter Lehre seien – hier können vielmehr auch Faktoren eine Rolle spielen, auf die die Hochschulen keinen gestaltenden Einfluss nehmen können. Erst in einer systematischen Analyse, Zusammenschau und umfassenden Interpretation der verfügbaren Daten (...) sind Rückschlüsse auf die Qualität eines Studienangebotes möglich.“ (WR 2008: 79)

² Die Einteilung in Indikatoren für Studienergebnisse („Output“), Prozessqualität des Studiums („Process“) und Ausgangsbedingungen („Input“) geht auf Qualitätsmodelle im Bildungswesen in früheren Arbeiten u.a. von Teichler sowie Nickel zurück (ausführlicher dazu vgl. Krempkow 2007).

1. Warum Studierbarkeit auch aus Ergebnisperspektive betrachten?

Viele Untersuchungen zum Thema Studierbarkeit erfolgen prozessbezogen und zeitnah auf der Basis von Studierendenbefragungen. Dies hat für Versuche eines möglichst frühzeitigen (Gegen-)Steuerns bei (evtl. unbeabsichtigten) Entwicklungen von Studiengängen einerseits unbestreitbar Vorteile. Andererseits können bestimmte Probleme durch Studierendenbefragungen kaum erfasst werden, z.B. Probleme der Organisation des Studiums am Studienende (Daniel 1996) bzw. die Studiendauer insgesamt (Krempkow 2007: 123f.). Zudem wird kritisiert, erst Absolventen könnten das komplette Studium (mit größerem zeitlichen Abstand) rückblickend bewerten (vgl. z.B. Altrichter/ Schratz 1993).

Darüber hinaus erscheint es aber auch aus Gründen der Konzeption von Studienqualität geboten, diese auch aus der Perspektive der Ergebnisqualität zu betrachten (vgl. WR 2008), weil die Studiendauer selbst als Indikator von Bemühungen um die Studienqualität und die Weiterentwicklung von Studienstrukturen genannt wird (Vgl. HIS 2003: 27, BMBF 2010: 127).³ Und schließlich ist diese Betrachtungsweise für Analysen von Steuerungsversuchen im Rahmen der mit dem Neuen Steuerungsmodell verfolgten „Output“- bzw. Ergebnisorientierung über die leistungsorientierte Mittelvergabe (LoM) wichtig. Denn in LoM-Modellen werden neben Absolventenquoten bzw. Studienerfolgsquoten auch die Studiendauer bzw. der Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit (z.T. plus 2 Semester) verwendet (vgl. Darstellung von Landes-LoM-Modellen in Breitbach 2009, weitere Literatur in Krempkow 2007). Eine Steuerungs-

³ Allerdings ist hierzu anzumerken, dass mehrere Autoren die Aussagekraft der Studiendauer als isoliertes Ziel bzw. isoliert betrachteten Indikator durchaus kritisch sehen (vgl. z.B. Hornbostel/Daniel 1996, Krempkow 2007). Von methodischen Problemen einmal abgesehen, erscheint eine kurze Studiendauer unter der gegebenen sozialen Situation andererseits für alle diejenigen Studierenden angeraten, die nicht auf großzügige familiäre Unterstützung zählen können (da bei Überschreitung der Regelstudienzeit in einigen Bundesländern Sanktionen drohen und BAföG-Empfänger verzinste Darlehen aufnehmen bzw. bei weiterer Überschreitung komplett selbst ihren Lebensunterhalt finanzieren müssen). Angesichts knapper öffentlicher Kassen wird zudem argumentiert, dass durch die geringere zur Verfügung stehende Lebensarbeitszeit auch tendenziell weniger Beiträge in das Steuer- und Sozialsystem fließen und der Volkswirtschaft mögliches Innovationspotential entzogen wird (vgl. HIS 2003: 24). Andere argumentieren, dass das Studium ein Recht auf Bildung darstelle und die Dauer des Studiums als persönliche Entwicklungsmöglichkeit jedem Individuum freistehen sollte. Bei allen politischen Kontroversen um die Verkürzung der Studiendauer besteht jedoch Konsens, dass denjenigen, die es möchten, ein Abschluss des Studiums möglichst innerhalb der Regelstudienzeit offen stehen soll (Krempkow 2007: 124).

wirkung kann mit diesen Indikatoren aber grundsätzlich nur erzielt werden, wenn eine Veränderung dieser Aspekte auch im Einflussbereich der Verantwortlichen für den Studiengang bzw. die Studiengänge liegen. Sollte sich die Vermutung belegen lassen, dass die Studiendauer in demselben oder stärkerem Ausmaß auch von nicht beeinflussbaren Faktoren abhängen kann, so würde dies eine Anpassung bzw. Weiterentwicklung von Steuerungsinstrumenten wie der LoM nahe legen, wenn diese wirksame Anreize zur Verbesserung der Studierbarkeit setzen sollen.⁴

Im hiermit vorliegenden Beitrag werden im ersten Schritt zentrale Ergebnisse empirischer Analysen der Studierbarkeit mithilfe von Absolventenstudien dargestellt. Dabei werden sowohl individuelle Faktoren analysiert, die z.B. in den persönlichen Eigenschaften der Studierenden als Einzelpersonen liegen, als auch institutionelle Faktoren, die (Einschätzungen der) Eigenschaften von Studiengängen markieren.

Im zweiten Schritt werden zusätzlich Analysen von Daten der Hochschulstatistik und Ergebnissen von Studierendenbefragungen auf der Ebene von Studiengängen vorgestellt.⁵ Analysen auf der Ebene von Studiengängen erlauben über die als Individualdatenanalysen durchgeführten Absolventenstudien hinaus die Analyse weiterer potentieller (Einfluss-) Faktoren.

2. Operationalisierung von Studierbarkeit über die Studiendauer

Studierbarkeit wird zwar seit einiger Zeit in Hochschulpolitik und Akkreditierung gefordert (vgl. z.B. Akkreditierungsrat 2009, KMK 2008), es ist aber bislang kein Konsens über ihre Operationalisierung erkennbar. Bis vor nicht allzu langer Zeit waren in der verfügbaren Forschungsliteratur zum Thema Studierbarkeit auch nur wenige konzeptionelle Arbeiten verfügbar.⁶ Die hier gewählte Operationalisierung erfolgt in Anlehnung an

⁴ Allerdings ist von vornherein anzumerken, dass die Studiendauer als Indikator zur Erfassung von Studienqualität als nur bedingt geeignet eingeschätzt wird. Daher sollte sie nicht als alleiniger Indikator, sondern nur in einem Bündel von Indikatoren verwendet werden (vgl. Krempkow 2007: 144).

⁵ Daten können sowohl als Individualdaten (d.h. auf einzelne Personen wie Studierende oder Absolventen bezogene Daten) vorliegen, als auch als auf höherer Ebene aggregierte Institutionendaten (d.h. auf institutionelle Einheiten wie z.B. Studiengänge oder Studienfächer bezogen – vgl. ausführlicher dazu z.B. Lenz u.a. 2006, Krempkow 2008).

⁶ Vgl. Darstellung der Ergebnisse einer Recherche dazu in Krempkow/Bischof (2010).

konzeptionelle Vorarbeiten von Richter (2000: 161f.), der sich wiederum an Arbeiten der Wijnen-Kommission in den Niederlanden orientierte (vgl. ausführlicher dazu Krempkow/Bischof 2010). Mögliche Indikatoren zur Studierbarkeit können demnach noch einmal unterschieden werden in Indikatoren aus *Zeit*-Perspektive (d.h.: Kann das Studium in der vorgesehenen Zeit studiert werden?) und aus *Leistungs*-Perspektive (d.h.: Kann das Studium bezüglich der Leistungsanforderungen erfolgreich studiert werden?). Für die hier vorzustellenden Analysen soll die zeitliche Perspektive des Studiums am Beispiel der durchschnittlichen Studiendauer als ein zentrales Element von Studierbarkeit im Vordergrund stehen (vgl. auch WR 2008: 21, Lenz u.a. 2006: 48, KMK 2005).⁷

3. Analysen individueller und institutioneller Faktoren mittels Absolventenstudien

Ausgehend von vorhandenen Studien sollen nun ausgewählte Analyseergebnisse zu potentiellen Determinanten der Studiendauer vorgestellt werden, welche explizit sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren einbeziehen.⁸ Es erfolgte eine Auswahl solcher Studien, die entweder bereits zu einem frühen Zeitpunkt solche Analysen mit relativ großen Fallzahlen durchführten (Daniel 1996), oder die hochschul- und fächerübergreifend angelegt waren (Schaeper/ Minks 1997, Franzen 2002, Krempkow/Bischof 2010).⁹

⁷ Hierbei ist anzumerken, dass die Studienzeitverkürzung natürlich nicht als das alleinige Ziel von Studiengangsentwicklung betrachtet werden sollte (vgl. zu notwendigen und hinreichenden Bedingungen erfolgreicher Studiengänge auch Krempkow 2007, 2008).

⁸ Als individuelle Faktoren werden hier solche eingeordnet, die im Zusammenhang mit dem individuellen Hintergrund von Studierenden und deren Studienvoraussetzungen stehen (z.B. Abiturnote, Bildungsherkunft). Zu institutionellen Faktoren werden solche zusammengefasst, die auf der Ebene des Studienganges, der Fakultät oder der Hochschule als Ganzes angesiedelt sind. Diese sind noch einmal in solche zu unterscheiden, die im Einflussbereich von Studiengangsverantwortlichen liegen und in solche, bei denen dies nicht der Fall ist.

⁹ Darüber hinaus gibt es weitere Institutionen/Verfasser, die zumindest Datenbestände zu diesem Themenbereich erarbeitet haben. So verfügt neben HIS das INCHER Kassel mit dem Kooperationsprojekt Absolventenstudien über bundesweite Daten für solche Analysen (die jedoch bislang nicht als Scientific Use File verfügbar sind). Eine Recherche in der Fachliteraturdatenbank IDS Hochschule ergab mit den Stichworten „individuelle und institutionelle Faktoren“ und „Studiendauer“ sowie „Determinanten der Studiendauer“ keine weiteren hochschul- und fächerübergreifenden Studien, sondern lediglich einige regionale bzw. hochschulspezifische Studien. Dieser Beitrag beansprucht ohnehin nicht, einen voll-

Als erstes Beispiel sollen hier die Ergebnisse der Studie von Daniel (1996) vorgestellt werden, in der über 1000 Betriebswirtschafts-Absolventen an der Universität Mannheim befragt wurden. Sie bietet bereits viele Anhaltspunkte für Faktoren, welche die durchschnittliche Fachstudiendauer¹⁰ maßgeblich beeinflussen können. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass vor allem der Bildungsweg, die Abiturnote und die Form der Studienfinanzierung einen statistisch und praktisch bedeutsamen Einfluss auf die Fachstudiendauer haben. Als einziger Faktor, der im Bereich der Verantwortung der Hochschulen liegt und dem mit besserer Studienorganisation abzuhelfen wäre, stellte sich laut Daniel die Anzahl der Wiederholungsprüfungen heraus. Durch eine zeitlich enger gestaffelte Folge von Wiederholungsprüfungen (am Ende der Vorlesungszeit und kurz vor Beginn eines neuen Semesters) könnte das Studium in diesem Fall um jeweils ein Semester verkürzt werden, denn bisher fanden Prüfungen immer nur jeweils einmal im Semester statt. Weitere wichtige Ansatzpunkte zur Verkürzung der Studienzeit sieht Daniel bei der Berufs- und Studienberatung, beim Hochschulzugang und der Studienfinanzierung. Allerdings ist bei den drei letztgenannten Aspekten bereits nicht mehr eindeutig zu sagen, inwieweit sie tatsächlich im Einflussbereich der Studiengangsverantwortlichen liegen.

So interessante Ansatzpunkte die Studie bieten mag, von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse kann nicht gesprochen werden, da in der Studie nur Betriebswirtschaftler untersucht wurden und das Studierverhalten in verschiedenen Fächern bekanntlich von den jeweiligen Fächerkulturen geprägt ist.

Mit der Untersuchung von Schaeper/ Minks (1997) werden daher zusammenfassend die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die auf der Basis einer bundesweiten fächerübergreifenden Absolventenstudie der Frage nachgegangen ist, inwieweit die Studiendauer deutscher Hochschulabsolventen von individuellen Einflussgrößen (z. B. Fähigkeiten, Einstellungen, soziale und materielle Lage) sowie von institutionellen Gegebenheiten (Charakteristika des Studiengangs, der Hochschule und des

ständigen Überblick über alle existierenden Untersuchungen zu diesem Themenbereich vorzulegen. Dies muss künftigen, evtl. als Metaanalyse konzipierten Beiträgen vorbehalten bleiben. Hier soll vielmehr anhand ausgewählter Beispiele die Bedeutung individueller und institutioneller Faktoren herausgearbeitet und ggf. weitere Analysen dazu angeregt werden.

¹⁰ Die Fachstudiendauer misst die Studienzeit in Fachsemestern und ist abzugrenzen von der Studienzeit in Hochschulsemestern, bei der auch die ggf. vor einem Fachwechsel verbrachte Zeit mitgezählt wird (ausführlicher dazu vgl. Krempkow 2007: 124).

Studienortes) abhängt. Empirische Basis der Studie bildete eine von HIS durchgeführte Befragung einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von mehreren tausend Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 1992/93. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium, eine geringe individuelle Leistungsfähigkeit und das Vorhandensein von Kindern deutlich studienzeitverlängernd auswirken. Von einer vor Studienbeginn abgeschlossenen Berufsausbildung ging dagegen ein studienzeitverkürzender Effekt aus. Von den institutionellen Faktoren erwiesen sich insbesondere die Regelstudienzeit und der Strukturierungsgrad des Studiums als wesentliche Determinanten der Studiendauer (Schaeper/ Minks 1997).

Zu in diesem Aspekt sehr ähnlichen Ergebnissen kam eine Langzeituntersuchung anhand von Absolventenbefragungen in der Schweiz (Franzen 2002). In dieser wurden die Daten von jeweils rund zehntausend befragten Absolventen über 20 Jahre hinweg sekundäranalytisch untersucht. Die dort gefundenen relativ konstanten Unterschiede in der durchschnittlichen Studiendauer zwischen den Landesteilen Westschweiz und Deutschschweiz wurden darauf zurückgeführt, dass das Studium in der Westschweiz stärker reglementiert ist als in der Deutschschweiz und die Regelstudienzeiten in vielen Fällen kürzer sind als in der Deutschschweiz (Franzen 2002: 11). Darüber hinaus wurden (abgesehen von den zu erwartenden Fächerunterschieden und schwächeren signifikanten Zusammenhängen mit dem Alter der Befragten und der Erwerbstätigkeit) allerdings vor allem stärkere signifikante Zusammenhänge mit der Institutionszugehörigkeit festgestellt. (Diese gehen über die Zugehörigkeit zur West- oder Deutschschweiz noch hinaus.) Ursprünglich von Franzen erwartete Zusammenhänge mit der Bildungsherkunft konnten dagegen nicht festgestellt werden (Franzen 2002: 12).¹¹

Ob dies damit zusammenhängt, dass die Unterschiede in der Bildungsherkunft schwächer ausgeprägt waren als erwartet oder ob es möglicherweise damit zusammen hängt, dass in der Schweizer Studie den Hochschulen als Institutionen (und ihrer Studienqualität) ein besonderes Gewicht zukommt, konnte anhand der Ausführungen von Franzen leider nicht geklärt werden. Genau diese Frage erscheint vor dem Hintergrund

¹¹ Daneben wurden Geschlecht, Auslandsaufenthalte und das Vorhandensein von Kindern in die Regressionsanalyse einbezogen (vgl. Franzen 2002: 26). Nicht einbezogen wurden solche Aspekte wie (Bildungs-)Ausländer, (de-facto-)Teilzeitstudium und Indikatoren für Studienqualität.

der am Anfang dieses Beitrages formulierten Frage nach den beeinflussenden Faktoren der Studiendauer aber von besonderem Interesse.

Für Deutschland stellt sich die Frage, ob sich die von Schaeper/Minks (1997) gefundenen Zusammenhänge in ähnlicher Weise auch bei neueren Absolventenbefragungen und veränderter Modellierung zeigen. Und schließlich stellt sich die Frage, ob es in Deutschland ähnlich große Institutioneneinflüsse geben könnte wie in der Schweiz. Daher soll nachfolgend als abschließendes Beispiel eine Analyse vorgestellt werden, die kürzlich vom Verfasser dieses Beitrages mit einem damaligen Kollegen durchgeführt wurde (Krempkow/Bischof 2010). Es handelt sich um eine Sekundärdatenanalyse mit den bis dahin verfügbaren Daten eines Scientific Use Files zu den HIS-Absolventenstudien (Fabian/Minks 2006), um die Daten der Dresdner Absolventenstudien 2000 bis 2004 (Krempkow/Pastohr 2006) und um die Daten der Freiburger Absolvent(inn)enstudien 2008 (Krempkow/ Bischof 2010).¹²

Mit Hilfe dieser Daten wurde dasselbe Grundmodell der Analysen mit den drei verschiedenen Datensätzen empirisch geprüft (vgl. Krempkow/Bischof 2010: 129).¹³ Die Ergebnisse der drei Untersuchungen zeigen, dass eine Reihe von Merkmalen einen empirisch belegbaren Effekt bezüglich der Studiendauer hat. Dies sind zum einen - als institutionelle Faktoren - solche Charakteristika des Studienganges wie die Häufigkeit und Intensität der persönlichen Kontakte von Studierenden und Lehrenden, Umfang der fachlichen Beratung und Betreuung sowie die zeitliche Koordination des Lehrangebotes. Einen signifikanten Effekt haben zudem - als individuelle Faktoren - persönliche Merkmale der Studierenden sowie Studienvoraussetzungen. Auch der Umfang der Erwerbstätigkeit von Studierenden während des Studiums kann einen großen Effekt auf die Studiendauer haben. In der Grundaussage, dass individuelle und institutionelle Faktoren relevant sind, stimmen die Ergebnisse dieser Analysen

¹² Zur Verfügung standen dabei die Datensätze des bundesweiten HIS-Absolventenpanels (Fabian/Minks 2006) mit rund 6.000 Fällen sowie der Dresdner Absolventenstudien (rund 2.000 Fälle) und der Freiburger Absolventenstudien (rund 1000 Fälle).

¹³ Das Modell bestand dabei aus den drei Modell-Dimensionen Ausgangs-/Kontextbedingungen (Input), Hochschulbildung (Prozess) und (Studien-)Ergebnisse (Output). Die zugrunde liegenden drei Kernhypothesen waren: Die Studiendauer steht im Zusammenhang mit dem individuellen Hintergrund von Studierenden und deren Studienvoraussetzungen (Ausgangsbedingungen, z.B. Abiturnote, Bildungsherkunft). Die Studiendauer steht im Zusammenhang mit dem Studienkontext (insbesondere mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit während des Studiums). Die Studiendauer steht im Zusammenhang mit Merkmalen des Studiengangs (Prozess: Studienorganisation, Beratung).

daher mit denen von Daniel, Schaeper/Minks und Franzen überein.¹⁴ Unterschiede zeigen sich allerdings (trotz der hier gewählten Verwendung identischer Modelle für alle drei Datenanalysen) in der Stärke der Effekte der einzelnen Merkmale: So ergibt sich für den Umfang der Erwerbstätigkeit in der Analyse der bundesweiten HIS-Daten der stärkste Zusammenhang mit der Studiendauer (ähnlich Schaeper/Minks 1997). Dagegen

hat der Umfang der Erwerbstätigkeit in den Dresdner Daten einen schwächeren Effekt und in den Freiburger Daten keinen signifikanten Effekt. Gleiches gilt auch für die Abiturnote. Nachfolgend werden die Ergebnisse tabellarisch dargestellt, wobei die Effekte gemäß ihrer Stärke geordnet sind, um die Unterschiede zu zeigen.

HIS-Absolventenpanel	Dresdner Absolventenstudien	Freiburger Absolvent(inn)enstudien
1. <i>Umfang der Erwerbstätigkeit während des Studiums</i>	1. Fächerkultur	1. Fächerkultur
2. <i>Bildungsherkunft</i>	2. Zeitliche Koordination des Lehrangebotes	2. <i>Karriereorientierung</i>
3. <i>Persönliche Kontakte zu Lehrenden</i>	3. Fachwechsel	3. Zugang zu Lehrveranstaltungen
4. <i>Abiturnote</i>	4. <i>Abiturnote</i>	4. <i>Abiturnote</i> (Hier große Subgruppenunterschiede)
5. <i>Karriereorientierung</i>	5. <i>Umfang Erwerbstätigkeit während Vorlesungszeit</i>	5. Beratung und Betreuung
6. <i>Beratung und Betreuung</i>		6. <i>Erwerbstätigkeit</i> (nicht signifikant)

Abb. 1: Auflistung der stärksten Studierbarkeitsprädiktoren in absteigender Reihenfolge (gemäß der Höhe ihrer standardisierten Regressionskoeffizienten) aus Krempkow/Bischof (2010: 133)

Die Unterschiede verdeutlichen, dass zwar für alle Hochschulen individuelle (in der Tabelle *kursiv* dargestellt) ebenso wie institutionelle Faktoren relevant sind, dass es aber keine für alle gleichermaßen geltenden Determinanten der Studiendauer gibt. Vielmehr legt der Vergleich der Ergebnisse nahe, dass – anders als bei den Auswertungen von Schaeper/Minks (1997), Franzen (2002) und auch der für Vergleichszwecke durchgeführten eigenen Auswertung auf der Basis von Fabian/Minks (2006) die Hochschulen nur die Ergebnisse ihrer eigenen Absolventenstudien zur Analyse der Studiendauer heranziehen sollten. Darüber hinaus findet die These, dass die Ergebnisse der eingangs zitierten Untersuchung von Daniel (1996) nicht ohne weiteres auf andere Studiengänge und Fachkulturen übertragen werden können, damit ebenfalls Unterstützung.

¹⁴ Hier konnten vorwiegend auf Studiengangsebene verortete institutionelle Faktoren analysiert werden, da die Hochschulzugehörigkeit im HIS-Datensatz nicht enthalten ist. Auf die Ebene von Hochschulen wird nachfolgend bei der Analyse aggregierter Daten genauer eingegangen.

4. Analyse institutioneller Faktoren mittels aggregierter Daten auf Studiengangs- und Hochschulebene

Neben den zuvor dargestellten Analysen von Individualdaten auf der Basis von Absolventenstudien können zur Untersuchung institutioneller Faktoren grundsätzlich auch Analysen von auf Studiengangsebene aggregierten Daten nützlich sein.¹⁵ Dies gilt insbesondere für über eine einzelne Hochschule hinaus von einer größeren Anzahl von Hochschulen vorliegende Daten, da sich hiermit auch institutionelle Faktoren analysieren lassen, die mit Befragungsdaten nicht erfasst sind. Dies betrifft vor allem solche – auch als Kontextvariablen bezeichnete Faktoren – auf der Meso- und Makroebene von Studiengängen und Hochschulen, die auf Hochschulstatistiken basieren (z.B. Studierendenzahlen, Betreuungsrelation). Diese fanden bisher für Analysen der Ergebnisse und Wirkungen des Studiums keine bzw. nur selten¹⁶ Beachtung, wie auch Grotheer (2009: 259) einschätzt. Leider können nachfolgend nur Ergebnisse einer Analyse der durchschnittlichen Regelstudienzeitüberschreitung¹⁷ auf Studiengangsebene am Beispiel des Bundeslandes Sachsen zusammenfassend vorgestellt werden (ausführlicher vgl. Krempkow 2008), da bislang keine anderen solchen Analysen bekannt sind. Für diese Analyse wurden Daten des Statistischen Landesamtes sowie Studierendenbefragungsdaten zu 150 Studiengängen zugrunde gelegt. Wiederum wurde mit Regressionsanalysen versucht, die Fachsemesteranzahl vorherzusagen, hier aber auf Studiengangsebene und mit einem etwas anderen Modell (welches aber ähnliche Variablen bezüglich individueller und institutioneller Faktoren enthielt).

Die Ergebnisse zeigten, dass wie vermutet auch institutionelle Faktoren über die Studiengangsebene hinaus auf Ebene *der Hochschule* und des *Hochschulstandortes* Relevanz haben können. So hat wie erwartet die Hochschulart deutliche Effekte, wobei an Universitäten längere Studien-

¹⁵ Oft liegen solche aggregierten Daten in Form von (Leistungs-)Berichten der Hochschulen oder des Bundeslandes bzw. der amtlichen Statistik bereits vor (vgl. z.B. Lenz u.a. 2006).

¹⁶ So haben Pohlenz/Seyfried (2010) Zusammenhänge von Befragungs- und Strukturdaten analysiert.

¹⁷ Hier wurde nicht die Fachstudiendauer, sondern die Fachstudiendauer abzüglich Regelstudienzeit (=Regelstudienzeitüberschreitung in Fachsemestern) verwendet. Die Regelstudienzeitüberschreitung erfasst daher inhaltlich dasselbe wie die Studiendauer.

zeitüberschreitungen zu finden sind (Krempkow 2008).¹⁸ Darüber hinaus können - wie vertiefende Analysen nahe legen - offenbar auch Standortfaktoren eine wesentliche Rolle spielen: Demnach gibt es an Metropol-Standorten¹⁹ nicht nur höhere Absolventenquoten (vgl. Kamm/Krempkow 2010), sondern auch kürzere Studienzeitüberschreitungen.²⁰

5. Fazit

Inwieweit können Analysen mittels Absolventenstudien (sowie Hochschulstatistiken und Studierendenbefragungen) ein nützliches Instrument zur Identifikation der (Bedingungs-)Faktoren für eine mehr oder minder gegebene Studierbarkeit aus Ergebnisperspektive sein? Die Analysen zeigten, dass sie über mögliche innerhalb von Studiengängen liegende institutionelle Faktoren für eine kürzere oder längere Studiendauer durchaus Aufschluss geben und damit für die Qualitätssicherung nützlich sein können. Andererseits haben sie darauf verwiesen, dass auch individuelle Faktoren relevant sind. Damit zeigt sich, dass bei der Bewertung der Studierbarkeit immer auch Faktoren zu berücksichtigen sind, die durch Verantwortliche innerhalb einer Hochschule kaum zu beeinflussen sind. Dies gilt insbesondere für individuell unterschiedliche Studienvoraussetzungen (Abiturnoten, Karriereorientierung, z.T. Bildungsherkunft und studentische Erwerbstätigkeit). Wenn in LoM-Modellen neben Absolventenquoten auch die Studiendauer bzw. der Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit verwendet werden, diese aber gleichzeitig ggf. durch die Hochschulverantwortlichen kaum zu beeinflussen sind, so kann nicht die intendierte Anreizwirkung erreicht werden. Diese würde eine stärkere systematische Überprüfung individueller und institutioneller Faktoren der Studiendauer mit geeigneten Daten nahe legen (z.B. auch mittels

¹⁸ In Analysen noch ohne Metropolen-Variable (Krempkow 2008) war dies der stärkste Effekt. Eine aktuellere Analyse derselben Daten mit einem inzwischen erweiterten Modell unabhängiger Variablen mit Metropolen-Variable (vgl. Kamm/Krempkow 2010) weist für die Fachstudiendauer nun eine noch höhere Erklärungskraft auf. Weitere Analysen bestätigten die Effekte der aktuellen Analyse.

¹⁹ Damit werden nach Lange (2009: 93) große, traditionsreiche Universitäten in großstädtischem Umfeld bezeichnet, welche in der Exzellenzinitiative bessere Startchancen hätten.

²⁰ Aufgrund theoretischer Vorüberlegungen wurde außerdem eine zusätzliche Interaktions-Variable in das Modell einbezogen, um den Kombinations-Effekt von Hochschulart und Standort zu überprüfen. Im Ergebnis zeigt sich für Metropol-Universitäten ein hier nicht weiter diskutierter zusätzlicher Effekt.

Mehrebenenanalysen – vgl. z.B. Georg 2009) und daraus folgend ggf. auch eine Anpassung bzw. Weiterentwicklung von LoM-Modellen.

Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT (2009): Beschluss des Akkreditierungsrates Nr. 93/2009.
- ALTRICHTER, Herbert/ SCHRATZ, Werner (Hg.): Qualität von Universitäten, Studien Verlag, Innsbruck.
- BMBF (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- BREITBACH, Michael (2009): Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen. Kanzlerarbeitskreis „Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen“ (Hg.).
- DANIEL, Hans-Dieter (1996): Korrelate der Fachstudiendauer von Betriebswirten - Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Universität Mannheim. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft 1/1996: 95-115.
- FABIAN, Gregor/MINKS, Karl-Heinz (2006): Dokumentation des Scientific Use File „HIS-Absolventenpanel 1997“. HIS: Hannover.
- FRANZEN, Axel (2002): Der Einstieg in den Arbeitsmarkt von Schweizer Hochschulabsolventen. Bundesamt für Statistik der Schweiz (Hg.) Neuchatel.
- Georg, Werner (2009): Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education. Studies in Higher Education 6/2009: 647-661.
- GROTHER, Michael (2009): Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. In: HIS (Hrsg.): Perspektive Studienqualität: 244-262.
- HIS (2003): Indikatoren zur Ausbildung im Hochschulbereich. Bericht im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. HIS-Kurzinfo A3/2003, HIS GmbH, Hannover.
- HORNBOSTEL, Stefan/ DANIEL, Hans-Dieter (1996): Die Studienbedingungen in der Soziologie und die Bewertung der soziologischen Lehre durch die Studenten. In: Artus, Helmut M. und Herfurth, Matthias (Hg.): Soziologielehre in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich 1996: 11-57.

-
- KMK (2005): Qualitätssicherung in der Lehre. (KMK-Beschluss vom 22.09.2005)
- KMK (2008): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung.
- KAMM, Ruth/KREMPKOW, Rene (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), Nr. 3/2010, 71-78.
- KREMPKOW, Rene/ BISCHOF, Lukas (2010): Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In: Pohlenz, Philipp/Oppermann, Antje (Hrsg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation? UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld. S. 123-137.
- KREMPKOW, Rene/ PASTOHR, Mandy (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? In: Zeitschrift für Evaluation 1/ 2006, S. 7-38.
- KREMPKOW, Rene (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld
- KREMPKOW, Rene (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: die hochschule 1/2008, S. 91-107
- LANGE, STEFAN (2009): Die neue Governance der Hochschulen: Bilanz nach einer Reform-Dekade. In: Hochschul-Management 4/2009. S. 87-96.
- LENZ, Karl/ KREMPKOW, Rene/ POPP, Jacqueline (2006): Sächsischer Hochschulbericht 2006.
- POHLENZ, Philipp/SEYFRIED, Markus (2010): Integrierte Analyse von Studierendenurteilen und hochschulstatistischen Daten für eine evidenzbasierte Hochschulsteuerung. In: QiW 3/2010: S. 79-83.
- RICHTER, Roland (2000): Studierbarkeit des Studiums herstellen. In: Das Hochschulwesen 5/2000, S. 158-162.
- SCHAEPER, Hildegard/MINKS, Karl-Heinz (1997): Studiendauer. Eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt HIS-Kurzinformation A1/1997.

WISSENSCHAFTSRAT (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium.

4. Quantitative Workload-Erhebungen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Kerstin Burck, Katharina Heil und Marcel Böhres

1. Hintergrund und Ziele

In der Bologna-Erklärung von 1999 haben 29 europäische Bildungs- und Hochschulminister/innen die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums beschlossen. Als ein wichtiger Schritt bei der Erfüllung dieses Ziels wird die Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) angesehen. Die flächendeckende Einführung von ECTS im Rahmen der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge wird daher im nationalen Reformprozess seitens der Kultusministerkonferenz vorausgesetzt (vgl. Berlin Communiqué 2003: 5; KMK 2010: 8). Mit der Einführung von Leistungspunkten sollen individuelle Studienleistungen unterschiedlicher oder gleicher Studiengänge vergleichbar gemacht werden. Dabei wird der Arbeitsaufwand für einen Leistungspunkt anhand der studentischen Arbeitszeit definiert. Es findet also ein Paradigmenwechsel von einer Lehrzeit- (Semesterwochenstunden) hin zu einer Lernzeitorientierung (Student Workload) statt.

„Leistungspunkte sind ein qualitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden. Sie umfassen sowohl den unmittelbaren Unterricht als auch die Zeit für Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes (Präsenz- und Selbststudium), den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie gegebenenfalls Praktika.“ (KMK 2010: Anlage, S. 2)

Im Fokus steht hierbei, dass definierte Lernziele in der angegebenen Zeitspanne der Leistungspunkte erreicht werden (vgl. Europäische Kommission 2009: 11). Ein Leistungspunkt entspricht in der Regel 25 bis maximal 30 Arbeitsstunden, wobei innerhalb eines Semesters 30 bzw. innerhalb eines Studienjahres 60 Leistungspunkte erworben werden sollen. Hierbei wird von einem Vollzeit-Studierenden mit einer Arbeitswoche von 32 bis 39 Stunden ausgegangen (KMK 2010: Anlage S. 2).

Bei der Neugestaltung der Studiengänge stellt die obligatorische Einführung eines Leistungspunktesystems die Entwicklung der Curricula allerdings vor ein Problem: Es fehlen bisher empirische Erkenntnisse darüber, wie sich die Arbeitszeit Studierender ausgestaltet und zusammensetzt. Die

Überprüfung der curricular veranschlagten ECTS für einzelne Lehrveranstaltungen, Module oder gar über ein gesamtes Studium stellt dabei eine große Herausforderung an die Qualitätssicherung dar, denn funktionale Erhebungsinstrumente standen zur Zeit der Einführung nicht zur Verfügung, sondern mussten erst entwickelt werden. Gleichzeitig fordern die Qualitätssicherungs-Richtlinien des in Deutschland eingeführten Akkreditierungsverfahrens die (quantitative) Überprüfung des studentischen Workloads, um sicherzustellen, dass die ECTS-Vergabe korrekt erfolgt ist, und um zu gewährleisten, dass die Studierenden innerhalb des Curriculums nicht überlastet werden (vgl. Akkreditierungsrat 02/2004).

Das aus dem Qualitätsverständnis¹ der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) hervorgehende kontinuierliche Monitoring² der Studiengänge schließt die Überprüfung des Workloads ein. Das für diesen Zweck im Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) entwickelte Instrument zur Erfassung studentischen Workloads verfolgt zwei Ziele: zum einen wird der Umfang und die Verteilung der studentischen Arbeitsbelastung ermittelt und zum anderen soll überprüft werden, ob der empirisch ermittelte Workload der Studierenden mit den für die Veranstaltung angesetzten Leistungspunkten übereinstimmt. Aus den Ergebnissen dieser Workload-Erhebungen lässt sich dann die Qualität eines Studiengangs hinsichtlich der studentischen Arbeitsbelastung bewerten. Gleichzeitig können die Ergebnisse für Lehrende Hinweise darauf geben, ob das Erreichen der Lernziele³ mittels des geforderten Arbeitspensums möglich war.

Nicht nur an der JGU sondern im gesamten deutschen und europäischen Hochschulraum werden derzeit Instrumente entwickelt, mit denen der studentische Workload messbar gemacht werden soll. Kapitel 2 gibt einen kurzen Überblick über die Workload-Erhebungen an deutschen Hoch-

¹ Das Qualitätsmodell unterscheidet vier Qualitätsebenen, die sich im sozialen System der Hochschule widerspiegeln: Das Selbstverständnis der Hochschulen entspricht der Zielqualität, die akademische Gemeinschaft der Prozessqualität, Forschungsergebnisse und Wissenstransfer stehen für die Ergebnisebene und die (Gewinnung von) Ressourcen entsprechen der Strukturqualität (vgl. Schmidt 2009; Schmidt 2008).

² Das Monitoring umfasst quantitative und qualitative Qualitätssicherungsinstrumente. Hierunter fallen unter anderem Studieneingangsbefragungen, Veranstaltungsbefragungen, Studienverlaufsanalysen, Absolventenbefragungen sowie interne/externe Evaluation und Studierendengespräche. Für eine Beschreibung der verschiedenen Instrumente vgl. Fähndrich et al. 2009, Oesterling 2010 sowie unter http://www.zq.uni-mainz.de/sys_akk/vis.

³ Unter Lernziele wird der Erwerb der im Modulhandbuch angegebenen Qualifikationsziele verstanden; sie sind nicht notwendigerweise mit Prüfungen verbunden.

schulen. Daran anschließend wird in Kapitel 3 das Mainzer Workload-Projekt inklusive erster Ergebnisse vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick über die anvisierten Weiterentwicklungen der Workload-Erhebung an der JGU.

2. Workload-Erhebungen an deutschen Hochschulen

Der Untersuchung studentischer Lernprozesse ist bis zur Einführung von Leistungspunkten im Rahmen der Bologna-Reformen in der Forschung nur wenig Beachtung beigemessen worden (vgl. Webler 2002: 105). Studierende benötigen für dieselben Aufgaben unterschiedlich viel Zeit, verschiedene Fachtraditionen haben unterschiedliche Lernvolumina und Prüfungsphasen. Es fehlen Erfahrungswerte, wie viel Vor- und Nachbereitung bspw. eine Vorlesung in Anspruch nimmt und wie lange Studierende in der Regel benötigen, um bspw. eine Hausarbeit anzufertigen (vgl. auch Isserstedt et al. 2010: 316). Die aktuellen Bemühungen den Workload der Studierenden zu ermitteln lassen sich anhand der zahlreichen und stetig ansteigenden Projekte festmachen. Dabei ist die Anzahl der bereits publizierten Studien noch gering (vgl. Blüthmann et al. 2006; Metzger/

Schulmeister 2010).⁴ Vor diesem Hintergrund kann die nachfolgende Darstellung keinen vollständigen Überblick liefern; vielmehr soll sie einen systematischen Einblick in die Vielfalt der verschiedenen Ansätze zur Workload-Erhebung geben.

Die Bandbreite des Untersuchungsinstrumentariums lässt sich entlang des Retrospektivitätsgrades sowie der gewählten Erhebungsmethode differenzieren. Ersteres umfasst zwei Aspekte: zum einen lassen sich Unterschiede zwischen der Anzahl der Befragungszeitpunkte feststellen und zum anderen kann der Umfang des zurückliegenden Zeitraums, für den die aufgewandte Arbeitszeit eingeschätzt werden soll (nachfolgend Erinnerungszeitraum genannt) variieren. Für die Differenzierungen der unterschiedlichen Untersuchungen hinsichtlich ihrer Retrospektivität wird im Folgenden primär der Erinnerungszeitraum betrachtet. Von einer schwachen Retrospektivität sprechen wir, wenn die Zeitangaben für den gleichen bzw. letzten Tag gemacht werden. Bei einem Erinnerungszeitraum über das gesamte Semester ist von einer starken Retrospektivität auszuge-

⁴ Informationen zu aktuellen oder vergangenen Workload-Studien finden sich mehrheitlich in Internetdokumenten oder nicht veröffentlichten Tagungsunterlagen.

hen. Der mittlere Grad bezieht sich auf Angaben von einer bis maximal zwei zurückliegenden Wochen zum Zeitpunkt der Erhebung. Die vorliegenden Workload-Untersuchungen reichen dabei von einer singulären Retrospektiv-Befragung im Semester über wöchentliche paper & pencil Befragungen bis hin zu täglich auszufüllenden Online-Fragebögen in Form eines Tagebuchs. Einige Untersuchungen sind mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden und wechselnden Befragungszeitpunkten angelegt (Schmidt 2010).

Die Abbildung verdeutlicht die Heterogenität der vorliegenden Studien hinsichtlich des Erhebungsdesigns. Die paper & pencil Methode wird allerdings häufiger bei breit angelegten Umfragen mit größerem Themenspektrum verwendet (vgl. Isserstedt et al. 2007; 2010; Webler 2002), wohingegen fach- oder studiengangspezifische Studien vermehrt auf Online-Befragungen zurückgreifen (vgl. Metzger/Schulmeister 2010; Schermutzki/Winckelmann-Schlieper o.J.; Oppermann 2009; Oppermann/Nguyen 2010a; 2010b).

In Abhängigkeit der Erhebungsmethode und der Retrospektivität lassen sich unterschiedliche methodische Schwierigkeiten feststellen. So führt die Verwendung eines Online-Fragebogens vielfach zu niedrigeren Rückläufen. Die bisherigen Online-Workload-Erhebungen weisen kaum mehr als zehn Prozent Rücklauf auf (vgl. Blüthmann et al. 2006; Schermutzki/Winckelmann-Schlieper o.J.). Zwar lässt sich der Rücklauf einer (Online-)Befragung durch eine geeignete Incentivierung steigern (vgl. Metzger/Schulmeister 2010; Arzheimer/Klein 1998; Church 1993), jedoch ist dieses Vorgehen insbesondere an großen Universitäten aufgrund des hohen finanziellen und personellen Aufwands dauerhaft kaum realisierbar. Des Weiteren ist anzunehmen, dass bei Untersuchungen mit starker Retrospektivität und entsprechend wenigen Befragungen im Semester eine zunehmende Ungenauigkeit der ermittelten Daten auftritt (vgl. Kap. 3.1). Erste Hinweise gehen in die Richtung, dass der Workload in diesen Erhebungsformaten tendenziell überschätzt wird (vgl. Webler 2002: 107; Schnell et al. 2005: 233).

Neben den hier dargestellten Erhebungsmethoden und dem Grad der Retrospektivität differieren die bisher vorgelegten Workload-Projekte auch im Hinblick auf ihre Analyseebene. In Abhängigkeit von der Ausgestaltung des Fragebogens und der genutzten Auswertungsmethodik beziehen sich die Ergebnisse auf die Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, ausgewählter Module, ganzer Studiengänge oder sogar auf ganze Hochschulen. Ferner werden in einzelnen Erhebungen Informationen zu Tätig-

keiten im inner- und außeruniversitären Rahmen, wie bspw. Gremienarbeit, Erwerbstätigkeit oder die familiäre Situation erhoben (vgl. Oppermann 2009; Oppermann/Nguyen 2010a; Metzger/Schulmeister 2010).

		Erhebungsmethode		
		online	mixed method	paper & pencil
Retrospektivität	schwach	ZEITLast (2009/10)		Universität Bielefeld (2002)
	mittel		TU Berlin (2007/08)	Freie Universität Berlin – FELZ (2005/2006)
			Universität Frankfurt (2010/11)	18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks
	stark	RWTH Aachen/ Fh Aachen – StOEHN (2009/10)		Universität Oldenburg (2003/04)
		Universität Potsdam (seit 2008)		19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks
	wechselnd	Universität Göttingen (2010) (Wechsel zwischen täglicher und wöchentlicher Befragung)	Universität Gießen (2010) (3 Gruppen: Lerntagebuch, wöchentliches PC Tool, wöchentliche Online Umfrage)	

Abb. 1: Systematik aktueller Workload-Erhebungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Trotz der Vielzahl unterschiedlicher Untersuchungsanlagen lassen sich gemeinsame Ergebnistendenzen feststellen. Erstens zeichnet sich ab, dass der Workload häufig deutlich unter dem durch die Kreditierung vorgesehenen Arbeitsaufwand liegt (vgl. Metzger/Schulmeister 2010; Blüthmann et al. 2006; Oppermann 2009; Oppermann/Nguyen 2010a; 2010b; Großer 2008; Schermutzki/Winckelmann-Schlieper o.J.). Zweitens zeigen die Studien mehrheitlich deutliche Unterschiede im Arbeitsverhalten einzelner Studierender sowie eine stark differierende Arbeitsbelastung zwischen den Semesterwochen (vgl. Blüthmann et al. 2006). Entsprechend verkennen Erhebungen, die nur einen Ausschnitt des Semesterverlaufs abbilden oder durch eine sehr starke Retrospektivität gekennzeichnet sind, die Bedeutung der sich verändernden Arbeitsbelastung über das Semester. Drittens liefern die vorliegenden Studien Hinweise, dass ein hohes Belas-

tungsempfinden seitens der Studierenden häufig nicht im Einklang mit den ermittelten Arbeitszeiten steht (vgl. Oppermann 2009; Oppermann/Nguyen 2010a; 2010b; Blüthmann et al. 2006, Metzger, Schulmeister 2010). Dies scheint insbesondere dann zu gelten, wenn die Leistungserfassung gegen Ende der Vorlesungszeit oder zu Beginn der vorlesungsfreien Zeit stattfindet (vgl. Oppermann 2009; Oppermann/Nguyen 2010a; 2010b; ähnlich Multrus et al. 2010: 17). Hiermit verbunden ist die Annahme, dass ein ausgewogener Verlauf des Workloads durch eine gleichmäßige Verteilung der Leistungserfassung während des Semesters erreicht werden kann (vgl. Blüthmann et al. 2006: 18; Metzger, Schulmeister 2010, S.298-302; Oppermann 2009: 13). Ein geringeres Belastungsempfinden wird insbesondere dann verzeichnet, wenn die Leistungserfassung zu einem anderen Zeitpunkt erfolgt, als dem ohnehin häufig für Prüfungen genutzten Zeitraum zum Ende der Vorlesungszeit und zu Beginn der vorlesungsfreien Zeit (vgl. Oppermann 2009; Oppermann/Nguyen 2010a; 2010b; Blüthmann et al. 2006).

3. Das Mainzer Workload-Projekt

Die Workload-Erhebungen der JGU starteten im Wintersemester 2008/2009 zeitgleich mit der Hauptphase der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen eines Pilot-Projekts, das im nachfolgenden Abschnitt kurz skizziert wird. Aufbauend auf den Erfahrungen der Pilotphase, wurde im Sommersemester 2009 das Mainzer Workload-Instrument etabliert, dessen Studiendesign in Abschnitt 3.2 präsentiert wird. Der letzte Abschnitt (3.3) stellt die zentralen Ergebnisse der Mainzer Workload-Erhebungen vor.

3.1 Das Pilot-Projekt

Kern des Pilot-Projekts war eine stark retrospektive Messung des studentischen Workloads. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob es methodisch vertretbar sei, die studentische Arbeitsbelastung standardmäßig im Rahmen von einmal im Semester stattfindenden Lehrveranstaltungsbefragungen zu erheben.⁵

⁵ Die Pilot-Untersuchungen wurden im Rahmen einer Evaluation des Bachelor of Engineering an der FH Koblenz durchgeführt. Die Erfassung des Workloads erfolgte mittels eines paper & pencil Fragebogens, der den Arbeitsaufwand für die bereits besuchten sowie die aktuell belegten Module ermittelte. Die Studierenden sollten angeben, wie viele Stunden

Zentrales Ergebnis war, dass eine einmalig im Semester stattfindende retrospektive Erhebung des studentischen Workloads nicht zielführend ist. Durch die Erfassung des Workloads im Rahmen von Lehrveranstaltungen wurde zwar ein hoher Rücklauf erzielt, jedoch verdeutlichte die Auswertung der Daten, dass es den Studierenden sehr schwer fällt, den Zeitaufwand für eine Lehrveranstaltung oder ein Modul zu rekonstruieren. Dies gilt nicht nur für bereits absolvierte Module oder Veranstaltungen, sondern auch für aktuell besuchte Lehrveranstaltungen. Begründet ist dies in dem langen Erinnerungszeitraum, den eine stark retrospektive Befragung impliziert. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass es aus studentischer Sicht keine durchschnittliche Arbeitswoche gibt, da bspw. Zeiten, in denen Klausuren anstehen, ganz andere Selbstlernphasen voraussetzen als der Semesterbeginn.

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde eine grundsätzliche Entscheidung gegen eine stark retrospektive Workload-Erhebung getroffen. Entwickelt wurde ein Instrument mit mittlerer Retrospektivität, welches im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

3.2 Erhebungsinstrument und Studiendesign

Das Erhebungsinstrument der JGU vereint eine mittlere Retrospektivität mit einem Mix der Erhebungsmethoden. Die mittlere Retrospektivität der Untersuchung wird durch eine wöchentliche Erhebung des Workloads innerhalb ausgewählter Lehrveranstaltungen gewährleistet.⁶ Die Erhebung des Workloads erfolgt über einen kurzen paper & pencil Fragebogen, der zu Beginn jeder Veranstaltung von den Studierenden ausgefüllt wird und den Arbeitsaufwand der vergangenen Woche bezogen auf die besuchte Lehrveranstaltung ermittelt. Erfasst werden sowohl Präsenzzeiten in der Lehrveranstaltung als auch Selbststudiumszeiten. Letztere werden getrennt nach den Arbeitsbereichen Vor- und Nachbereitung, Referat/Präsentation, schriftliche Arbeiten (u.a. Protokolle, Hausarbeiten) und

sie durchschnittlich pro Woche für die Module aufgewandt haben bzw. aufwenden. Im Anschluss an die Erhebung wurden Feedback-Gespräche mit den beteiligten Studierenden geführt.

⁶ Die Auswahl der zu evaluierenden Lehrveranstaltungen erfolgt im Regelfall zufällig. Dies eröffnet die Möglichkeit von den untersuchten Lehrveranstaltungen auf den gesamten Studiengang zu schließen. Ist eine zufällige Auswahl nicht möglich, werden gemeinsam mit Vertretern des Studiengangs zentrale oder hinsichtlich des Arbeitsaufkommens auffällige Lehrveranstaltungen ausgewählt.

Prüfungsvorbereitung erhoben. Diese Unterteilung in Arbeitsbereiche liefert den Befragten eine gedankliche Stütze in der Einschätzung ihres Arbeitsaufwandes. Um den zeitlichen Aufwand für das Ausfüllen der Fragebögen möglichst gering zu halten, sind für jeden Bereich Stunden-Kategorien vorgegeben.⁷

In der letzten Vorlesungswoche wird die wöchentliche Befragung um eine Vergleichsbefragung ergänzt, in der die Studierenden zum einen ihren Arbeitsaufwand über das gesamte Semester hinweg und zum anderen das Leistungsniveau im Vergleich zu anderen Veranstaltungen einschätzen sollen. Hinzu kommen eine Eingangs- und eine Online-Befragung, die jeweils den Arbeitsaufwand in der vorlesungsfreien Zeit erheben und eine entsprechend stärkere Retrospektivität aufweisen (vgl. Abb. 2).⁸

Die Vorteile dieses Untersuchungsdesigns liegen in der Kombination aus einer zeitnahen, lehrveranstaltungs-zentrierten Erhebung und der Nutzung verschiedener Erhebungsmethoden. Die zeitnahe und zugleich kleinteilige Abfrage des Workloads sichert eine hohe Reliabilität der Ergebnisse. Die Erkenntnisse bisheriger Untersuchungen (vgl. Kap. 2) und des Mainzer Pilot-Projekts unterstreichen, dass Untersuchungen starker Retrospektivität nicht zielführend sind. Untersuchungen mit schwacher Retrospektivität, die zumeist in Form von (Online-)Tagebüchern arbeiten (vgl. Kap. 2), liefern zwar eine sehr zuverlässige Messung des studentischen Workloads, ihre Umsetzung ist aber ressourcenintensiv und entsprechend an großen Universitäten wie der JGU kaum umsetzbar. Die

⁷ Aus dieser Art der Abfrage resultieren Schwierigkeiten für die Auswertung der Daten: Durch die Zusammenfassung der Arbeitsstunden in Kategorien erhalten die Daten ein ordinales Messniveau. Um den Mittelwert des Arbeitsaufwandes darzustellen, sollte daher der Median als Schwerpunkt der Verteilung herangezogen werden. Dieser hat den positiven Effekt, dass Ausreißer nach oben oder unten unberücksichtigt bleiben. Gleichzeitig macht er Veränderungen im oberen und unteren Bereich über die einzelnen Wochen hinweg nicht sichtbar. Verwendet man hingegen das arithmetische Mittel – in diesem Fall werden die Variablen auf ein metrisches Messniveau angehoben indem die Mitte der jeweiligen Kategorie herangezogen wird – unterstellt man den einzelnen Kategorien eine Gleichverteilung. Umfangreiche Analysen der Einkommensverteilung im Mikrozensus haben ergeben, dass sich dieses Vorgehen nur geringfügig auf die Ergebnisse auswirken (vgl. Stauder/Hüning 2004).

⁸ In der ersten Erhebung des Sommersemesters 2009 blieb die Ermittlung des Arbeitsaufwandes in den Semesterferien zunächst unberücksichtigt. In der Weiterentwicklung des Erhebungsdesigns wurde ab Wintersemester 2009/2010 eine Online-Befragung integriert, die vier Wochen nach Ende der Vorlesungszeit startet. Mit dem Wintersemester 2010/2011 wurde zusätzlich eine Eingangsbefragung geschaffen, die als paper & pencil-Befragung in der ersten Veranstaltungswoche stattfindet.

mittlere Retrospektivität des Mainzer Modells trägt diesen Befunden Rechnung. Die externe Validierung entlang der Resultate anderer Workload-Erhebungen unterstreicht zudem, dass mit dem Ansatz mittlerer Retrospektivität ähnliche Ergebnisse erzielt werden können wie bei Untersuchungen mit schwacher Retrospektivität (vgl. Kap. 3.3).

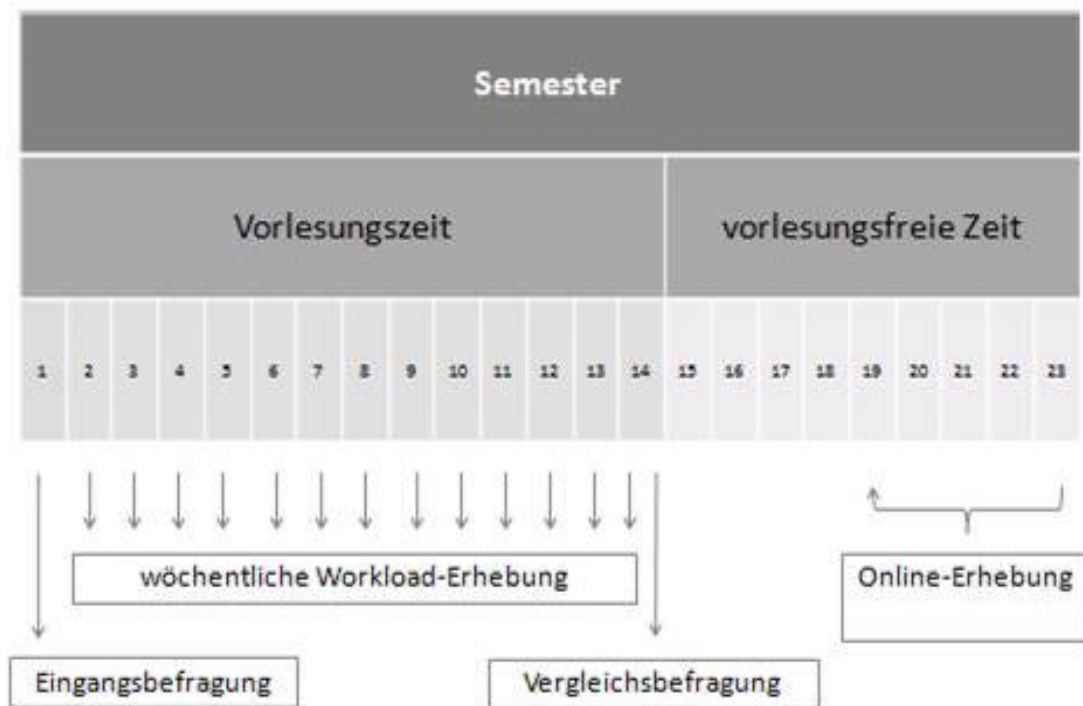


Abb. 2: Ablauf der Mainzer Workload-Untersuchung
Quelle: Eigene Darstellung.

Die lehrveranstaltungsorientierte Erhebung sichert durch die Minimierung des Aufwandes für die teilnehmenden Studierenden einen guten bis sehr guten Rücklauf. In Abhängigkeit von der Größe der Lehrveranstaltung erzielt das Mainzer Workload-Projekt einen Rücklauf zwischen 16% bei sehr großen Vorlesungen mit rund 200 Studierenden und über 90% bei kleinen Seminaren mit 14 - 35 Studierenden.⁹ Ein hoher Rücklauf ist im Hinblick auf die Qualität der erhobenen Daten unverzichtbar. Durch die Beteiligung aller jeweils anwesenden Studierenden lassen sich systematische Verzerrungen, wie bspw. eine überproportionale Beteiligung Studierender mit besonders hoher oder niedriger Arbeitsbelastung, vermeiden. Die lehrveranstaltungsorientierte Erhebung sichert zugleich auch eine ein-

⁹ Lediglich die Online-Erhebungen weisen mit Rücklaufquoten zwischen 4% und 44% einen Rücklauf auf einem deutlich niedrigeren Niveau auf.

heitliche Erhebungssituation im Sinne einer hohen Durchführungsobjektivität.

Die Nutzung verschiedener Erhebungsmethoden eröffnet schließlich die Möglichkeit den studentischen Workload auch nach dem Ende der Präsenzzeit zu erheben. Gerade der Zeitraum nach Vorlesungsende ist bedingt durch zu erbringende Studien- und Prüfungsleistungen für Studierende eine sehr arbeitsintensive Zeit. Dies belegen die Verlaufsanalysen der vorliegenden Workload-Erhebungen (vgl. Kap. 2 und 3.3).

3.3 Kernergebnisse

Bis zum Ende des Sommersemesters 2010 sind an der JGU in 69 Lehrveranstaltungen aus elf Studiengängen Workload-Erhebungen durchgeführt worden. Damit liegen erste Ergebnisse vor, die zwar noch nicht verallgemeinerbar sind, aber vor dem Hintergrund bereits vorliegender Resultate auf ihre externe Validität hin geprüft werden können. Sie lassen sich in vier zentralen Punkten zusammenfassen: Ein erster Kernbefund ist, dass der empirisch ermittelte Arbeitsaufwand der Studierenden, der mittlere Semester-Workload (Wokload-IST), in über 80% der Lehrveranstaltungen unter dem Workload-Sollwert¹⁰ liegt. Lediglich 17% der Lehrveranstaltungen weisen eine Arbeitsbelastung auf, die über dem Workload-Sollwert liegt. Geht man davon aus, dass eine Lehrveranstaltung auch dann eine gute Passung des Workloads liefert, wenn der mittlere Semester-Workload bis zu fünf Stunden über oder unter der Soll-Vorgabe liegt,¹¹ dann ergibt sich das nachfolgende Bild (vgl. Abb. 3).

¹⁰ Der mittlere Semester-Workload ist als der durchschnittliche studentische Workload über die Vorlesungszeit und die vorlesungsfreie Zeit definiert. Dieser IST-Workload wird mit der in den Modulhandbüchern festgelegten studentischen Arbeitsbelastung (SOLL-Wert) verglichen. Für die Ermittlung dieser Soll-Arbeitsstunden werden die in den Modulhandbüchern angegebenen Leistungspunkte für die untersuchte Lehrveranstaltung in studentische Arbeitsstunden umgerechnet. Grundlage dieser Berechnungen ist die Annahme, dass ein Leistungspunkt für 27,5 studentische Arbeitsstunden steht. Dies entspricht dem Mittelwert der KMK-Vorgaben, die für einen Leistungspunkt inzwischen 25-30 studentische Arbeitsstunden ansetzen (vgl. KMK 2010: Anlage S. 2).

¹¹ Dieser Korridor von +/- 5 Zeitstunden ergibt sich zum einen aus der Vorgabe der KMK (vgl. KMK 2010: Anlage S. 2). Da der Wert des Soll-Workloads auf Basis von 27,5 studentischen Arbeitsstunden pro Leistungspunkt berechnet wurde, ergibt sich eine erlaubte Abweichung von 2,5 Arbeitsstunden nach unten und oben. Zum anderen wird die erlaubte Abweichung verdoppelt, um eventuelle Verzerrungen in der Erhebung auszugleichen.

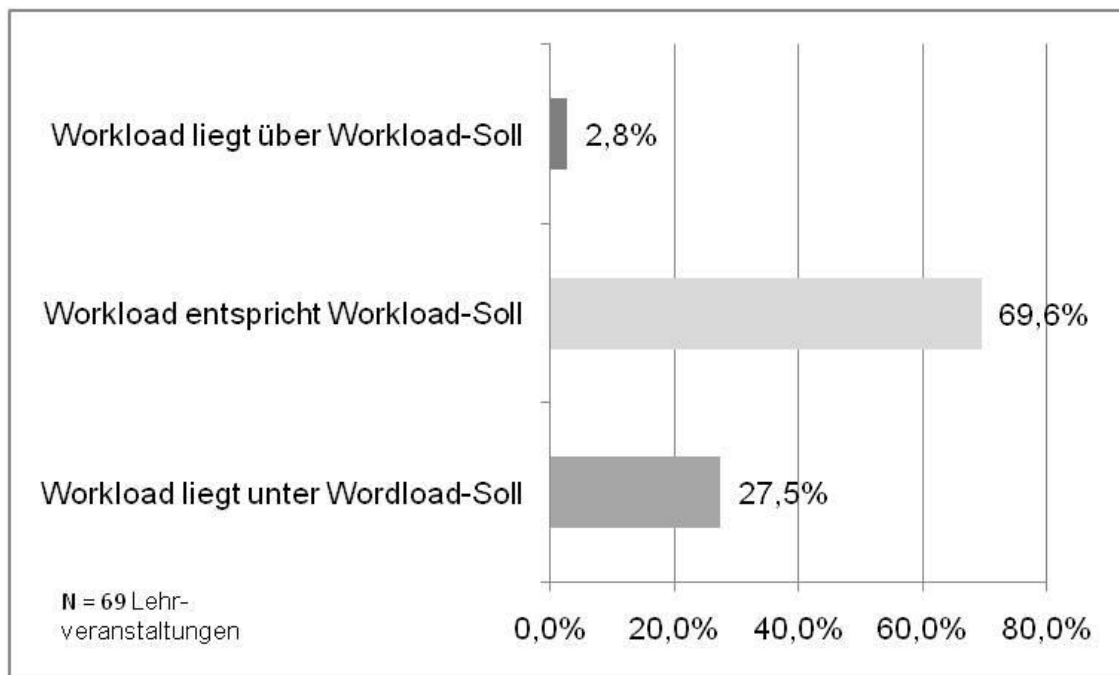


Abb. 3: *Passung des Workloads*
 Quelle: *Eigene Darstellung.*

Knapp sieben von zehn Lehrveranstaltungen weisen in den definierten Grenzen eine Entsprechung des mittleren Semester-Workloads und des Workload-Solls auf. In beinahe 30% der untersuchten Lehrveranstaltungen liegt der ermittelte Workload mehr als fünf Stunden unter den Vorgaben.¹² Lediglich in knapp 3% der Veranstaltungen ergibt sich eine durchschnittliche studentische Arbeitsbelastung, die mehr als fünf Stunden über dem Workload-Sollwert liegt. Dieser Befund spiegelt sich auch in den referierten Befunden anderer Studien wider (vgl. Kap. 2). Ein vertiefender Blick auf die Daten offenbart fachspezifische Unterschiede: Während sich in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mehrheitlich eine gute Passung zwischen Workload-Soll und Workload-Ist ergibt, liegt der mittlere Semester-Workload in den bisher untersuchten Lehrveranstaltungen der MINT-Fächer mehrheitlich unter dem Workload-Soll.¹³

¹² Einschränkung ist hier zu bedenken, dass in einigen Projekten die Modulprüfungen nicht berücksichtigt werden konnten, so dass es hier zu einer Unterschätzung des Workloads kommen kann.

¹³ In diesem Bereich zeigt sich mit einem Cramers V von .36 eine mäßige, aber bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Fachzugehörigkeit und den Abweichungen zwischen Workload-Ist und Workload-Soll ($p < 0,01$, $N = 69$ Lehrveranstaltungen). Bei Cramers V

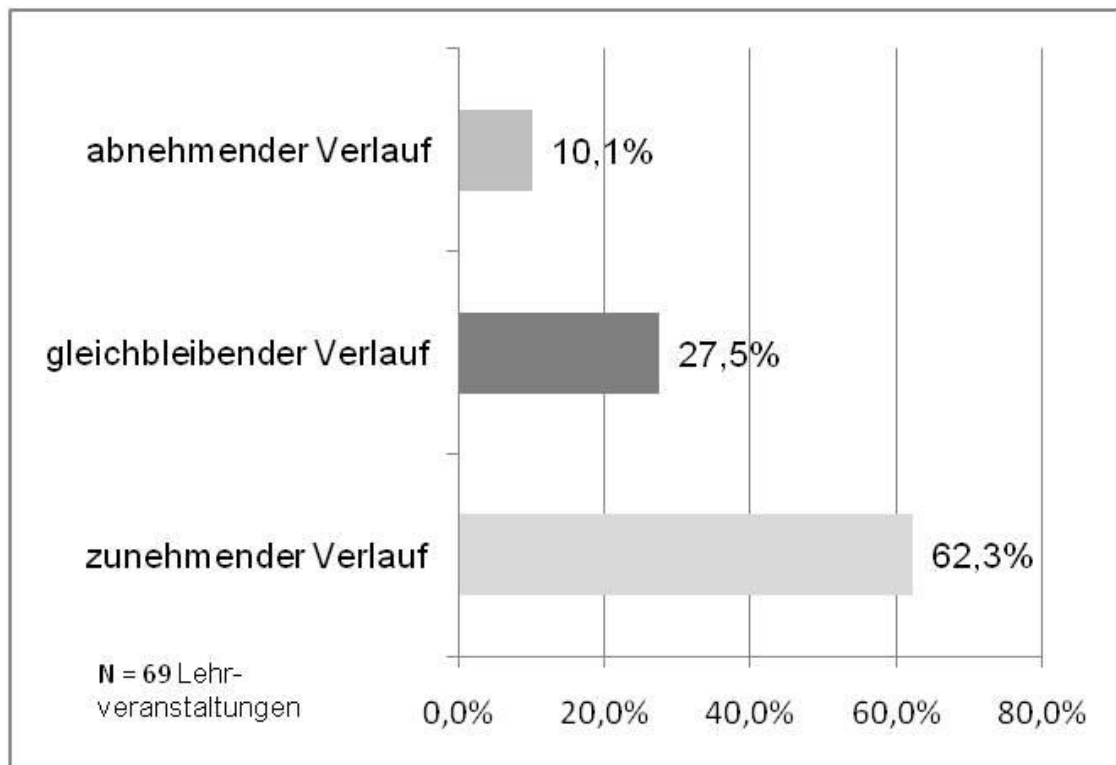


Abb. 4: Workload-Semesterverläufe
Quelle: Eigene Darstellung.

Ein zweites Kernergebnis betrifft die Verläufe der studentischen Arbeitsbelastung über das Semester. Hier zeigt sich in den an der JGU durchgeführten Untersuchungen eine im Semesterverlauf deutlich schwankende Arbeitsbelastung (vgl. Abb. 4). In der Mehrzahl der Lehrveranstaltungen wird dabei eine Belastungszunahme im letzten Drittel der Vorlesungszeit festgestellt. Auch dieses Resultat bestätigt bereits vorliegende Ergebnisse anderer Workload-Erhebungen (vgl. Kap. 2). Ein hiervon abweichendes Muster, das die Spitze der Arbeitsbelastung im ersten Drittel der Vorlesungszeit aufweist, zeigt sich bei 10% der untersuchten Lehrveranstaltungen. Eine gleichbleibende Arbeitsbelastung besteht lediglich in rund einem Viertel der Veranstaltungen. In Ansätzen werden dabei fachspezifische Workload-Verläufe sichtbar: während in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zunehmende Verläufe deutlich dominieren, werden in den Veranstaltungen der MINT-Fächer so-

handelt es sich um ein Maß für den Zusammenhang zwischen zwei nominal skalierten Merkmalen.

wohl zunehmende als auch gleichbleibende Workload-Verläufe in etwa gleicher Stärke ermittelt.¹⁴

Des Weiteren zeigen sich deutliche Differenzen im Arbeitsverhalten der Studierenden. Hinweise hierauf liefern die Standardabweichungen der wöchentlichen Mittelwerte des Workloads. In allen untersuchten Lehrveranstaltungen wird eine große Streuung um den wöchentlichen Mittelwert der Arbeitsbelastung ermittelt. In einzelnen Wochen einer Lehrveranstaltung liegen diese Abweichungen bei bis zu 50 Arbeitsstunden pro Woche (vgl. auch Kap. 2). Dieses Ergebnis unterstreicht, dass es bei zukünftigen Analysen notwendig sein wird, verstärkt das individuelle studentische Arbeitsverhalten zu analysieren, um vertiefende Erkenntnisse zu verschiedenen Arbeitstypen zu erhalten.

Im Rahmen der Auswertungen wurde auch der Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der gefühlten Arbeitsbelastung seitens der Studierenden und der durch die wöchentliche Erhebung ermittelten Arbeitsbelastung nachgegangen. Empfinden die Studierenden die Arbeitsbelastung in jenen Lehrveranstaltungen als hoch, in denen der mittlere Semester-Workload (Workload-IST) deutlich über dem Workload-Soll liegt? Oder zeigt sich zwischen der empfundenen Arbeitsbelastung und dem Verhältnis zwischen Workload-Ist und Workload-Soll nur ein geringer oder kein Zusammenhang? Um die gefühlte Arbeitsbelastung zu ermitteln, wurden die Studierenden im Rahmen der Vergleichsbefragung gebeten, ihre Arbeitsbelastung für die evaluierte Lehrveranstaltung auf einer 7er-Skala von „viel zu gering“ bis „viel zu hoch“ zu bewerten.¹⁵ Das Verhältnis zwischen Workload-Ist und Workload-Sollwert wird als Workload-Index abgebildet.¹⁶ Erste Analysen zeigen, dass die Bewertung der Arbeitsbelastung durch die Studierenden kaum mit dem Workload-Index zusammenhängen. Dieses Resultat deutet darauf hin, dass die

¹⁴ Der über Cramers V gemessene Zusammenhang zwischen der Fachzugehörigkeit (Geistes-, Sozialwissenschaften oder den MINT-Fächern) und den unterschiedlichen Verläufen der studentischen Arbeitsbelastung liegt bei .29 ($p < 0,05$, $N = 69$ Lehrveranstaltungen).

¹⁵ In die Berechnungen ging der Anteil derjenigen Studierenden pro Lehrveranstaltung ein, die ihren Arbeitsaufwand als hoch bis sehr hoch einschätzen.

¹⁶ Liegt der Index bei dem Wert „1“, dann existiert eine genaue Entsprechung zwischen mittlerem Semester-Workload und Workload-Soll. Liegt der ermittelte Indexwert über „1“, dann ist der mittlere Semester-Workload höher als der Workload-Soll; die Studierenden arbeiten also mehr als in den Modulhandbüchern vorgesehen. Liegt der Indexwert dagegen unter „1“ arbeiten die Studierenden weniger als in der Kreditierung der Veranstaltung festgelegt wurde.

Wahrnehmung der Arbeitsbelastung im Rahmen der Lehrveranstaltung durch die Studierenden in keinem engen Zusammenhang mit der tatsächlichen Arbeitsbelastung bezogen auf die Kreditierung der Veranstaltung steht. Dieser Befund gilt jedoch lediglich für die bisher an der JGU untersuchten Lehrveranstaltungen. Er ist in kommenden Untersuchungen in der Breite, also ausgeweitet auf weitere Workload-Erhebungen, zu untersuchen. Darüber hinaus ist dieses Resultat auch auf der Individualebene zu überprüfen, da an dieser Stelle die Gefahr eines ökologischen Fehlschlusses, d.h. eines möglicherweise falschen Rückschlusses von der Aggregatenebene der Lehrveranstaltungen auf die Individualebene der Studierenden, besteht (vgl. Robinson 1950).

4. Aktuelle Weiterentwicklungen

Das Mainzer Workload-Instrument wird kontinuierlich weiter entwickelt. Aktuell konzentrieren sich die Bemühungen auf mehrere Bereiche: Erstens wurde im Wintersemester 2010/2011 erstmals eine modulbezogene Erhebung des Workload eingesetzt mit dem Ziel die Workload-Erhebungen noch stärker an die modularisierte Form der Studiengänge anzupassen. Zweitens wird aktuell eine Messung des studentischen Belastungsempfindens im Sinne einer vereinfachten Stressmessung in die Erhebung integriert. Mittels dieser Messung soll vertiefend geprüft werden, ob Zusammenhänge zwischen der empirisch ermittelten Arbeitsbelastung der Studierenden und den wahrgenommenen Belastungen bestehen. Gegenwärtig liegt das Augenmerk auf der Auswertung individueller studentischer Arbeitsverlaufsdaten, mit der Absicht eine Typisierung des studentischen Arbeitsverhaltens vorzunehmen und mögliche Ursachen und Folgen studentischen Arbeitsverhaltens zu bestimmen.

Neben anderen Aspekten wird es in den nächsten Jahren aber auch darum gehen aufgrund des hohen Aufwandes in der Organisation und der Auswertung umfangreiche Workload-Erhebungen lediglich punktuell einzusetzen. Vor diesem Hintergrund gilt es ein verkürztes Workload-Instrument zu entwickeln, das in der Lage ist, auf Basis weniger Indikatoren Hinweise auf eine zu hohe oder zu niedrige Arbeitsbelastung der Studierenden zu geben.

4. Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT (2004): Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen. 02/2004.
- ARZHEIMER, Kai; KLEIN, Markus (1998): Die Wirkung materieller Incentives auf den Rücklauf einer schriftlichen Panelbefragung. In: ZA-Information 43: S. 6-43, http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/za_information/ZA-Info-43.pdf?download=true (letzter Zugriff 7.3.2011).
- BERLIN KOMMUNIQUE (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. PDF-Dokument http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf (letzter Zugriff 6.06.2010).
- BLÜTHMANN, Irmela; FICZKO, Markus; THIEL, Felicitas (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 24. Berlin Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation. Berlin: Raabe Verlag, S. 1-30.
- CHURCH, Allan H. (1993): Estimating the effect of incentives on mail survey response rates: a meta-analysis. In: Public Opinion Quarterly 77: S. 62-79.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): ECTS-Leitfaden. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.
- FÄHNDRICH, Sabine; SCHMIDT, Uwe (2009) (Hrsg.): Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 15.
- GROSSER, Mandy (2008): Evaluation der Leistungsbewertung im Bachelorstudiengang Architektur. Vorläufige Ergebnisse. Online verfügbar unter: http://www.planen-bauen-umwelt.tu-berlin.de/fileadmin/f6/OWL/Workloadprojekt/Workload_Ergebnisse_WS_2007-08_01.pdf (letzter Zugriff 11.9.2008).
- ISSERSTEDT, Wolfgang; MIDDENDORFF, Elke; FABIAN, Gregor; WOLTER, Andrä (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hoch-

schul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hannover: BWH GmbH – Medien Kommunikation.

ISSERSTEDT, Wolfgang; MIDDENDORFF, Elke; KANDULLA, Maren; BORCHERT, Lars; LESZCZENSKY, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hannover: BWH GmbH. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2009.pdf (letzter Zugriff: 24.03.2011).

KMK Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010).

METZGER, Christiane; SCHULMEISTER, Rolf (2010): Das Projekt ZEITLast. Workload-Analyse in BA-Studiengängen. Studierbarkeit der BA-/BSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement von Fächerkultur und Neuen Technologien. In: Mandel, Schewa; Rutishauser, Manuel; Seiler Schiedt, Eva (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 55), S. 287–302.

MULTRUS, Frank; RAMM, Michael; BARGEL, Tino (2010): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: BMBF. Online verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf. (letzter Zugriff 9.3.2011)

OESTERLING, Carina (2010): Studiengangsbegleitende Qualitätssicherung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: HILL, Hermann (Hrsg.): Wege zum Qualitätsmanagement. Schriftenreihe Verwaltungsressourcen und Verwaltungsstrukturen, Band 14. Baden-Baden: Nomos-Verlag, S. 191-204.

OPPERMANN, Antje (2009): Arbeitszeiten bzw. Workload der Universität Potsdam. Wintersemester 2008/2009. Herausgegeben von Universität Potsdam / ZfQ-Servicestelle für Lehrevaluation. Online verfügbar unter: <https://www.pep.uni-potsdam.de/media/reports/workload/>

- [up_workload_wise2008-2009_ao_final.pdf](#) (letzter Zugriff 22.4.2010).
- OPPERMANN, Antje; NGUYEN, The (2010a): Arbeitszeiten bzw. Workload der BWL/VWL StudentInnen (BA) der Universität Potsdam. Sommersemester 2009. Herausgegeben von Universität Potsdam / ZfQ - Servicestelle für Lehrevaluation. Online verfügbar unter: https://www.pep.uni-pots-dam.de/media/reports/workload/up_workload_sose2009_bwl_ao_final.pdf (letzter Zugriff 12.5.2010).
- OPPERMANN, Antje; NGUYEN, The (2010b): Arbeitszeiten bzw. Workload der Philosophie StudentInnen (BA) der Universität Potsdam. Sommersemester 2009. Herausgegeben von Universität Potsdam / ZfQ - Servicestelle für Lehrevaluation. Online verfügbar unter: https://www.pep.uni-pots-dam.de/media/reports/workload/up_workload_sose2009_philo_ao_final.pdf (letzter Zugriff 27.04.2010).
- ROBINSON, W.S. (1950): Ecological Correlations and the Behavior of Individuals. In: American Sociological Review, 15(3), S. 251-357.
- SCHERMUTZKI, Margret; WINCKELMANN-SCHLIEPER, Katja (o.J.): StOEHN - Studentische Online Workload Erfassung der Aachener Hochschulen. Informationsfolien. Zentrale Qualitätsentwicklung an der Fachhochschule Aachen. Online verfügbar unter: <http://www.stoehn.fh-aachen.de/index.php?id=4> (letzter Zugriff: 24.03.2011).
- SCHMIDT, Carmen (2010): Workloaderhebung im Sommersemester 2010. Internetauftritt der Qualitätssicherung der Justus-Liebig-Universität Gießen: <http://www.uni-giessen.de/cms/org/admin/stab/a2/dl/quali/workload> (letzter Zugriff 25.1.2011)
- SCHMIDT, Uwe (2008): Aufbau, Funktionsweisen, Effekte und Wirkungsgrenzen einer systematischen hochschuleigenen Qualitätssicherung. Systemqualität am Beispiel der Universität Mainz. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre (19. Ergänzungslieferung 2008), E 9.5, S. 1-22.
- SCHMIDT, Uwe (2009): Theoretische Fundierung der Qualitätssicherung. In: FÄHNDRICH, Sabine; SCHMIDT, Uwe (Hrsg.): Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 15, S. 43-63.

SCHNELL, Rainer; HILL, Paul Bernhard; ESSER, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., völlig überarb. u. erw. Aufl. München: Oldenbourg.

STAUDER, Johannes; HÜNING, Wolfgang (2004): die Messung von Äquivalenzeinkommen und Armutsquoten auf der Basis des Mikrozensus. In: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen. Band 13, S. 9-31.

WEBLER, Wolff Dietrich (2002): Ein Studientagebuch als forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument. Selbstreflektion und Zeitmanagement im 1. Semester. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. 3/2002. UniversitätsVerlag Webler, S. 105-112.

5. Geeignetes Erhebungsintervall von Workload-Befragungen in hochschulinternen QM-Systemen

Andre Dorenbusch und Andreas Lompe

Ausgangssituation

Die Autoren haben in den Jahren 2009 und 2010 in verschiedenen modularisierten Studiengängen der Georg-August-Universität Göttingen Untersuchungen über studentischen Arbeitsaufwand durchgeführt. Dieser Beitrag beschreibt die wesentlichen Erkenntnisse eines Vergleichs unterschiedlicher Erhebungsdesigns (tägliche gegenüber wochenweiser retrospektiver Online-Befragung), ausgehend von der Frage, welche Anforderungen an ein „effizientes“ Instrument der quantitativen Workload-Evaluation gestellt werden können.

Anforderungen von Hochschulen an Workload-Erhebungen

Studentischer Arbeitsaufwand ist ein wesentlicher Aspekt von Studierbarkeit. Im europäischen Hochschulraum ist mit ECTS ein Maßsystem etabliert, das durch die Strukturvorgaben der KMK für die deutschen Hochschulen faktisch verbindlich ist, und zwar einschließlich einer Verpflichtung zur Rechenschaftslegung:

„In der Regel werden pro Studienjahr 60 Leistungspunkte vergeben, d.h. 30 pro Semester. Dabei wird für einen Leistungspunkt eine Arbeitsbelastung (work load) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium von 25 – max. 30 Stunden angenommen, [...]. Die Hochschulen haben die Studierbarkeit des Studiums unter Berücksichtigung der Arbeitsbelastung der Studierenden im Akkreditierungsverfahren nachvollziehbar darzulegen.“ (KMK 2010)

Zeitbudgetstudien sind mit nahezu beliebig hohem Aufwand durchführbar – Art der Erhebung (z.B. paper&pencil vs. online), Zeitpunkt (regelmäßig vs. anlassbezogen), Dauer (gesamtes Semester vs. ausgesuchte Perioden), Erhebungsintervall (laufend vs. retrospektiv) sowie die Zahl der erhobenen Items (global nach Präsenzzeiten und Selbststudium differenziert vs. lehrveranstaltungsbezogen detailliert verschiedene Tätigkeiten beleuchtend) und Betreuungsintensität sind variable Größen.

Eine jeweils passgenaue Variation dieser Komponenten zu identifizieren, gehört zu den strategischen Herausforderungen einer jeden Hochschule, welche ihr Qualitätsmanagement-Portfolio durch quantitative Workload-Erhebungen zu ergänzen sucht. Wissenschaftliches Interesse an Studierverhalten und akademischem Kompetenzerwerb zum einen und Erfüllungserfordernis extern definierter Mindeststandards im Rahmen von Akkreditierungsverfahren zum anderen bilden dabei zwei Pole einer Abwägung, die nicht ohne Zielkonflikte auskommt. Wird studentischer Workload nicht im Rahmen konkreter Forschungsprojekte evaluiert, sondern durch die Hochschuladministration verantwortet, so bedarf es angesichts in der Regel knapper Ressourcen eines Instruments, das sich als hinreichend effektiv und zugleich praxistauglich erweist. Dieses muss nach Auffassung der Autoren im Wesentlichen dreierlei einlösen:

- valide Daten,
- repräsentative (und darüber hinaus möglichst hohe) Studierendenbeteiligung,
- überschaubaren Einsatz von Personal und Sachkosten.

Antizipierte Problemfelder

Die wohl am meisten problematische Rahmenbedingung von Workload-Erhebungen liegt in der Zusammensetzung der Stichprobe selbst.

Dabei spielt insbesondere die studentische Beteiligungsbereitschaft, gerade über längere Zeiträume hinweg, eine Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass diese insgesamt gering ist, laufende Befragungen über lange Zeiträume (etwa ein ganzes Semester) also zu aufwändig wären, als dass nicht durch Selbstselektionsprozesse die Repräsentativität der Stichprobe stark eingeschränkt würde. Denkbar wäre etwa, dass Studierende mit real hohem Workload und hoher Motivation, über die Befragung ihre Überlastung auszudrücken, überdurchschnittlich vertreten sind, was zu einer Überschätzung des durchschnittlichen Workload führen würde. Dass ein nicht unerheblicher Selbstselektionseffekt auftritt, kann in der Tat bereits unter weniger aufwändigen Befragungsbedingungen und trotz entgegen wirkender Maßnahmen (Aufwandsentschädigung) festgestellt werden (s.u.). Ferner besteht die Gefahr, dass bei zu häufiger Befragung die Beteiligten durch den äußeren Zwang zur ständigen Reflexion über das eigene Studierverhalten konkludent zu einer Zeitmanagement-Expertise geführt werden, welche zu Verhaltensänderung führen könnte. Dies wür-

de tendenziell zu einer Unterschätzung des durchschnittlichen Workload führen.

Problematisch ist auch, auf welcher Gliederungsebene die Erhebung durchgeführt wird. In Zeiten modularisierter Studienstrukturen ist es systematisch fraglich, Workload-Erhebungen allzu eng an Lehrveranstaltungen zu koppeln, insbesondere wenn mehrere Lehrveranstaltungen zu Modulen zusammengefasst sind, die mit einer modulbezogenen Prüfung abschließen – es fällt dann nämlich schwer, Zeiten des Selbststudiums und der Prüfungsvorbereitung noch konkreten Lehrveranstaltungen zuzuordnen. Ferner würden solche Studierende strukturell ausgenommen, welche ihre Studierfreiheit so nutzen, dass sie auf den Besuch einzelner Lehrveranstaltungen verzichten und ihren Kompetenzerwerb in anderer Weise, z. B. durch Selbststudium, gestalten.

Letztlich kann problematisiert werden, dass studentischer Arbeitsaufwand nicht in einer nach oben offenen Skala gemessen wird, sondern natürliche Grenzen aufweist, die abhängig von z.B. Erholungsbedarfen und Nebenbeschäftigungen interindividuell abweichen. Insofern wird ein für eine Lehrveranstaltung oder ein Modul erbrachter Workload individuell wohl nicht nur durch persönliche Leistungserfordernisse zum Wissens- und Kompetenzerwerb determiniert, sondern konkurriert nach Maßgabe von zugewiesenem Interesse oder wahrgenommener Relevanz mit anderen Modulen oder Veranstaltungen um Anteile an einem begrenzten Zeitbudget - *vulgo*: Studierende tun mitunter weniger als aus didaktischer Sicht wünschenswert; ein tatsächlich niedrigerer Workload muss deshalb nicht immer bedeuten, dass in der Studiengangentwicklung Credit Points falsch allokiert wurden.

Folgerungen und Fragestellung

Studentischer Workload ist eine interindividuell höchst unterschiedlich ausgeprägte Rechengröße. Die tatsächliche Varianz – das wurde bereits zahlreich belegt – liegt auch deutlich oberhalb der in ECTS-Credit Points mit ihrer Bezugsgröße von 25 bis 30 Stunden realen Zeitaufwands bereits berücksichtigten Marge.¹

¹ Die Autoren halten es für sachlich unangemessen, einem Credit Point im Sinne des ECTS durch hochschulinterne Regelung einen exakten Zeitwert (i.d.R. weiterhin 30 Stunden) zuzuweisen; vielmehr ist eine gewisse interindividuelle Varianz – im Unterschied von 5 Stunden oder 20 % – sozusagen systematisch eingepreist. Eine noch dazu satzungsrechtli-

Zur Studiengangentwicklung ist es nicht zuletzt deshalb unerheblich, welche Werte der Gesamt-Workload *einzelner individuell identifizierbarer* Studierender erreicht oder nicht erreicht – beachtliche Teile der Gesamtpopulation werden für 30 Credit Points stets weniger als 750 oder mehr als 900 Stunden investieren. Interessant ist hingegen vorrangig, welcher Anteil der Studierenden in diesem Sinne überlastet ist – dies kann aber durch Zufalls-Stichproben der Gesamtpopulation in unterschiedlichen Erhebungszeiträumen innerhalb eines Semesters geschätzt werden, ohne dass es der durchgängigen Befragung aller Studierenden bedürfte.

Die Autoren gehen ferner davon aus, dass eine stichprobenweise Erhebung sich auf wenige ausgewählte Wochen eines Semesters beschränken kann, jedenfalls wenn bereits Wissen über eine plausible Workload-Verteilung innerhalb des untersuchten Semesters eines Studiengangs vorhanden ist, also etwa eine insgesamt homogene Phase innerhalb der Vorlesungszeit, eine daran anschließende Prüfungsperiode und wiederum eine eher homogene vorlesungsfreie Zeit konstatiert werden können, so dass insgesamt etwa drei bis vier Ausprägungen im Workload vergleichbarer Wochen auftreten. Die Abweichung einer solchen Schätzung von einer Vollerhebung dürfte, sofern signifikant, nicht so erheblich sein, dass ihre Kenntnis einen vervielfachten Befragungsaufwand rechtfertigte. Die genannten Folgerungen führen dazu, dass die Befragung einzelner Studierender insgesamt auf wenige Termine reduziert werden kann.

Die folgende Darstellung befasst sich in diesem Kontext (als Ausschnitt der durch die Autoren durchgeführten Erhebungen) mit der Fragestellung, ob retrospektive tageweise Befragung und retrospektive wochenweise Befragung zu insgesamt vergleichbaren Ergebnissen führen.

Vergleich von wöchentlichen und täglichen Erhebungsintervallen

Der Aufwand für Studierende und Hochschulen hängt wesentlich davon ab, ob der Workload täglich oder einmal pro Woche abgefragt wird. Es ist bekannt, dass die Korrektheit der Erinnerung mit wachsendem Abstand zum Ereignis abnimmt. Insofern stellt sich die Frage, ob bei einer

che Festlegung gerade am oberen Ende der Varianz stellt dabei häufig gleich in doppelter Hinsicht ein Missverständnis dar: Nicht nur wird die unterschiedliche Lern- bzw. Kompetenzerwerbsgeschwindigkeit verschiedener Individuen verkannt, sondern zudem unterstellt, dass ein Credit Point je nach Interpretation seines zeitlichen Umfangs auch mit unterschiedlichen „Stoffmengen“ hinterlegt werden könne.

Workload-Erhebung für eine gesamte Woche korrekte oder systematisch verzerrte Werte ermittelt werden. Zur Überprüfung der Güte von wochenweise erhobenen Daten zum Arbeitsaufwand wurden an der Georg-August-Universität Göttingen in jeweils einem naturwissenschaftlichen und einem gesellschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengang Studierende in unterschiedlichen Stichproben täglich und wochenweise befragt.

Untersuchungsdesign

Die Erhebungen fanden im Sommersemester 2010 in der 5., 9. und 13. Woche der Vorlesungszeit sowie in zwei Wochen der vorlesungsfreien Zeit statt.² Alle Studierenden wurden in einem Teil der Erhebungswochen jeden Tag und in einem anderen Teil retrospektiv am Sonntag für die vorangegangene Woche mit Online-Fragebögen nach ihrem Workload befragt. Alle Studierenden wurden über bei der Universität angegebene E-Mail-Adressen kontaktiert. Die Befragung erfolgte anonym. Bei durchgehender Teilnahme über den gesamten Semesterverlauf wurde den Teilnehmenden eine Aufwandsentschädigung (Gutschein für ein Mensa-Guthaben in Höhe von 25 Euro) in Aussicht gestellt.³ Für den naturwissenschaftlichen und den gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang wurde jeweils im Vorfeld eine auf die Fachkultur abgestimmte Liste mit studienbezogenen Tätigkeiten (z.B. Besuch Vorlesung, Vor- und Nachbearbeitung, Schriftliche Arbeit, Ablegen von Prüfungen) erstellt. Eingehend auf vermutlich bereits abnehmende Erinnerungsgenauigkeit wurden die Studierenden bei der wochenweisen Befragung gebeten, getrennt für jedes belegte Modul anzugeben, wie viel Zeit sie für die einzelnen Tätigkeiten aufgewendet hatten (aktivitätsorientierte Befragung).⁴ Der Aufbau

² Die Erhebungswochen wurden so ausgewählt, dass sie nicht durch Feiertage (Ostern, Pfingsten, 1. Mai, Himmelfahrt) verkürzt sind und sich in etwa gleichmäßig auf die Vorlesungszeit bzw. vorlesungsfreie Zeit verteilen. Zudem sollte mit der dritten Erhebungswoche die Prüfungsphase abgedeckt werden.

³ Aus einer vorbereitenden Untersuchung war bekannt, dass durch die Aufwandsentschädigung die Teilnahmebereitschaft zwar nicht deutlich steigt, dass von ihr aber eine stark disziplinierende Wirkung ausgeht, welche in der täglichen Erhebung das Auftreten von Missings deutlich reduziert.

⁴ Zu den Problemen einer aktivitätsorientierten Befragung vgl. Ehling (2001).

des Erhebungsbogens für die tägliche Erhebung hingegen folgt einer Tagebuch-Struktur.⁵

Teilnahmebereitschaft

Von den 167 Studierenden des naturwissenschaftlichen Studiengangs haben 60 Prozent, von den 228 Studierenden des gesellschaftswissenschaftlichen Studiengangs 80 Prozent auf mindestens eine Einladung per E-Mail zu einer Befragung reagiert.

Für die erste Erhebungswoche liegen vollständige Datensätze von 69 Studierenden des naturwissenschaftlichen Studiengangs und 125 Studierenden des gesellschaftswissenschaftlichen Studiengangs vor. Bis zur dritten Erhebungswoche reduziert sich die Zahl der Teilnehmer deutlich auf 46 bzw. 87 Personen mit vollständigem Datensatz, wobei zu beobachten ist, dass es insbesondere während der ersten Woche der Teilnahme an täglichen Befragungen zu Dropouts kommt. Zwischen der dritten und fünften Erhebungswoche ist – abgesehen von einzelnen vermutlich urlaubsbedingten Ausfällen in Erhebungswoche vier – keine weitere Reduktion der Teilnehmerzahl zu beobachten.

Vergleich auf der Ebene des Gesamt-Workload

Bei der Analyse des Gesamt-Workload der Studierenden in den einzelnen Befragungswochen wurde festgestellt, dass in wenigen Fällen Personen bei der wochenweisen Erhebung unrealistisch hohe Angaben gemacht haben. Unter Berücksichtigung von Zeiten für Schlaf und Nahrungsaufnahme erscheinen 90 Stunden als maximal vorstellbarer Wert für den innerhalb einer Woche zu leistenden Workload.⁶ In 14 Fällen wurden deshalb Einträge von in der Summe mehr als 90 Stunden für die entsprechende Woche aus der Stichprobe entfernt.

⁵ In der Erhebungsmaske einzutragen waren für jede Arbeitsleistung: Anfangs- und Endzeit, Modul (aus einer Liste von zuvor als belegt ausgewählten Modulen) und Tätigkeit (aus der studiengangspezifischen Tätigkeitsliste).

⁶ Der Wert von 90 Stunden als Maximum für eine plausible Arbeitszeit pro Woche wurde nach internen Diskussionen über Mindestzeiten für Nahrungsaufnahme, Schlaf und Erholung unter Berücksichtigung der bei der täglichen Erhebung maximal gemessenen Werte (im Bereich von 80 bis 90 Stunden) festgelegt.

Es wurde – wie erwartet – festgestellt, dass die interindividuelle Streuung des wöchentlichen Gesamt-Workload unabhängig davon, ob die Daten täglich oder wochenweise erhoben wurden, sehr hoch ist. Wenig verwunderlich ist, dass die Streuung insbesondere aus einem stark unterschiedlichen Zeitaufwand für Selbststudium und Prüfungen resultiert.

Es wird an dieser Stelle beispielhaft nur für den untersuchten gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang der Vergleich zwischen dem ermittelten Gesamt-Workload bei wochenweiser und täglicher Erhebung dargestellt.

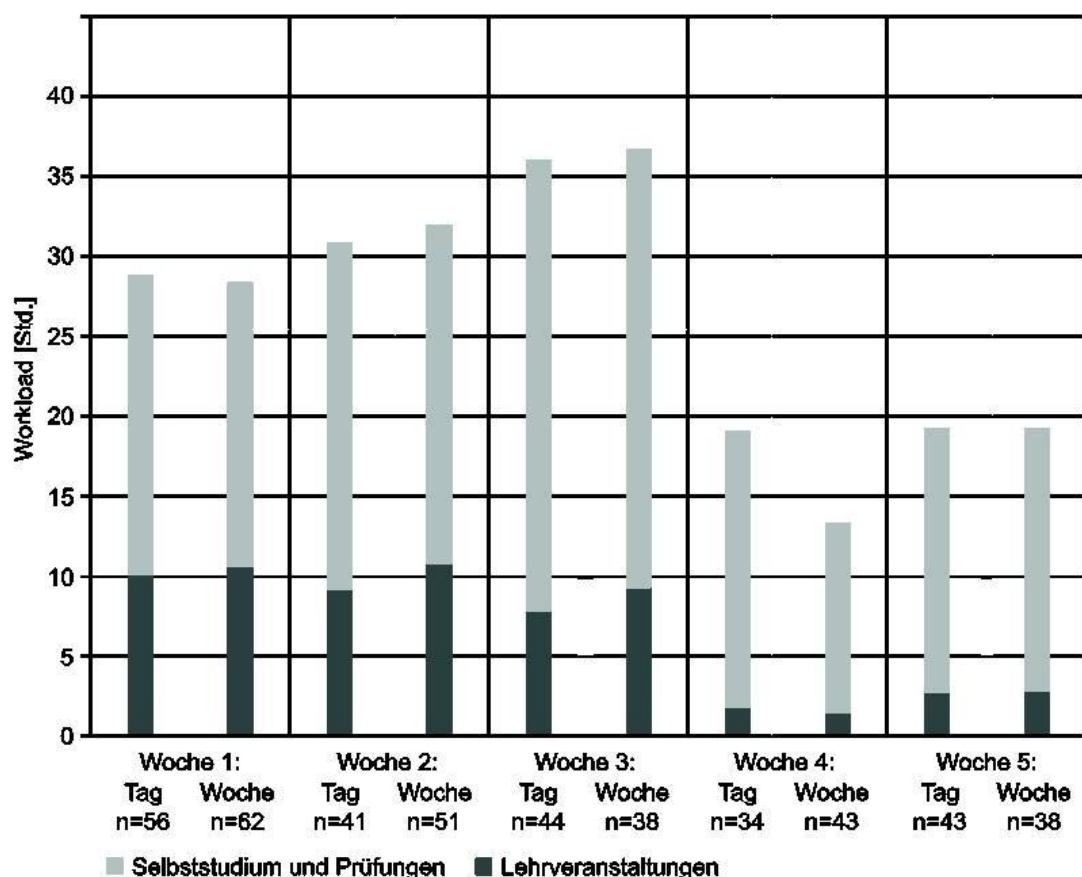


Abb. 1: Vergleich der Mittelwerte

Mittelwerte der von allen Befragten im gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang aufgewendeten Zeiten für den Besuch von Lehrveranstaltungen sowie Selbststudium und Prüfungen für die fünf Erhebungswochen, differenziert nach Erhebungsintervall (Tag / Woche)

Für den Gesamt-Workload wurden in vier der fünf Erhebungswochen nahezu identische Mittelwerte bei täglicher und wochenweiser Erhebung festgestellt (siehe Abb. 1). In den ersten beiden Erhebungswochen – der 5. und 9. Woche der Vorlesungszeit – liegt der durchschnittliche Arbeits-

aufwand im untersuchten Studiengang etwas unter bzw. über 30 Stunden. Am Beginn der Prüfungsphase (3. Erhebungswoche) steigt der durchschnittliche Workload auf etwa 36 Stunden an, wobei die für Lehrveranstaltungsbesuche aufgewendete Zeit leicht abnimmt. In der vorlesungsfreien Zeit (vierte und fünfte Erhebungswoche) beträgt der Workload durchschnittlich weniger als 20 Stunden. Eine größere Abweichung zeigt sich in der vierten Erhebungswoche. Hier liegt der Mittelwert bei täglicher Erhebung gut fünf Stunden höher als bei wochenweiser Erhebung.

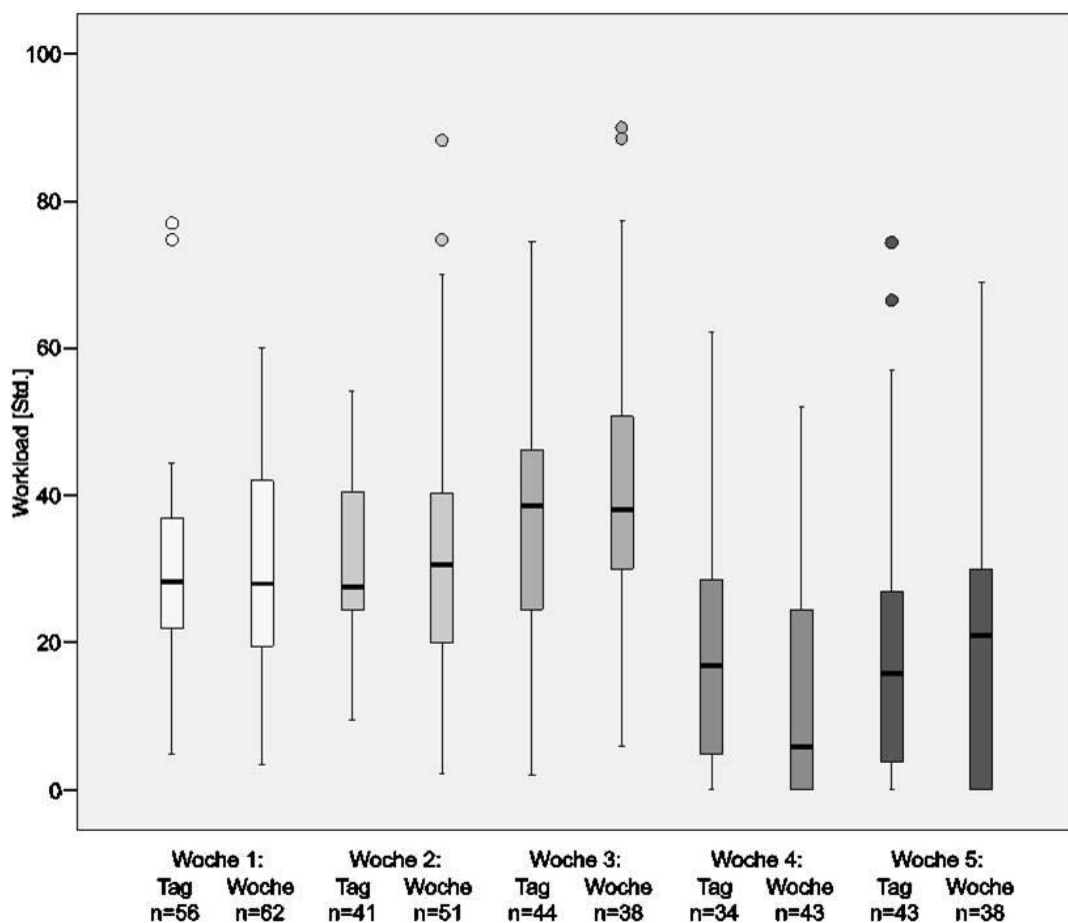


Abb. 2: Vergleich der Verteilung

Gesamt-Workload der Studierenden im gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang für alle belegten Module in Befragungswoche 1 bis 5, differenziert nach Erhebungsintervall (Tag/Woche).

Sehr anschaulich verdeutlicht die starke Übereinstimmung des bei täglicher und wochenweiser Erhebung gemessenen Gesamt-Workload die Darstellung der Werte in Form von Boxplots (s.u. Abb.2). Hier wird deutlich, dass nicht nur die Passung der Mittelwerte sehr gut ist, sondern dass – zumindest in den drei Wochen in der Vorlesungszeit – auch die Media-

ne jeweils nahezu identisch liegen. Die Bereiche der mittleren beiden Quartile zeigen zwischen den Erhebungsintervallen ebenfalls eine hohe Übereinstimmung. Bei Betrachtung der Erhebungswochen vier und fünf, die in die vorlesungsfreie Zeit fallen, muss festgestellt werden, dass sich die Verteilungen stärker unterscheiden. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Interindividuelle Streuung des Workload während der vorlesungsfreien Zeit durch das Fehlen einer Lehrveranstaltungsstruktur größer ist. Daneben legt aber auch die Auswertung einer nachträglichen Befragung von Nicht-Teilnehmern für die vierte Erhebungswoche nahe, dass Personen, die in dieser Woche keine Zeit für ihr Studium aufgewendet haben, vor allem bei der täglichen Erhebung unterrepräsentiert sind.

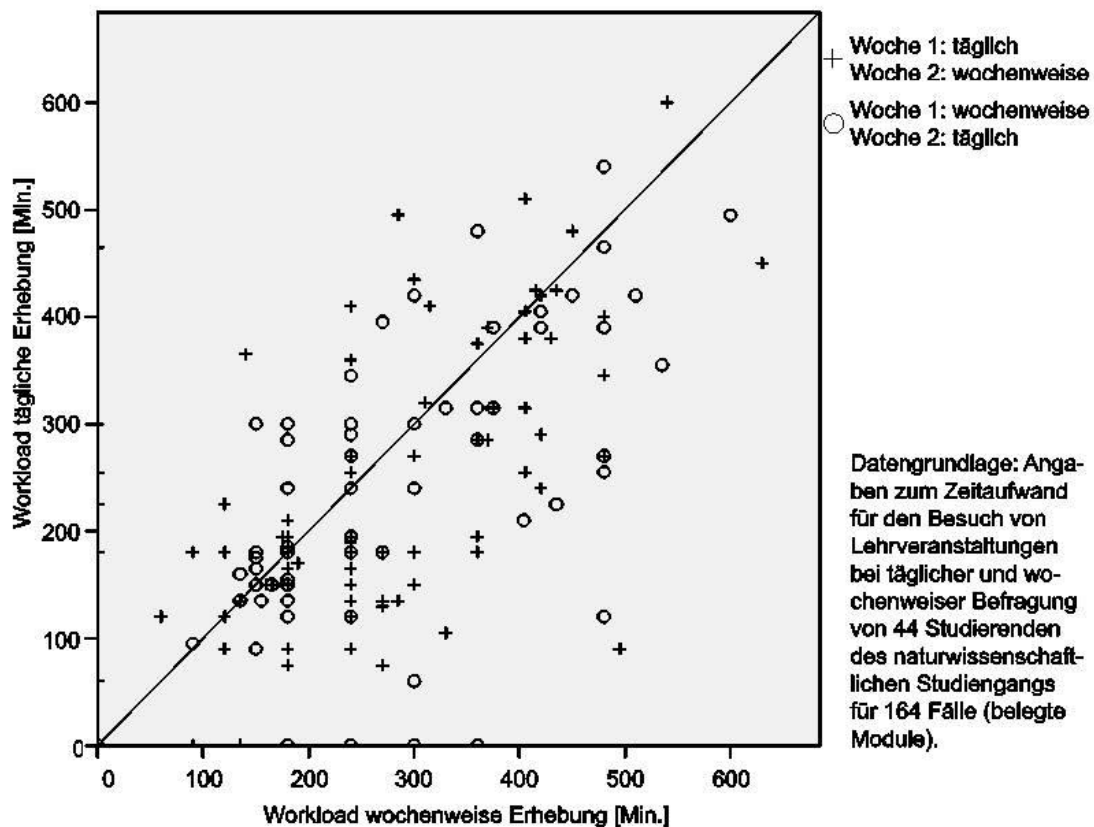


Abb. 3: Vergleich Erhebungsintervalle – Lehrveranstaltung
 Vergleich des Workload von Studierenden im naturwissenschaftlichen Studiengang für Lehrveranstaltungsbesuche im gleichen Modul in Befragungswoche 1 und 2 bei täglicher bzw. wochenweiser Erhebung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für den gemessenen Gesamt-Workload keine primär durch das Erhebungsintervall verursachten systematischen Abweichungen zu erkennen sind.⁷

Vergleich auf der Ebene von Modulen

Der Vergleich des mittels wochenweiser und täglicher Erhebung ermittelten Workload einzelner Module scheitert in vielen Fällen an einer zu geringen Datenbasis im Angesicht der erheblichen interindividuellen Streuung. Möglich ist es jedoch, zu untersuchen, ob sich charakteristische Muster bei wochenweiser oder täglicher Erhebung erkennen lassen. Hierzu wurden alle vorgegebenen Tätigkeiten zu Werten für Lehrveranstaltungen sowie Selbststudium und Prüfungen aggregiert und getrennt ausgewertet.

In Abbildungen 3 und 4 sind die Zeitangaben für Lehrveranstaltungsbesuche bzw. Selbststudium und Prüfungen von Studierenden im naturwissenschaftlichen Studiengang für die 1. und 2. Erhebungswoche für jedes belegte Modul einzeln dargestellt. Die beiden Erhebungswochen (5. bzw. 9. Woche der Vorlesungszeit) weisen kaum strukturell bedingte Unterschiede auf; die Zusammensetzung der Stichprobe war hier dergestalt, dass dieselben Studierenden in einer der beiden Wochen täglich, in der anderen wochenweise befragt wurden. Auf der X-Achse wurde jeweils der Wert aus der wochenweisen Erhebung (Woche 1 oder 2) und auf der Y-Achse der Wert aus der täglichen Erhebung (Woche 1 oder 2) abgetragen. Bei der Betrachtung der Lehrveranstaltungen (Abb. 3) lässt sich feststel-

⁷ Der Befund lässt sich auch im untersuchten naturwissenschaftlichen Studiengang belegen. Im Vergleich zum gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang gibt es hier einen Unterschied im Untersuchungsdesign. Wegen der geringeren Größe der Grundgesamtheit im naturwissenschaftlichen Studiengangs wurde in den ersten beiden Erhebungswochen nur in zwei Varianten/Stichproben (wochenweise/täglich und täglich/wochenweise) befragt, während es beim gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang vier Varianten waren (wochenweise/täglich, täglich/wochenweise, wochenweise/wochenweise und täglich/täglich). Im gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang ist somit die Stichprobenzusammensetzung für jede Datenreihe unterschiedlich, während im naturwissenschaftlichen Studiengang für Woche 1 täglich und Woche 2 wochenweise sowie Woche 1 wochenweise und Woche 2 täglich jeweils die gleichen Gruppen befragt wurden. Hierbei war festzustellen, dass die Übereinstimmung für die einzelnen Woche zwischen den Gruppen weniger gut waren als im gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang, innerhalb der Gruppen über die Wochen 1 und 2 trotz unterschiedlicher Erhebungsintervalle aber sehr gut. Dies zeigt auch noch einmal den erheblichen Einfluss der Stichprobenzusammensetzung auf das Ergebnis bei einer relativ geringen Zahl von Werten.

len, dass natürlicherweise Ausreißer wegen nicht regelmäßig stattfindender, ausgefallener oder nicht besuchter Lehrveranstaltungen existieren, dass insgesamt aber eine relativ hohe Korrelation zwischen den wochenweise und täglich erhobenen Werten besteht ($r = 0,41$). Die wochenweise erhobenen Werte sind tendenziell höher. Außerdem bestehen bei den wochenweise erhobenen Werten Häufungen bei vollen Stunden. Beides ist darauf zurückzuführen, dass einige Studierende Lehrveranstaltungsstunden bei der wochenweisen Erhebung irrtümlich als Zeitstunden eingetragen haben, während Anfangs- und Endzeit bei der täglichen Erhebung exakt eingegeben wurden. Die Korrelation könnte durch Verklarung des Fragebogens also voraussichtlich weiter erhöht werden.

Bei den Werten für Selbststudium und Prüfungen (Abb. 4) besteht hingegen keine statistisch signifikante Korrelation. Auffällig ist, dass Werte von mehr als 600 Minuten deutlich häufiger bei täglicher als bei wochenweiser Erhebung angegeben wurden. Offensichtlich kommt es im oberen Wertebereich bei wochenweiser Erhebung eher zu einer Unterschätzung des Workload. Auffällig ist auch, dass lediglich in 9 Fällen bei der wochenweisen Erhebung ein Workload von Null und bei der täglichen Erhebung von mehr als Null angegeben wurde, während umgekehrt fast viermal so häufig (34 Fälle) bei der täglichen Erhebung kein Workload für Selbststudium und Prüfungen angegeben wurde, bei der wochenweisen Erhebung jedoch schon.⁸ Dies lässt umgekehrt bei keinem oder sehr niedrigem Zeitaufwand für ein Modul eine Überschätzung bei wochenweiser Erhebung vermuten. Insbesondere bei Modulen mit sehr hohem Aufwand für Selbststudium und Prüfungen ist deshalb zu befürchten, dass bei wochenweiser Erhebung der Arbeitsaufwand systematisch unterschätzt werden könnte, während allgemein eine leichte systematische Überschätzung bei wochenweiser Erhebung zu erwarten ist.

⁸ Die Feststellung, dass im Bereich eines Workload höher 600 Minuten für ein Modul bei wochenweiser Erhebung vermutlich eine Unterschätzung stattfindet, lässt sich auch für den untersuchten gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang belegen. Bei täglicher und wochenweiser Erhebung fielen zwar jeweils 21 der 123 Werte in den Bereich zwischen 600 und 1.200 Minuten, im Schnitt sind die wochenweise erhobenen Werte in diesem Bereich jedoch um 30 Minuten niedriger. Im Wertebereich zwischen 1 und 600 Minuten liegen die wochenweise erhobenen Werte dagegen durchschnittlich 17 Minuten höher. Auch sind im untersuchten gesellschaftswissenschaftlichen Studiengang erheblich mehr Fälle (18) belegbar, in denen für Selbststudium und Prüfungen bei wochenweiser Erhebung ein positiver Workload angegeben wurde und bei täglicher Befragung kein Workload, als umgekehrt (lediglich ein Fall).

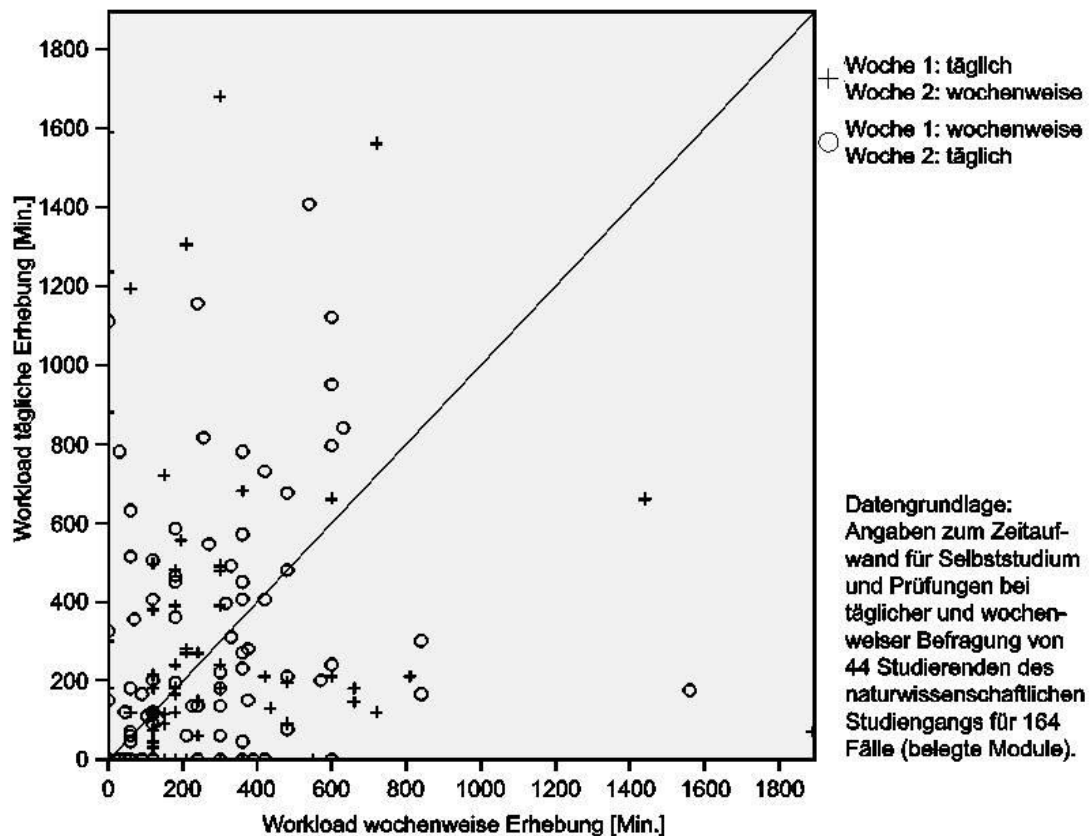


Abb. 4: Vergleich Erhebungsintervalle – Selbststudium und Prüfungen
Vergleich des Workload von Studierenden im naturwissenschaftlichen Studiengang für Selbststudium und Prüfungen im gleichen Modul in Befragungswoche 1 und 2 bei täglicher bzw. wochenweiser Erhebung.

Schlussfolgerungen

Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass wochenweise Erhebungsintervalle für den Gesamt-Workload in Mittelwert, Median und Lage der mittleren beiden Quartile vergleichbar zu täglichen Erhebungsintervallen ausfallen.

Bei wochenweisem Erhebungsintervall kann dabei beobachtet werden, dass in den Tätigkeitsbereichen Selbststudium und Prüfungen ein tatsächlich hoher Workload eher unterschätzt wird, während bei tatsächlich keinem – bzw. für eine Erfassung bei täglichen Erhebungsintervallen subjektiv zu geringem – Workload eher eine Überschätzung stattfindet. In der Betrachtung der Mittelwerte des Gesamt-Workload über alle Module und Tätigkeiten gleichen sich diese gegenläufigen Effekte teilweise aus. Auf Modulebene ist ein solcher Ausgleich nicht festzustellen, angesichts klei-

nerer Fallzahlen aber auch nicht erwartbar. Rückschlüsse auf die Verteilung einzelner Tätigkeitsbereiche in einzelnen Modulen ließe die Methode insofern nur bei entsprechend großer Stichprobe zu (wie sie in der hier zu Grunde liegenden Untersuchung, welche in Fachsemestern ohne Pflichtmodule durchgeführt wurde, nicht gegeben war).

Bezogen auf einzelne Module sind jedoch Vergleiche auf Ebene des modulbezogenen Gesamt-Workload möglich, wenn für mit identischen ECTS-Credit Points bewerte Module deutlich unterschiedlicher durchschnittlicher Workload sichtbar wird.

In den bedeutendsten Fragestellungen von Workload-Evaluationen, nämlich dem Umfang des durchschnittlichen Gesamt-Workload sowie dem Workload-Verhältnis einzelner Module zueinander (jeweils bei ausreichend hohen Fallzahlen), wird eine wochenweise retrospektive Erhebung in ausgewählten Semesterwochen, vor dem Hintergrund beachtlicher interindividueller Varianz, damit in der Regel hinreichend genaue Ergebnisse erzielen. Sie ist daneben auch weniger anfällig für Dropouts als Formate täglicher Erhebung.

Ausblick

Es kann grundsätzlich bezweifelt werden, ob die derzeit gesetzten Grenzwerte von studentischem Workload und die Anstrengungen der Hochschulen zur Gewährleistung von Studierbarkeit in einem angemessenen Verhältnis stehen.

Jüngere Studien zum studentischen Workload kommen durchgängig zu dem Ergebnis, dass – teils eklatant – die zulässigen Werte im Schnitt nicht erreicht werden. Dennoch klagen Studierende vermehrt über eine gestiegene wahrgenommene Belastung.

Dies verwundert nicht. Die Strukturvorgaben zum Workload orientieren sich letztlich ungefähr an Arbeitszeiten regulärer Vollzeit-Arbeitnehmerinnen und -Arbeitnehmer. Dass Studierende längst in der Regel (65 % aller Studierenden, 78 % der Studierenden ab 28 Jahren nach DSW/HIS (2010)) auch erwerbstätig sind, bleibt dabei schon a priori unberücksichtigt. Zugleich wird bei der Konzeption von Curricula in der Regel erwartet, dass der vorgesehene Workload in konzentrierte Formen von Wissens- und Kompetenzerwerb investiert wird. Bedenkt man, dass Hochschulen den Studierenden nach wie vor zumeist sehr kleinteilig gestückelte Stundenpläne mit zahlreichen Leerlaufphasen, welche zum Ler-

nen oftmals nicht genutzt werden können, anbieten, so dass diese letztlich auf Abendstunden und Wochenenden ausweichen (38 % der Studierenden im hier untersuchten naturwissenschaftlichen Studiengang haben bei der die gesamte Vorlesungszeit umfassenden vorbereitenden Erhebung im Sommersemester 2009 auch sonntags regelmäßig mehr als vier Stunden Zeit für ihr Studium aufgewendet), erstaunt es fast, dass die Klagen nicht lauter sind.

Als Gefahr für die akademische Qualitätssicherung ergibt sich im Umkehrschluss wohl gleichfalls, dass auch Studiengänge, welche in der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten ein erhebliches „Workload-Problem“ aufweisen, durch quantitative Workload-Erhebungen in ein Licht gerückt werden können, das eine realiter sehr fragliche Studierbarkeit gleichwohl nachvollziehbar als gegeben dokumentiert, weil ein mittlerer Semesterworkload von 900 Stunden nicht überschritten wird.

Die deutschen Hochschulen, und gegebenenfalls auch der Akkreditierungsrat, täten unter diesen Umständen sicherlich gut daran noch einmal genau zu erwägen, ob studentischer Workload durch Zeitbudgetstudien angemessen adressiert wird. Für kleinere Studiengänge sind sie ohnehin wenig geeignet, da keine repräsentativen Daten erzielt werden können; und möglicherweise lassen sich auch im Übrigen letztlich dieselben (und weitere) Erkenntnisse auch auf anderen Wegen (z.B. strukturierten Interviews oder Gruppendiskussionen mit zufällig ausgewählten Studierendengruppen) sogar weniger aufwändig gewinnen.

Literatur

- EHLING, M. (2001): Zeitverwendung 2001/2002 – Konzeption und Ablauf der Zeitbudgeterhebung der amtlichen Statistik in: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Zeitbudget in Deutschland: Erfahrungsberichte der Wissenschaft, Spektrum Bundesstatistik, Band 17, Stuttgart 2001, zit. als „Ehling (2001)“;
- ISSERSTEDT, W. et al. (2010): Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2010, zit. als „DSW/HIS (2010)“;
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010, URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 28.03.2011), zit. als „KMK (2010)“.

6. Sind pauschale Workload-Einschätzungen aussagekräftig?

Irmela Blüthmann und Felicitas Thiel

1. Einleitung

Das Leistungspunktesystem ist in den modularisierten Studiengängen das zentrale Element der Studienorganisation, ein „formaler Mechanismus zur Gliederung, Berechnung und Bescheinigung des Studienaufwands“ (Stifterverband 2000).

Der Workload entspricht dem zeitlichen Arbeitspensum eines Studierenden für die Bearbeitung der von der Lehrperson formulierten Anforderungen zur Erreichung des in der Modulbeschreibung definierten Lernziels und umfasst definitionsgemäß Präsenz- und Selbststudienzeiten. In einem Studiensemester sind 30 Leistungspunkte zu erwerben. Da ein Leistungspunkt 30 Stunden eines mittleren studentischen Arbeitsaufwands entsprechen soll¹, ergibt sich ein Umfang von 900 Arbeitsstunden pro Semester für den/die Studierende/n. Die empirische Erfassung und kriteriale Überprüfung des studienbezogenen Arbeitsaufwandes (Workload) dient der Sicherstellung der Studierbarkeit der Studiengänge und stellt ein Kriterium für die Programm- und Systemakkreditierung dar (Akkreditierungsrat 11/2008), wobei die Art und Weise dieser Überprüfung offen bleibt. Dies hat dazu geführt, dass die Hochschulen vielfältige Instrumente zu diesem Zweck entwickelt haben. Eine Übersicht über Verfahren der Workload-Erfassung unterschiedlichen Detaillierungsgrades (von der täglichen Dokumentation des Workloads in Form von Tagebüchern bis zur pauschalen retrospektiven Erfassung des Workloads, beispielsweise im Rahmen von Lehrevaluationen) und deren Datenqualität (vgl. hierzu BLÜTHMANN et al. 2006) zeigt ein komplementäres Verhältnis von Datenreliabilität und Rücklauf auf. Der häufig sehr geringe Rücklauf bei einer Erfassung des Workloads mit detaillierten Verfahren ist dem hohen zeitlichen Aufwand, der für die Studierenden mit der (oftmals täglichen) Dokumentation ihres studienbezogenen Arbeitsaufwands für einzelne Module oder Lehrveran-

¹ BLK 2002. Diese Definition wurde allerdings infolge anhaltender studentischer Kritik an der Studierbarkeit auf eine Spanne von 25 bis 30 Stunden pro Leistungspunkt gelockert (vgl. KMK 2010). Aufgrund der festgelegten Anzahl der pro Studiensemester zu verrechnenden Leistungspunkte hat sich mit dieser Neudefinition die „Hinterlegung“ von Leistungspunkten mit Arbeitsaufwand verändert.

staltungen verbunden ist, geschuldet und kann mit Incentives nur teilweise kompensiert werden. Fazit ist, dass detaillierte Instrumente, wie zum Beispiel das Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ), das an das Freie Universität Berlin entwickelt und von 2005 bis 2006 in verschiedenen Bachelorstudiengängen eingesetzt wurde, zwar valide Daten liefern, sich aber aufgrund des damit verbundenen hohen Untersuchungsaufwandes nicht für den breiten Einsatz eignen (vgl. hierzu BLÜTHMANN et al. 2006). Zu diesem Ergebnis kommen auch andere Studien, die differenzierte Instrumente zur Workload-Erfassung verwendet haben (z.B. METZGER & SCHULMEISTER 2010).

Es stellt sich also die Frage, ob nicht auch ein ökonomischeres Verfahren zu brauchbaren Daten hinsichtlich des Workloads führen kann. Im Sommersemester 2010 wurden an der Freien Universität Berlin zu diesem Zweck Items zur pauschalen Einschätzung der Passung zwischen tatsächlichem und vorgesehenem zeitlichen Arbeitsaufwand entwickelt und in eine flächendeckende Evaluation der Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen (vgl. THIEL et al. 2010) integriert.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird anhand eines Vergleichs der Ergebnisse beider Verfahren die Frage untersucht, ob es möglich ist, mithilfe der pauschalen Workload-Einschätzung die mit dem Instrument FELZ gefundenen Unterschiede in der zeitlichen Belastung zwischen den Studiengängen abzubilden.

Im Kapitel 2 werden das Instrument FELZ sowie dessen zentrale Ergebnisse dargestellt, Kapitel 3 beschreibt das Verfahren der pauschalen Erfassung der Workload-Passung. Die Ergebnisse dieser beiden Verfahren werden in Kapitel 4 verglichen und mit einem Ausblick auf den weiteren Einsatz diskutiert.

2. Workload-Erfassung mit FELZ

2.1 Untersuchungsdesign und -durchführung

Das Fragebogeninventar FELZ wurde im Auftrag des Präsidiums der Freien Universität Berlin entwickelt und besteht aus einem *Fragebogen für jede Woche der Vorlesungszeit* (tagesbezogene Workload-Erfassung pro Lehrveranstaltung in Minuten) und einem *Fragebogen für die vorlesungsfreie Zeit* (wöchentliche Workload-Erfassung pro Lehrveranstaltung in Stunden sowie der Erwerbstätigkeit). In diesen Fragebögen sollen die Studierenden – möglichst zeitnah – die für den Besuch sowie die Vor-

und Nachbereitung jeder Lehrveranstaltung aufgewendete Zeit über ein Semester dokumentieren (Paper & Pencil). Zusätzlich werden mit einem *personenbezogenen Fragebogen* einmalig soziodemographische Kontextbedingungen, wie familiäre Situation und regelmäßige Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit, erhoben.

Studiengang	Befragungszeitpunkt	untersuchtes Fachsemester	Anzahl vollständiger Fragebogensätze	Rücklauf in Prozent
Biologie (Kombinationsbachelor)	SS 2005	2	14	30
	WS 2005/2006	1	5	15
Erziehungswissenschaft (Monobachelor)	SS 2005	2	27	50
	WS 2005/2006	1	16	22
Mathematik (Kombinationsbachelor)	WS 2005/2006	1	6	12
Chemie (Kombinationsbachelor)	WS 2005/2006	1	2	13
Physik (Kombinationsbachelor)	WS 2005/2006	3	2	40
Deutsche Philologie (Kombinationsbachelor)	WS 2005/2006	1	8	12
Englische Philologie (Kombinationsbachelor)	WS 2005/2006	1	6	12
Geologie (Monobachelor)	SS 2006	2	11	17
Meteorologie (Monobachelor)	SS 2006	2	6	15

Tab. 1: Zeitpunkt der Workload-Erfassung mit FELZ und Rücklauf in den einzelnen Studiengängen

Befragt wurden Studierende in ausgewählten Studiengängen jeweils in der Anfangsphase ihres Studiums. Alle immatrikulierten Studierenden dieser Studiengänge und Fachsemester erhielten zu Semesterbeginn komplette Fragebogen-Sätze per Post. In zentralen Vorlesungen der Studiengänge wurde über die Untersuchung informiert und für die Teilnahme geworben. Dort wurden wöchentlich (um ein zeitnahes Bearbeiten der Bögen sicherzustellen) die ausgefüllten Bögen (Paper & Pencil) mithilfe einer Wahlurne anonym wieder eingesammelt. Für einen vollständigen Fragebogensatz erhielten die Studierenden eine Aufwandsentschädigung von 50 Euro (Pretest im SS 2005) bzw. 20 Euro (Hauptuntersuchung im WS 2005/06 und SS 2006).

In drei aufeinanderfolgenden Semestern wurde eine Workload-Erfassung mit FELZ in insgesamt 16 Bachelorstudiengängen durchgeführt, wobei

lediglich in den folgenden neun Studiengängen der Rücklauf der vollständigen Fragebogensätze (n) über 10 Prozent der im jeweils untersuchten Fachsemester immatrikulierten Studierenden lag: Biologie², Erziehungswissenschaft³, Mathematik², Chemie², Physik², Deutsche Philologie², Englische Philologie², Geologie³ und Meteorologie³. Tabelle 1 sind jeweils der Befragungszeitpunkt, das untersuchte Fachsemester sowie der Rücklauf in den einzelnen Studiengängen zu entnehmen.

2.2 Auswertung

Grundsätzlich bietet FELZ die Möglichkeit der Berechnung und des Vergleichs von Workload-Mittelwerten und Standardabweichungen auf unterschiedlichen Ebenen (Lehrveranstaltungen, Module, Studiengänge) und damit der Generierung von Daten zu folgenden typischen Steuerungsproblemen in den modularisierten Studiengängen:

- Passungsprobleme (Creditierung vor dem Hintergrund fehlender empirischer Werte),
- Probleme der Verteilung der Lernzeit auf die Vorlesungszeit und die vorlesungsfreie Zeit und
- Abstimmungsprobleme zwischen Studiengängen, Studienteilen und parallelen Lehrveranstaltungen eines Moduls.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Untersuchung von Passungs- und Abstimmungsproblemen auf der Ebene von Studiengängen. Es erfolgt ein Vergleich von Workload-Mittelwerten zwischen den Studiengängen und mit dem mit Bologna definierten studienbezogenen Arbeitspensum von 900 Stunden pro Semester. Der Workload-Vergleich zwischen den Studiengängen erfolgt auf der Basis der Daten aus dem Wintersemester 2005/2006 und für die Vorlesungszeit, da in zwei Studiengängen (Chemie und Deutsche Philologie) kein ausreichender Rücklauf in der vorlesungsfreien Zeit vorlag.

² Kombinations-Bachelorstudiengang mit 90 LP Kernfach und 60 Leistungspunkten in einem Modulangebot (Nebenfächer). Darüber hinaus absolvieren die Studierenden 30 Leistungspunkte im Bereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV) oder im Bereich Lehramtsbezogene Berufswissenschaft (LBW).

³ Monobachelorstudiengang mit 110 Leistungspunkten im Kernfach und 40 Leistungspunkten in den affinen Bereichen. Darüber hinaus absolvieren die Studierenden 30 Leistungspunkte im Bereich Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV).

Voraussetzung für die Berechnung eines aussagekräftigen durchschnittlichen Arbeitsumfangs in einem Studiengang ist, dass alle Studierenden der Stichprobe die gemäß dem exemplarischen Studienverlaufsplan für das jeweilige Semester vorgesehenen Lehrveranstaltungen belegt haben. Es zeigte sich allerdings, dass dies in den Studiengängen Englische Philologie, Mathematik, Meteorologie und Geologie nicht der Fall war. Prinzipiell kann der (in diesem Falle theoretische) Gesamt-Workload eines Studiengangs auch über die Aufsummierung des jeweils mittleren Workload für alle vorgesehenen Lehrveranstaltungen erfolgen.⁴ Da jedoch nicht für alle Lehrveranstaltungen ein Rücklauf von über 10 Prozent vorlag, waren auch auf diesem Wege keine belastbaren Angaben zum Gesamt-Workload zu erhalten, und die oben genannten Studiengänge mussten von dem Workload-Vergleich ausgeschlossen werden.

2.3 Ergebnisse

Der mittlere Workload pro Woche der Vorlesungszeit lag für die fünf Studiengänge mit einheitlichem Studierverhalten (das heißt, von allen Studierenden der Stichprobe wurden die für das jeweilige Semester vorgesehenen Lehrveranstaltungen im Kernfach absolviert) zwischen 30 und 36 Stunden (vgl. Tabelle 2). Eine hohe interindividuelle Varianz hinsichtlich der aufgewandten Lernzeit ist in allen Studiengängen festzustellen.

Betrachtet man – definitionsgemäß – den Workload über das ganze Semester, also unter Einbezug der studienbezogenen Tätigkeiten in der vorlesungsfreien Zeit, so ergibt sich in den Studiengängen, in denen auch für die vorlesungsfreie Zeit ein ausreichender Rücklauf vorlag, eine insgesamt etwas geringere mittlere wöchentliche zeitliche Belastung, die Relationen zwischen den betrachteten Studiengängen bleiben jedoch erhalten. Im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft wandten die Studierenden im Durchschnitt 28 Stunden pro Semesterwoche für ihr Studium auf, im Kombinationsbachelorstudiengang mit Kernfach Physik 29 Stunden pro Semesterwoche und im Kombinationsbachelorstudiengang mit Kern-

⁴ Diese Berechnung kann im Prinzip unabhängig davon vorgenommen werden, ob tatsächlich Studierende alle im untersuchten Fachsemester vorgesehenen Veranstaltungen belegt haben, sie setzt aber voraus, dass für jede einzelne Lehrveranstaltung ein ausreichender Rücklauf vorliegt, das Studierverhalten also unsystematisch variiert. In der Praxis war es jedoch so, dass bestimmte Lehrveranstaltungen systematisch im vorgesehenen Studiensemester nicht belegt wurden, so dass für diese Lehrveranstaltungen Daten zum Workload fehlten.

fach Biologie 31 Stunden pro Semesterwoche. Diese Werte liegen unter der kriterialen Norm von rund 35 Stunden pro Semesterwoche.⁵

Studiengang	durchschnittlicher Workload pro Woche der Vorlesungszeit	Spannweite des durchschnittlichen individuellen wöchentlichen Workloads
Biologie (Kombinationsbachelor)	36 Stunden	25–44 Stunden
Chemie (Kombinationsbachelor)	35 Stunden	29/41 Stunden
Physik (Kombinationsbachelor)	32 Stunden	30/35 Stunden
Deutsche Philologie (Kombinationsbachelor)	30 Stunden	13–47 Stunden
Erziehungswissenschaft (Monobachelor)	30 Stunden	20–42 Stunden

Tab. 2: Ergebnisse der Workload-Erfassung mit FELZ

Trotz der Aufwandsentschädigung und der Werbung des Forscherteams für die Studie in den Lehrveranstaltungen stellte sich die Stichprobenpflege als großes Problem heraus; nur in einigen Studiengängen ist es mit der Unterstützung der Lehrenden im Fachbereich gelungen, einen akzeptablen Rücklauf zu erreichen. Aufgrund des enormen zeitlichen Aufwands für die Stichprobenpflege einerseits und für die Studierenden andererseits ist dieses Instrument nicht zur flächendeckenden Workload-Erfassung geeignet.

3. Pauschale Erfassung der Workload-Passung

Ziel dieses Verfahrens war es, auf ökonomischem Weg Angaben zur *Passung von Creditierung und tatsächlichem Arbeitsaufwand der Studierenden* zu erhalten. Diesen Angaben soll eine Indikatorfunktion zukommen, das bedeutet, wenn in einem Studiengang der tatsächliche Workload im Durchschnitt wesentlich höher eingeschätzt wird als der vorgesehene, wird in diesem Studiengang eine genauere Untersuchung mit dem Instru-

⁵ Dieser Wert ergibt sich durch Teilen der vorgesehenen 900 Arbeitsstunden pro Semester durch 26 Semesterwochen. Zwar sind die Studiengänge so konzipiert, dass in 45 Wochen im Jahr eine 40-Stunden-Woche resultiert und 7 Wochen hinzukommen, doch diese Urlaubswochen lassen sich empirisch nicht abbilden, d.h. in keiner Semesterwoche liegt der Workload im Durchschnitt bei null. Aus diesem Grund wurde die Urlaubszeit von dem wöchentlich zu erbringenden Workload-Soll abgezogen. Dieses Verfahren wendet auch das Projekt ZeitLast an (vgl. METZGER & SCHULMEISTER 2010, S. 4).

ment FELZ durchgeführt, um festzustellen, in welchen Modulen der Workload über dem Sollwert liegt.

3.1 Items, Untersuchungsdesign und Rücklauf

Im Unterschied zu den gängigen Verfahren retrospektiver Workload-Erfassung wurde nicht der absolute zeitliche Umfang des Studienaufwands erhoben, da Untersuchungen (z.B. Jahnke 1971) gezeigt haben, dass die Studierenden Schwierigkeiten haben, retrospektiv für einen längeren Zeitraum realistische Angaben zu ihrem Workload zu machen. Der Fokus liegt hier auf der subjektiv wahrgenommenen Passung zwischen dem zeitlichen Studienaufwand, der mit der Anzahl an Leistungspunkten, die für ein Modul verrechnet werden, in den Modulbeschreibungen festgelegt wurde und dem tatsächlichen zeitlichen Aufwand der Studierenden.

Die Studierenden wurden gebeten, retrospektiv und pauschal für die von ihnen belegten Kernfachmodule einzuschätzen, inwieweit ihr eigener Workload im Allgemeinen *unter* bzw. *wesentlich über* dem in der Studienordnung veranschlagten zeitlichen Aufwand liegt. Mit diesem Verfahren gehen wir davon aus, dass den Studierenden sowohl die Anzahl der für die Module zu verrechnenden Leistungspunkte (Credits) bekannt ist als auch der hierfür zu erbringende zeitliche Aufwand. Im Rahmen der Bachelorbefragung wurde zur Überprüfung dieser Annahme mit erfasst, ob die Studierenden den exemplarischen Studienverlaufsplan für ihr (Kern-)Fach kennen. Diese Frage wurde von 90 bis 100 Prozent der Studierenden der untersuchten Teilstichprobe bejaht. In den Studienverlaufsplänen sind die für jedes Studiensemester vorgesehenen Module inklusive der Leistungspunkte, die diese umfassen, dargestellt. In einigen Studienverlaufsplänen ist auch der für die Module zu erbringende Zeitaufwand ausgewiesen, in anderen Ordnungen ist der Zeitaufwand für die Module in den Modulbeschreibungen zu finden.

Weiterhin sollten die Studierenden angeben, inwieweit ihr durchschnittlicher zeitlicher Aufwand für einen Leistungspunkt in den einzelnen Modulen ihres (Kern-)Fachs variiert (vgl. Abb. 1). Mit der Erfassung dieser Variation soll abgebildet werden, ob der mit der Beantwortung der ersten beiden Items generierte pauschale Schätzwert ein guter Schätzwert für jedes einzelne Modul darstellt.

Die Passung zwischen dem mit der Creditierung vorgesehenen und dem tatsächlichen studienbezogenen Zeitaufwand wurde für das (*Kern-*)Fach mithilfe der in Abbildung 1 dargestellten Items auf achtsstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ erfasst:

1. Im Allgemeinen muss ich für die Module meines (<i>Kern-</i>)Fachs weniger Zeit aufwenden, als in der Studienordnung veranschlagt.
2. Im Allgemeinen muss ich für die Module meines (<i>Kern-</i>)Fachs weitaus mehr Zeit aufwenden, als in der Studienordnung veranschlagt.
3. Der mittlere zeitliche Aufwand für einen Leistungspunkt variiert stark in den unterschiedlichen Modulen meines (<i>Kern-</i>)Fachs.

Abb. 1: Items zur pauschalen Einschätzung der Workload-Passung

Diese Items waren Teil der Befragung der Bachelorstudierenden im Sommersemester 2010 (vgl. THIEL et al. 2010). Diese Befragung wird an der Freien Universität Berlin seit 2006 alle zwei Jahre durchgeführt und erfolgt mit dem Ziel einer kontinuierlichen datengestützten Optimierung der Studienbedingungen. Der hierfür entwickelte Fragebogen erfasst vor allem die Beurteilung der Studienbedingungen, zu denen der Aufbau und die Struktur der Studiengänge, die Studienorganisation, die Modulgestaltung, die Betreuungs- und Unterstützungsleistungen, die Lehrqualität, die Studienanforderungen, das Studienklima und die Beratungs- und Serviceleistungen zählen.

Die Befragung erfolgte im Querschnitt, als Vollerhebung und online. Insgesamt nahmen 3148 Bachelorstudierende an der Befragung teil. Nach Ausschluss nicht-repräsentativer Fälle⁶ liegen Daten von 3077 Bachelorstudierenden aus 36 (*Kern-*)Fächern vor. Dies entspricht einem Rücklauf von 31 Prozent.

3.2 Ergebnisse

Da der Workload über die Studiendauer größeren Schwankungen unterworfen sein kann, wurden in den Studiengängen, für die Daten aus der Untersuchung mit FELZ vorliegen, als Vergleichsgruppe aus der Gesamtstichprobe der Bachelorbefragung nur die Angaben derjenigen Studieren-

⁶ Die Repräsentativität des erzielten Rücklaufs wurde anhand der Daten, die der Studierendenverwaltung vorliegen (Studiengang, Studiensemester, Geschlecht) überprüft (vgl. hierzu THIEL et al. 2010, S. 9).

den herangezogen, die sich – ebenso wie die mit FELZ befragten Studierenden – in der Anfangsphase ihres Studiums⁷ befanden. Im Kombinationsbachelorstudiengang Physik waren keine Studierenden der ausgewählten Fachsemester Teil der Stichprobe der Bachelorbefragung, so dass für das Fach Physik kein Workload-Vergleich möglich war. Für die Fächer Chemie, Biologie, Deutsche Philologie und Erziehungswissenschaft sind die Ergebnisse sowie der prozentuale Rücklauf in Tabelle 3 dargestellt.

Studienfach	n	Rücklauf	Mittelwert (auf einer Skala von 1= „trifft nicht zu“ bis 8= „trifft zu“)	Standard- abweichung
Chemie (Kombinationsbachelor)	21	55 %	6,29	1,35
Biologie (Kombinationsbachelor)	44	31 %	6,00	2,09
Deutsche Philologie (Kombinationsbachelor)	79	39 %	4,41	2,24
Erziehungswissenschaft	58	38 %	3,50	2,21

Tab. 3: Pauschale Einschätzungen der Workload-Passung mit Hilfe des folgenden Items: „Im Allgemeinen muss ich für die Module meines (Kern-)Fachs weitaus mehr Zeit aufwenden, als in der Studienordnung veranschlagt.“

Die pauschalen Einschätzungen der Workload-Passung wurden für die dargestellten Fächer auf signifikante Unterschiede geprüft. Aufgrund der Verletzung der Voraussetzung von Varianzhomogenität⁸ wurde anstelle des gängigen Verfahrens der univariaten Varianzanalyse (ANOVA) ein robustes Testverfahren (Welch-Test) zur statistischen Prüfung der Mittelwertunterschiede zwischen den Fächern verwendet. Für die im Anschluss an diesen Test vorgenommenen Mehrfachvergleiche⁹ zwischen den Studiengängen wurde konsequenterweise der Post-Hoc-Test nach dem Verfahren von Games-Howell verwendet.

Für das Item „Im Allgemeinen muss ich für meine Module weitaus mehr Zeit aufwenden, als in der Studienordnung veranschlagt“ ergab der

⁷ Es wurden lediglich Befragte in den ersten vier Fachsemestern betrachtet.

⁸ Levene-Test: $p < .05$. Ein signifikantes Ergebnis des Levene-Tests verweist auf mangelnde Varianzhomogenität in den untersuchten Gruppen.

⁹ Mit diesem Verfahren wird bei einem signifikanten Testergebnis durch einen paarweisen Vergleich aller Studiengänge ermittelt, welche Studiengänge sich signifikant voneinander unterscheiden.

Welch-Test¹⁰ hochsignifikante Unterschiede zwischen den vier Studienfächern bei großer Effektstärke ($\eta^2 = .196$). Der Studiengangsvergleich (Post-Hoc-Test) ergab, dass Studierende der Chemie und der Biologie signifikant häufiger als Studierende der Erziehungswissenschaft und Deutsche Philologie angaben, dass ihr Workload deutlich über dem in der Studienordnung veranschlagten zeitlichen Aufwand liegt. Der Workload ist in den Fächern Chemie und Biologie also bedeutend höher als in den Fächern Deutsche Philologie und Erziehungswissenschaft. Dieses Ergebnis lässt sich über die untersuchte Stichprobe hinaus verallgemeinern. Die Unterschiede zwischen den Fächern Biologie und Chemie sowie zwischen Erziehungswissenschaft und Deutsche Philologie waren hingegen nicht signifikant, können also als zufällige Unterschiede betrachtet werden.

Die Varianz hinsichtlich des pro Leistungspunkt zu erbringenden zeitlichen Studienaufwands zwischen den Kernfachmodulen (Item: „*Der mittlere zeitliche Aufwand für einen Leistungspunkt variiert stark in den unterschiedlichen Modulen meines (Kern)Fachs*“) wird in allen untersuchten Studiengängen hoch eingeschätzt (mit Mittelwerten zwischen 6,05 und 6,48). Es lassen sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den vier untersuchten Studienfächern erkennen. Dies verweist auf das grundsätzliche Problem einer Standardisierung von Lehrveranstaltungen. Die generierten pauschalen Einschätzungen der Workload-Passung sind damit generell nicht geeignet, um Aussagen über die zeitliche Belastung in einzelnen Modulen der jeweiligen Studiengänge abzuleiten.

4. Vergleich der Ergebnisse der beiden Instrumente

In den Studiengängen, die in der Untersuchung mit dem Instrument FELZ den höchsten durchschnittlichen Workload während der Vorlesungszeit aufwiesen (Biologie und Chemie), wiesen auch die pauschalen Einschätzungen der Workload-Passung signifikant häufiger auf einen im Vergleich zur Creditierung überhöhten Workload hin als in den Studiengängen Deutsche Philologie und Erziehungswissenschaft, in denen mit FELZ ebenfalls ein deutlich geringerer durchschnittlicher Workload ermittelt wurde. Zwar resultierte mit dem Verfahren FELZ im Fach Biologie ein im Durchschnitt etwas höherer Workload als im Fach Chemie, während mit dem Verfahren der pauschalen Einschätzung das Fach Chemie einen

¹⁰ Testwert= 20,139***; df1 = 3; df2 = 83,291.

höheren Workload aufweist als das Fach Biologie, dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant. Auch in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsche Philologie, in denen die Untersuchung mit FELZ zu dem gleichen mittleren Workload kam, lässt sich mit dem pauschalen Verfahren ein Unterschied in der Workload-Einschätzung erkennen, der jedoch ebenfalls nicht signifikant ist. Es kann also unter Berücksichtigung der teilweise sehr kleinen Stichproben der Untersuchung mit FELZ der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass mit der pauschalen Erfassung der Workload-Passung die wesentlichen mit FELZ ermittelten Workload-Unterschiede zwischen den Studiengängen gut abgebildet werden konnten.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass in den verglichenen Fächern zwischen der Befragung mit FELZ und der pauschalen Erfassung der Workload-Passung jeweils vier Jahre liegen. Obwohl die Ergebnisse aus den Untersuchungen mit FELZ nicht zu grundlegenden Überarbeitungen der Studiengänge geführt haben, da der Workload im Durchschnitt insgesamt stets unter dem Sollwert lag, so sind doch in dieser Zeit Veränderungen von Prüfungsform und -frequenz erfolgt, von denen eine Auswirkung auf den Workload zu erwarten ist.

Das Ergebnis eines deutlich höheren Workloads in Biologie und Chemie als in Pädagogik scheint allerdings ein bundesweites Phänomen zu sein (vgl. ISSERSTEDT et al. 2009, S. 324).

5. Schlussfolgerung

Aus dem dargestellten Vergleich der Ergebnisse beider Verfahren der Workload-Erfassung kann der Schluss gezogen werden, dass das sehr pauschale, aber ökonomische Verfahren, von den Studierenden direkt die Passung zwischen zeitlichem Aufwand und erlangten Leistungspunkten beurteilen zu lassen, aufgrund der Abbildung der Relationen zwischen den Studiengängen als Indikator für eine in den Studiengängen unterschiedlich hohe zeitliche Belastung brauchbar ist. Da allerdings die Ergebnisse der Workload-Untersuchungen mit FELZ wie auch die Ergebnisse anderer detaillierter Workload-Untersuchungen zeigen, dass der studienbezogene Zeitaufwand neben den relativen Unterschieden zwischen den Studiengängen generell eher unter dem Sollwert liegt, muss allerdings davon ausgegangen werden, dass das Verfahren der pauschalen retrospektiven Einschätzung der Workload-Passung, ebenso wie das Ver-

fahren der retrospektiven Einschätzung des absoluten Zeitaufwands, eher zu einer Überschätzung des zeitlichen Studienaufwands führt.

Weiterhin ist mit dem pauschalen Verfahren kein Rückschluss auf die Ursachen eines überhöhten Workloads möglich. Um zu klären, in welchen Modulen der Workload besonders hoch ist, müssen differenziertere Verfahren zum Einsatz kommen; nur diese können konkrete Ansatzpunkte für die Verbesserung der Studierbarkeit aufzeigen.

Die Ergebnisse lassen sich dahingehend interpretieren, dass für die Klärung der Frage der zeitlichen Überforderung von Studierenden in den neuen Studiengängen auf eine detaillierte und zeitnahe Erfassung des Workloads nicht verzichtet werden kann. Pauschale Verfahren, wie die retrospektive Erfassung der Passung und der Varianz der Beanspruchung in den unterschiedlichen Modulen, können allerdings eine wertvolle Indikatorenfunktion haben. Im Zusammenhang mit regelmäßig erhobenen Daten zum erfolgreichen Modulabschluss im Verhältnis zur Modulbelegung können Studiengänge identifiziert werden, in denen eine differenzierte Erfassung des Workloads erfolgen sollte. Hier sind dann allerdings Maßnahmen (Incentives) zur gezielten Steigerung des Rücklaufs zu ergreifen.

Um zu klären, in welchen Modulen die zeitliche Belastung zu hoch ist, könnte in einem ersten Schritt auch eine pauschale Einschätzung der Workload-Passung mithilfe der entwickelten Items auf der Ebene von Modulen erfolgen. Für dieses Verfahren sprechen auch die Ergebnisse einer sehr hohen Variation des für einen Leistungspunkt zu erbringenden Workloads in allen untersuchten Studiengängen.

Literatur

- BLÜTHMANN, Irmela; FICZKO, Markus; LEPA, Steffen & THIEL, Felicitas (2008): Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen – Konstruktion eines Fragebogens. In: BEHREND, Brigitte, VOSS, H.-P. & WILDT, Johannes, Hrsg.: Neues Handbuch Hochschullehre, 32, I 2.8. Raabe-Verlag.
- BLÜTHMANN, Irmela; FICZKO, Markus & THIEL, Felicitas (2006): FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In: BEHREND, Brigitte, VOSS, H.-P. & WILDT, Johannes, Hrsg.: Neues Handbuch Hochschullehre, 24, I 2.6. Raabe-Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK (2002): „Modularisierung in Hochschulen – Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen“, Bonn.
- JAHNKE, Jürgen (1971): Empirische Untersuchungen über das Arbeitsverhalten im akademischen Studium. Psychologica Universalis, Band 20, Mannheim.
- ISSERSTEDT, Wolfgang, MIDDENDORF, Elke, KANDULLA, Maren, BORCHERT, Lars & LESZCZENSKY, Michael (2009): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem.
- Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
- METZGER, Christiane & SCHULMEISTER, Rolf (2010): ZEITLast – Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. URL: <http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/workload/metzger.pdf>.
- STIFTERVERBAND für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität: Bonn.

-
- THIEL, Felicitas, BLÜTHMANN, Irmela & RICHTER, Marti (2010):
Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudien-
gängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010.
URL: [http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/media/
Bachelorbefragung_FU_2010.pdf](http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/media/Bachelorbefragung_FU_2010.pdf).
- WEBLER, Wolf-Dieter (2002): Ein Studientagebuch als Forschungs- und
eigenes Studienberatungsinstrument. Das Hochschulwesen, 3/2002,
S. 105–112.

7. Fleiß, Qual oder studentische Gelassenheit? Nutzen und Grenzen von Workload-Erhebungen am Beispiel der Universität Potsdam

Antje Oppermann

1. Ausgangslage

Mittlerweile befinden sich die Hochschulen in Deutschland in einer Phase der Bilanzierung und der „Reform der Reform“, um Einführungsschwierigkeiten des nunmehr zehnjährigen Bologna-Prozesses zu beheben. Als qualitätsrelevantes Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung der Studienstrukturreform steht zurzeit die Studierbarkeit von Studiengängen¹ im Mittelpunkt der Diskussion. Diesbezügliche Studien zeigen ein Verständnis von Studierbarkeit als Konsistenz zwischen theoretischen bzw. „konstruierten“ Studienverläufen und der empirischen Studienrealität. Ist die Studierbarkeit von Studiengängen ein durch die Zielvorstellungen der Bologna-Reform gesetztes Qualitätsmerkmal, so stellt sich die Anforderung an die Hochschulen, sie stärker in den Evaluationsverfahren als bislang geschehen einzubeziehen.

Weil die Frage nach der Arbeitslast Studierender ein wichtiges Kriterium für die Studierbarkeit der Studiengänge ist, steht diese im Mittelpunkt nachfolgender Beschreibungen neuer Initiativen zur Methodenentwicklung in der Lehrevaluation. Ein konkreter Evaluationsgegenstand auf der Ebene von Modulen sowie von Studiengängen ist die Passung zwischen formalen Anforderungen des Studienprogramms und der Lebenswirklichkeit Studierender hinsichtlich der Frage, wie diese mit den gestellten Anforderungen zurechtkommen.

2. Untersuchungen zum Workload Studierender

Workload-Untersuchungen betrachten die Erfüllung inhaltlicher Anforderungen in der Regelstudienzeit auf der Basis eines formalen Leistungspunktesystems.

Dabei wird – bislang ohne belastbare empirische Grundlage – ein theoretisches, zeitliches Arbeitspensum für Präsenz- und Eigenstudienphasen zur Erbringung der Studien- und Prüfungsleistungen von 25-30 Stunden

¹ Sie ist zugleich auch ein zentraler Prüfgegenstand der Akkreditierung in ihren verschiedenen Verfahrensausprägungen (Programmakkreditierung, Systemakkreditierung).

angenommen (vgl. KMK 2009).² Für Studierende eines Bachelor-Studienganges (180 Leistungspunkte) bedeutet das unter angenommener Gleichverteilung der Arbeitszeit pro Semester ca. 30 Punkte - also maximal 900 Arbeitsstunden. Rechnerisch ermöglicht das - unter Voraussetzung eines Vollzeitstudiums mit 40 Wochenarbeitsstunden und einem Semester von 26 Wochen - schließlich 3,5 Semesterwochen für außercurriculare Tätigkeiten wie gesonderte Praktika, Erwerbstätigkeit, Freizeitgestaltung, familiäre Pflichten. Dies gilt jedoch nur für diejenigen Personen, die ihre Pflichtkür im Semester bereits absolvierten. Denn die formale Studiengangplanung berücksichtigt neben der Frage nach der rein quantitativen Arbeitsbelastung die Frage nach unterschiedlichen Bedürfnissen Studierender bei ihrer Studiengestaltung und Zeitverwendung nur in geringem Maße. Mit Blick auf die steigende Heterogenität Studierender - hinsichtlich ihres Alters bei Studienbeginn, ihrer vorhochschulischen Bildung etc. - eröffnet sich neben der rein formal-quantitativen Konzeption von Studienprogrammen ein wichtiges inhaltliches Entwicklungsfeld. Beispielhaft sind in dem Zusammenhang die zu erwartende Steigerung bei Teilzeitstudiengängen und die stärkere Berücksichtigung unterschiedlicher, fachdidaktisch begründeter Sequenzierungen von Studienprogrammteilen genannt (Middendorff 2010).

2.1. Ziele und Anlage von Workload-Untersuchungen

Erforderlich für die Gewinnung steuerungsrelevanter Aussagen und Ergebnisse für die Curriculum-Entwicklung von Studiengängen sind:

- die Erfassung studentischer Arbeitszeitverwendung,
- der Abgleich des tatsächlichen Arbeitsaufwandes mit den Sollvorgaben,
- eine realistische, zeitliche Anpassung der Phasen eines Semesters (Semestereingang, Veranstaltungszeit, Prüfungen, Praktika sowie die Bewertungsphase der Studienleistungen),
- die Gewichtung der Module innerhalb eines Studiengangs,
- eine Anpassung der Leistungspunkte im Studienverlauf sowie

² Zur Einführung des Systems dauerte eine typische Vorlesung zwei Stunden. Die einheitliche dt. Semestertaktung beginnend im April fürs Sommer- und Oktober fürs Wintersemester sieht zumeist 15 wöchige Vorlesungszeiten vor. Das entspricht einem minimalen Arbeitsaufwand von 30 Stunden Präsenzzeit - geltend als „Überlastschutz“ für den Erhalt eines Leistungspunkts.

- die Untersuchung (außer)hochschulischer Einflussfaktoren auf den Workload.

Entscheidungen zur Anlage von Untersuchungen des Workload sind je nach Erkenntnisinteresse und erwartetem Erkenntnisgewinn zunächst methodisch im Design begründet: Ist ein Querschnitt zur Gewinnung kursrelevanter Daten angebracht oder die Untersuchung von Studienverläufen im Längsschnitt zur Betrachtung individueller Studienbiographien und der Determinanten ihres Studienerfolges? Querschnittuntersuchungen ermöglichen neben der deskriptiven Befundlage lediglich eine Feststellung über etwaige Zusammenhänge zwischen dem zeitlichen Arbeitsaufwand, der Stoffmenge und den Studienleistungen. Wie inner- und außerhochschulischer Arbeitsaufwand und Studienleistungen einander im Studium beeinflussen, ist jedoch noch unklar. Längsschnittdaten können einen Hinweis auf Veränderungen im Studienverlauf nachzeichnen und etwa den zeitlichen Arbeitsaufwand in Abhängigkeit zur Studienmotivation, Kompetenzzuwachs und gegebenenfalls einhergehenden Schwierigkeiten im Studium untersuchen.

Welche Untersuchungsmethoden und Zeitbezüge liefern den nötigen Erkenntniswert? Zeichnen Dokumentanalysen formaler Studien- und Modulordnungen ein ausreichendes Bild der Situation? Ermöglichen einmalige, monatliche, wöchentliche oder tägliche Befragungen eine lückenlose Nachzeichnung studentischer Zeitbudgets? Erfahrungen zu Online-Befragungen und insbesondere der Tagebucheintragungen zeigen, dass diese sich nur bedingt bewähren, wenn die Kontinuität der Eintragungen nicht kontrolliert und durch fehlende Anreize nicht gewährleistet wird (vgl. Lütters 2004). Mögliche Anreize für die Teilnahme sind solche zur Unterstützung des aktiven Lernens und Lehrens mittels a) kontinuierlicher Rückmeldung an Studierende über ihre Zeitverwendungen, b) kreditierter Teilnahme an der Untersuchung in Verbindung mit beispielsweise Selbstmanagementkursen sowie c) der Unterstützung und Aufklärung Lehrender über didaktische Interventionen zur Steigerung der Lehr- und Lern-Organisation (vgl. Metzger 2010).

Zur Validität der eingesetzten Verfahren ist zu vermuten, dass sich die Schätzwerte unterschiedlicher retrospektiver Verfahren (Tag, Woche, Semester) insgesamt einem Durchschnittsniveau annähern.³ Ein wesentli-

³ Hier ist zudem interessant, ob vergleichbare Studiengänge vorausgesetzt, also eventuelle fachspezifische Unterschiede studentischer Zeitverwendung außer Acht gelassen werden können.

cher Nachteil bisher eingesetzter Verfahren retrospektiver Betrachtungen ist jedoch die große interindividuelle Varianz, die entsprechend interpretiert werden muss. Studierende derselben Kurse haben nämlich stark unterschiedliche Zeitaufwendungen und können daher nur begrenzt als „Einheitsstudierende“ in formale Berechnungen eingehen.

Die Messung des Arbeitsumfanges mittels semesterweise durchgeführter Erhebungen in einem retrospektiven Design⁴ basiert auf der Gesamtarbeitszeit. Diese wird operationalisiert als Summe der Anzahl der Vorlesungswochen bzw. Veranstaltungsterminen (Vorbereitung, Präsenzzeit und Nachbereitung) sowie dem Selbststudium außerhalb der Vorlesungszeit. Allgemeine Belastungsspitzen liegen erfahrungsgemäß um die gängigen Abgabezeiten von Leistungsnachweisen (beispielsweise Klausuren). Belastungsspitzen individueller, studentischer Zeitverwendung können so aber nicht erkannt und für die inhaltliche Planung von Modulen verwandt werden. Dafür sind verlaufs begleitende Betrachtungen besser geeignet, die kontinuierlich mindestens wöchentlich die Arbeitszeit untersuchen und den Auswertungsschwerpunkt auf die vorgezeichnete Modul-Prüfungsphase setzen. *Auf welcher Ebene der Evaluation* von Lehre und Studium soll die Messung angesiedelt werden? Die Ebene der bisherigen Lehrveranstaltungsevaluation zeigt Hürden vor allem im inhaltlichen Charakter: Als ein Feedbackinstrument zwischen Lehrenden und Studierenden zur Lehr- und Lernqualität können nur unzureichende Aussagen zum gesamten Workload Studierender getroffen werden. Bereits der Zeitpunkt des Feedbacks (zumeist einmalig im Verlauf des letzten Drittels der Veranstaltungszeit) verweist auf eine mangelhafte Auswertungsperspektive, weil nicht alle leistungsbezogenen Arbeitszeiten wie etwa die Modulprüfungsvorbereitung einbezogen und abgebildet werden können. Lehrveranstaltungsevaluation kann aber dem einzelnen Lehrenden und Modulverantwortlichen wichtige Hinweise zur generellen Einschätzung Studierender liefern - gegenüber ihrem kursbezogenen Arbeitsaufwand im Verhältnis zur anvisierten Leistungspunktzahl, dem Schwierigkeitsgrad und dem Stoffumfang. Zusätzlichen Mehrwert liefert die Kopplung zwischen Aussagen zum Kompetenzzuwachs, der Rahmensituation im Kurs und allgemeiner Zufriedenheit gegenüber der „Lehrqualität“ der bzw. des Dozierenden.

⁴ Im Sinne von rückblickend erhobenen Einschätzungen Studierender zu ihrer Zeitverwendung.

Die Untersuchungsziele zum Workload sind eher auf der Ebene des Studiengangs (und Modulebene) zu erreichen. Entsprechende Erhebungsinstrumente können Aufschluss über studienverlaufsspezifische formale Leistungsspitzen geben und diese auch mit Determinanten des Studienerfolges oder -misserfolges in Verbindung setzen. Konkrete Aussagen zur Zeitverwendung Studierender für ihre Einzelleistungen innerhalb der Kurse und Module können jedoch nur durch ausführliche Zeitabfragen (Arbeitszeiten und Leistungsanforderung) in eigenständigen Workload-Erhebungen vorgenommen werden.

2.2. Anwendungsfall für Workload-Untersuchungen

Nachfolgende Ausführungen skizzieren die Erfahrungen eines konkreten Anwendungsprojektes der Universität Potsdam für die beschriebenen Fragestellungen. An dieser wurde ein Projekt zur Erprobung von Erhebungsinstrumenten durchgeführt. Die Projektdauer beträgt zunächst drei Jahre vom Sommersemester 2008 bis zum Sommersemester 2011. In der ersten Phase wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, das den studienrelevanten sowie außeruniversitären Arbeitsaufwand Studierender abbildet.⁵

Das *Design* umfasst Querschnittuntersuchungen zur Gewinnung eines Gesamtüberblickes. Der *Online*-Fragebogen enthält insgesamt 36 Fragen zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten:

- Angaben zur Erwerbstätigkeit und regelmäßigen Tätigkeiten bspw. Ehrenamt, soziales, sportliches Engagement während und außerhalb der Vorlesungszeit sowie Anzahl besuchter Kurse und erworbener Leistungspunkte im Semester,
- Aussagen gegenüber Maßnahmen zur Verbesserung der Studierbarkeit,
- Erfassung der Rahmenbedingungen pro Kurs wie die Modulzugehörigkeit, Typ, Turnus, Leistungspunkte, Anforderungen an den Leistungsnachweis, Stoffumfang und durchschnittliche, wöchentliche Arbeitszeit sowie einmalige Zeitaufwendung fürs Selbststudium und
- soziodemographische Angaben.

⁵ In Anlehnung bestehender Initiativen wie das Projekt „FELZ“ der Freien Universität zu Berlin 2006 oder das Projekt „StOEHN“ Aachener Hochschulen 2008.

Die *Erhebung* fand für drei aufeinander folgende Semester statt. Zur Prüfung der Passung der tatsächlichen, durchschnittlichen Arbeitszeiten Studierender mit den formellen Vorgaben wurden zuerst fakultätsübergreifende Untersuchungen für die zwei Semester eines Jahres unternommen. Für Aussagen fachspezifischer Natur erfolgte anschließend die Anpassung des Instrumentes auf Fachebene. Um möglichst alle Zeitverwendungen für die Leistungsnachweise des Semesters abzubilden und den gesamten Arbeitsumfang zu erfassen, wurde *rückblickend* am Ende des ersten Monats des Semesters nach den Arbeitszeiten für Leistungsnachweise des vergangenen Semesters gefragt (vgl. Tab. 1).⁶

Ein Teil der Workloaderhebung wurde mit dem Wintersemester 2010/2011 ins *Online-Studierendenpanel der Universität* eingebaut (zweite Projektphase). Dieses sieht mehrere Befragungen im Studienverlauf vor, die verschiedene Aspekte der Studienqualität und der studentischen Kompetenzentwicklung („Learning Outcomes“) adressieren - also eine als Längsschnitt angelegte Studiengangevaluation.

3. Ergebnisse

Nachfolgende Tabelle 1 zeigt die *Kurzcharakteristik studentischen Workload*: Sie haben eine wöchentliche Arbeitszeit von ca. 47 Stunden - inklusive Erwerbstätigkeit und ehrenamtlichem Engagement bzw. außeruniversitären Verpflichtungen.⁷

Der Blick auf die im Semester erworbenen Leistungspunkte zeigt: Die formal anvisierten 30 Leistungspunkte sind zu allen drei Zeitpunkten unterschritten. Im Sommersemester 2008 wie auch im Wintersemester 2008/2009 besuchten Studierende ca. acht Kurse zu insgesamt 25 bzw. 24 Punkten. Die Gesamtarbeitszeiten für diese Kurse entsprachen dabei jeweils dem Überlastschutz von bis zu 90 Stunden pro Kurs, also durchschnittlich 3 Leistungspunkten. Auf das Jahr gesehen investierten Studie-

⁶ Einmonatiger Erhebungszeitraum: Die Rekrutierung der BefragungsteilnehmerInnen erfolgte für die ersten Erhebungen über den Studierendenverteiler der Universität per E-Mail mit zwei Kontakten im Abstand von 14 Tagen. Für die dritte Erhebung wurden direkt alle Bachelor-Studierende der Philosophie und der BWL/VWL per E-Mail eingeladen mit jeweils drei Kontakten. Die Fachauswahl entstand aufgrund der erfolgreich durchlaufenen Programmakkreditierung derselben.

⁷ Das deckt sich in etwa mit der Angabe der 19. Sozialerhebung: 44 Arbeitsstunden, zeitlicher „Gesamtbelastung“ Studierender inklusive Erwerbstätigkeit (vgl. DSW/HIS 2010).

rende im Wintersemester 08/09 durchschnittlich geringfügig mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihrer Kurse und im Sommersemester 2008 eher mehr Zeit fürs Selbststudium.

	Sommer 2008	Winter 2008/2009	Sommersemester 2009	
	fakultätsübergreifend		BA-Philosophie	BA-BWL/VWL
Befragungszeitraum	06.11. - 30.11.2008	30.04. - 30.05.2009	26.10. - 26.11.2009	
Rücklauf (N: Befragte / N: Kurse)	874 / 1013	537 / 709	45 / 81	154 / 262
Vorlesungszeit (Wochen)	14	15 (+2 Wochen Ferien)	14	
N: besuchte Kurse pro Person	8	8	7	6
N: erworbene Leistungspunkte	25	24	21	26
Arbeitszeit pro Woche (h)	47	47	47	48
Job in Vorlesungszeit	10	10	5	8
Ehrenamt o.ä.	5	5	7	4
Präsenzzeit Universität	16	16	14	12
Vor-Nachbereitung der Kurse	16	16	21	24
Arbeitszeit pro Kurs* (h)	76	80	100	124
Präsenzzeit (wöchentlich)	2 (2,3)	2 (2,9)	2 (2,2)	2 (3,2)
Vorbereitung (wöchentlich)	1 (1,7)	1 (2,0)	2 (2,5)	2 (2,0)
Nachbereitung (wöchentlich)	1 (1,3)	1 (1,5)	1 (1,7)	2 (2,5)
Selbststudium (einmalig)	20 (29,2)	20 (25,1)	bis 30** (50**)	bis 40** (60**)

*: Gesamtarbeitszeit=Anzahl der Vorlesungszeit (Präsenz-, + Vor-, + Nachbereitungszeit) + Selbststudium
Angaben zeigen jeweils den Median und in Klammern den Durchschnitt
** Skala verlief in Zehnerschritten

Tab. 1: Vergleich der Arbeitszeiten Studierender (Sommersemester 2008 bis Sommersemester 2009)

Die Untersuchung der dritten Erhebungswelle für ausschließlich die Bachelor-Studiengänge der BWL/VWL und Philosophie ergab, dass Studierende der Philosophie im Sommersemester 2009 für sieben Kurse mit jeweils ca. 3 Leistungspunkten im Schnitt geringfügig mehr arbeiteten als es der Überlastungsschutz vorgibt. Entsprechende Angaben von BA-Studierenden der BWL/VWL verwundern vorerst: Sie belegten ca. 6 Kurse im Semester, erhielten aber insgesamt 26 Leistungspunkte – also pro Kurs zwischen 4 und 5 Punkte. Ihre Gesamtarbeitszeit entspricht geringfügig mehr als für 4 Leistungspunkte formell vorgesehen. Diese Diskrepanz verweist auf die damalige Studienstruktur, worin vereinzelt Module aus Kursen bestanden, die über zwei Semester verteilt waren. Die Studierenden gaben demnach öfter schon beim Besuch des ersten von zwei Kursen die Gesamtanzahl der Leistungspunkte fürs Modul an. Dieses Ergebnis fand bereits Eingang in die verbesserte Konzeption der Modulstruktur: Derartige Überschneidungen von Modulen über mehrere Semester werden in der Regel zugunsten der Mobilität von Studierenden vermieden sind.

Bevorzugte Kursarten sind noch immer die Vorlesung und das Seminar. Auch wenn lernendenzentrierte Lehrmethoden und aktives Lernen zunehmend gefordert werden (Ludwig 2009, Wildt 2004), sind weiterhin je nach Spezifik der Kurse alt bekannte *qualitative Leistungsnachweise* bevorzugt: Vorlesungen schließen zumeist mit Klausuren, Seminare mit verschiedenen (Teil-)Leistungen.

Der Abgleich theoretisch angesetzter Leistungspunkte (LP) mit den tatsächlich aufgewendeten Arbeitszeiten zeigte für Vorlesungen mit mehr als 3 LP und für Seminare mit mehr als 4 LP keine *Passung der Kreditierung*. Die theoretischen max. 90 bzw. 120 Arbeitsstunden sind weit unterschritten. Nicht zuletzt führten derartige Befunde zur Rückkopplung zwischen Verantwortlichen der Studiengangkonzeption in der Universität und dem Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ). Dieses unterstützt die Fakultäten bei einer Überprüfung der Modulstrukturen.



Abb. 1: wünschenswerte Verbesserung(en) der Studienbedingungen

Die typische Semesterplanung war durch eine *Ballung der Abgabetermine für Leistungsnachweise* am Ende der Vorlesungszeit geprägt, was für Studierende naturgemäß eine als zu hoch empfundene Prüfungslast bedeutet. Dieses Ergebnis legt eine Überprüfung der Planung von Prüfungszeiträumen im Semester nahe. Dabei soll die allgemeine Semestertaktung bestehen bleiben - zugunsten internationaler Mobilität für die Hochschul-

angehörigen (vgl. Kempen 2009). Gemeint ist vielmehr eine effektivere Nutzung bestehender Semesterzeiten und eine flexible Gestaltung der Leistungsnachweise (Wochenplanung, Wiederholung im Semester).

Den Abschluss der Workloaderhebung vom Wintersemester 2008/2009 bildete die Frage nach *konkreten Verbesserungsvorschlägen zu den Studienbedingungen*. Nachfolgende Abbildung 1 zeigt die kategorisierten 1934 Einzelaussagen von 414 Personen. Studierende kritisierten vor allem Aspekte der Studienorganisation (788 Nennungen), der Ausstattung/Kapazität (704 Nennungen) und den Prozess der Leistungserfassung (442 Nennungen).

Daneben wurden durch qualitative Daten (Befragung im Sommersemester 2009) für die Bachelor-Studiengänge der BWL/VWL und Philosophie *Beschreibungen der Studienzeit* von den Studierenden erbeten. Diese wurden in Form von Bildern erhoben, mit denen die Studierenden Metaphern für das Studium entwickeln sollten. Diese belegen die vielerorts diskutierte Diskrepanz zwischen tatsächlicher Arbeitszeiten und „gefühlter“ Qual durch zu hohe Arbeitslast. Die Analyse offener Antwortfelder zum Ist-Zustand und der Art, wie Studierende ihre Studienzeit erleben, zeigte sechs Kategorien, in denen sie ihre Studienzeit charakterisieren: (1) mit gefühlsbetonten Beschreibungen etwa zum Stress oder Erfolgsdruck, (2) als zumeist positive Erfahrung für die eigene Lebensgestaltung, (3) als Zeit der Orientierung hinsichtlich ihrer Rolle oder Funktion in der Gesellschaft, (4) als zyklischen Wechsel zwischen Zeiten der Energieaufnahme und -abgabe (5) als unterbrochenen Weg mit Hindernissen aber auch (6) vergleichend mit den Erwartungen zu Beginn des Studiums oder Bildung als Nahrungsmittel. (vgl. Abb. 2)

Exemplarisch hierzu sind für Studentinnen und Studenten der BWL/VWL einige Aussagen zusammengefasst:

Den *Ist-Zustand ihrer Studienzeit* beschrieben sie überwiegend mit Aussagen zur Orientierung/Funktion (23,9%) wie beispielsweise „ein Wettlauf gegen die Zeit“ (auferlegte Schnelligkeit), „ein Buch ohne roten Faden“ (Orientierungslosigkeit), „eine lästige Pflicht, die erfüllt werden muss“ (Pflichterfüllung), „die Folter in Abu Ghraib“ (Zwang/Gefängnischarakter) und auch mit Vergleichen zyklischer Bewegung (22,5%) zwischen „das Wetter, es gibt Hochs aber auch Tiefs“ (ausgewogen) und „ein Wechselbad der Gefühle, wie ne üble Fahrt in der Achterbahn“ (unausgewogen).

Das *Erleben ihrer Studienzeit* beschrieben sie hingegen überwiegend mit übersteigerten Gefühlsbeschreibungen zur Arbeitsbelastung (31,0%) wie beispielsweise „Kaugummi, je länger man dabei ist, desto weniger schmeckt es und desto mehr muss man sich anstrengen“ (Anstrengung/Stress), „eine durchgehende 7-Stunden Woche. Keine Pausen und man kommt nie zur Ruhe“ (Arbeitslast), „eine harte Belastungsprobe, die mich manchmal an den Rand der Verzweiflung treibt, dass ich denke ich kann es nicht“ (Erfolgsdruck), „Qual im Steinbruch“ (Qual) und ebenso mit Beschreibungen zyklischer Bewegung (25,4%) wie beispielsweise „Freude und Stress, ein auf und ab“ (ausgewogen), „eine unendliche Geschichte, in der ich immer wieder dieselbe Szene spiele“ (unausgewogen).

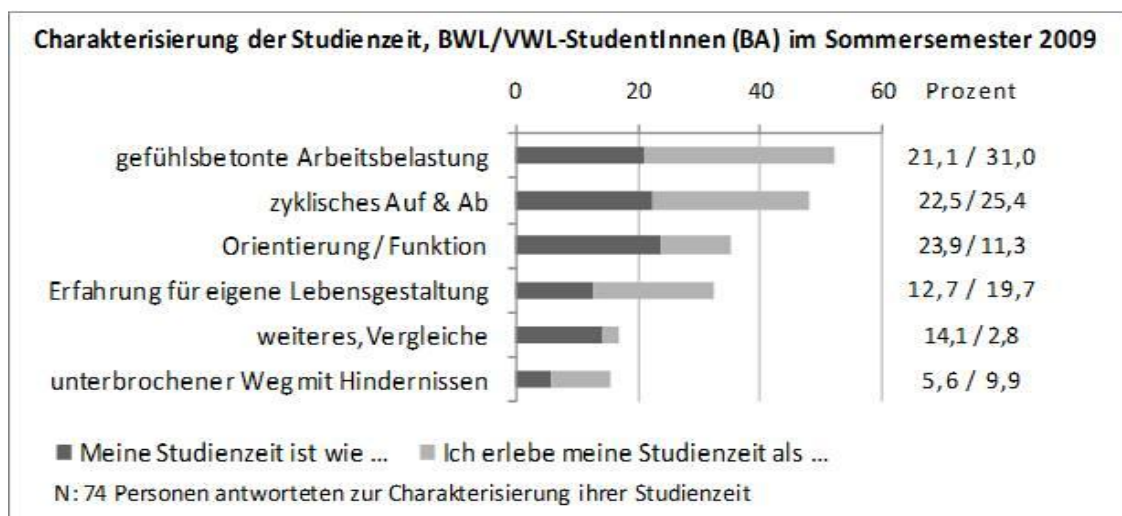


Abb. 2: Charakteristik, Erleben der Studienzeit

Unterschiede zwischen den Fächern zeigten sich in der Nutzung der Kategorien zur Beschreibung der Studienzeit. BA-Studierende der Philosophie nutzten vermehrt Beschreibungen, die die Erfahrung eigener Lebensgestaltung im Blick haben, nämlich „einer sehr selbstbestimmte[n] Zeit, in der ich mich persönlich weiterentwickle und auch extrem viel lerne“. Ebenfalls wie die BWL/VWL Studierenden betrachten sie ihre Studienzeit als Orientierungsphase, die für sie hauptsächlich durch zu hohe Arbeitsbelastung gekennzeichnet ist.

4. Ausblick

Workload-Erhebungen eignen sich für die Beantwortung der Frage, ob Studiengänge hinsichtlich des Arbeitsaufwandes durch Studierende zu bewältigen sind. Die quantitative Überprüfung des Arbeitsaufwandes er-

folgt dabei allein durch die Messung studentischer Zeitverwendung. Informationen zu Studieninhalten als qualitative Perspektive der Studierbarkeit werden zumeist in Zusammenhang mit Prüfungsleistungen thematisiert und müssen daher mit anderen Untersuchungsmethoden verknüpft werden.

Bisherige Defizite formaler Arbeitsumfänge sind vielfach benannt worden (vgl. Schomann 2010). Festlegungen der KMK vom März 2011 zielen auf die Vermeidung einer Kleinteiligkeit der Module und die Reduzierung der Prüfungsdichte. Daneben ist es notwendig, transparent die Voraussetzungen (Wissen und Fähigkeiten) in den Modulbeschreibungen zu zeigen, so dass intensive Phasen des Selbststudiums besser organisiert werden können. Neben dem formalen Verständnis, dass ein Leistungspunkt nicht nur Anwesenheitszeiten an der Hochschule, sondern auch Zeiten für Vor- und Nachbereitung enthält, sollte vermehrt auch die individuelle Ebene des Lernverhaltens Studierender (Zeit- und Stressmanagement) stärkere Berücksichtigung finden. Denn Studierende klagen vermehrt über ihre Arbeitsbelastung – und das obwohl sie mit Fleiß ihr Arbeitspensum innerhalb formeller Vorgaben erfüllen und viele von ihnen mitunter recht gelassen an ihr Studium gehen, das sie zumeist als Orientierungsphase verstehen.

Abschließend zeichnet die Messung des Arbeitsaufwandes als ein wichtiges Merkmal der Studierbarkeit ein prägnantes Bild: Die Überprüfung struktureller Vorgaben durch „feste Zeiten“ im Leistungspunktesystem (ECTS) spiegelt auf der Makroebene das Verständnis wider, nämlich dass mit Hilfe der Quantifizierung der Zeit nahezu alle Lebensbereiche synchronisiert und planbar gemacht werden können, auch die Wissensaufnahme und Bildung. Die individuelle Lebenswirklichkeit Studierender trägt beim ECTS aber geringe Bedeutung. Das wiederum findet auf der Mikroebene einen eher negativen Ausdruck, nämlich in den gehäuften Untersuchungen zum gesteigerten Belastungsempfinden und Krankheitsrisiko Studierender (Jantowski 2010, Korczak et al. 2010). Auf der Mesoebene wird entsprechend reagiert und das Hochschulsystem schafft formale Strukturen und Vorgaben zur Förderung individueller Studienverläufe. Die Herausforderung der Hochschulen ist es, Studiengänge so zu flexibilisieren, dass individualisierte Studienverläufe ermöglicht werden.

Die Ergebnisse von Workload-Erhebungen müssen insbesondere in Bezug auf die Aussagekraft der ermittelten Daten diskutiert werden. Diese resultieren wie weiter oben dargestellt etwa aus der Besonderheit der Subjektivität retrospektiver Angaben, dem Zeitpunkt der Datenerhebung so-

wie der Berechnungsgrundlage zur Ermittlung der Passung von theoretischem und empirischem Zeitaufwand. Die Zusammenführung mit anderen Datenquellen, beispielsweise aus dem Bereich der Studiengangevaluation zum Zweck der Kreuzvalidierung verschiedener Ergebnisse und Methoden stellt eine wichtige Herausforderung für die Methodenentwicklung in der Lehrevaluation dar. Sie könnte einen wichtigen Beitrag zur Herstellung einer rationalen Beurteilungsgrundlage des studentischen Workload als Kriterium für die Studierbarkeit und damit für die Qualität der Studiengänge darstellen.

Literatur

- JANTOWSKI, A. (2010): Universitätsprojekt, "BiS" – Belastung im Studium Projekt. Unter: <http://www.uni-je-na.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/ZusBelastungsstudie.pdf> [01-2011].
- KEMPEN, B. (2009): Asynchrone Semestertaktung fördert Mobilität. Unter: <http://www.leaders-in-science.de/cms1/pressemitteilung+M507ceda2f4c.html> [09-2009].
- KMK (2009): Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10.12.2009. Unter: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html> [12-2009].
- KMK (2011): Ergebnisse der Kultusministerkonferenz am 10. März 2011 in Berlin. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2011/11-03-10_bestandsaufnahme_und_perspektiven_bologna_prozess.pdf [03-2011].
- KORCZAK, D, Kister, C. u. Huber, B. (2010): Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms. Köln. Unter: http://portal.dimdi.de/de/hta/hta_berichte/hta278_bericht_de.pdf [01-2011].
- LUDWIG, J. (2009): Subjekttheoretische Ansätze, In: Fuhr, T., Gonon, P. u. Hof, C. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: Schöningh (II/2), 887–892.
- LÜTTERS, H. (2004): Online-Marktforschung: Eine Positionsbestimmung im Methodenkanon der Marktforschung unter Einsatz eines webbasierten Analytic Hierarchy Process (webAHP). Wiesbaden: Gabler.
- METZGER, C. (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien, In: Schewa Mandel, S., Rutishauser, M., Seiler Schiedt, E. (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster: Waxmann.
- MIDDENDORFF, E. (2010): Studierverhalten und Studienbelastung ... Bauen für Bologna? Unter: http://www.his.de/publikation/seminar/Forum_Hochschulbau_062010/02_HISForumHSBau_10_TOP2.pdf [12-2010].

-
- SCHOMANN, T. (2010): Studierbarkeit als Prüfgegenstand im Rahmen der Programm-Akkreditierung. In: Pohlenz, P. u. Oppermann, A. (Hg.): Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation? Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 231 – 258.
- THIEL, F.; Blüthmann, I. & Ficzek, M. (2006): Endbericht zur Lernzeiterfassung mit dem Instrument FELZ – Fragebogeninventar zur Erfassung der Lernzeit. Unter: http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/media/FELZ-Bericht_FU_WS_2005-06.pdf [09-2009].
- WILDT, J. (2004): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, In: Berendt, B., Voss, H.-P. u. Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe.
- SOZIALERHEBUNG, 19. Unter: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Kurzfassung.pdf [01-2011].
- StOEHN: Studentische Online Workload Erfassung. Unter: <http://www.stoehn.fh-aachen.de/> [09-2009].

8. Fühlen sich Studierende aufgrund ihres studentischen Workloads gestresst?

Kirsten König

Einleitung

Der vorliegende Artikel diskutiert die Fragen:

- Fühlen sich Studierende aufgrund der investierten Zeit in ihr Studium gestresst?
- Welche Aspekte stellen für Studierende eine Belastung dar?
- Welchen Beitrag kann eine Hochschule zur Minderung belastender Aspekte leisten?

Beobachtungen, die man im Zuge der Proteste und Bildungsstreiks 2008/2009 machen konnte, legten die Annahme nahe, dass Studierende aufgrund ihres Workloads eine Belastung erfahren. Was aufgrund der stärkeren Strukturierung des Studiums durchaus plausibel erschien. Das Studium gliedert sich nun in bis zu drei Studienphasen (Bachelor, Master und Doktorandenstudium), wurde formal und inhaltlich in Module eingeteilt und seit der Einführung von Credit-Points wird die studentische Lernzeit mittels eines Punktesystems honoriert. Diese Form von Bürokratisierung steht den Bildungsvorstellungen im Sinne von „Freiheit und Einsamkeit“ konträr gegenüber, was auch den Hochschulverband dazu bewog 2009 das „Bologna-Schwarzbuch“ heraus zu geben, um auf die Missstände aufmerksam zu machen. Die vermehrte Kritik ließ die Idee reifen, in einem Forschungsprojekt die sogenannte „Studierbarkeit“ der Bachelor- und Masterstudiengänge auf den Prüfstand zu stellen.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojekts „ZEITLast: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien“ werden Zeitbudgetstudien an den Universitätsstandorten Hamburg, Mainz, Ilmenau und Hildesheim vorgenommen. Hierbei bestanden zu Beginn des Forschungsprojekts folgende Annahmen:

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland hat sich die Studienstruktur und Studiersituation erheblich verändert. Die Tendenz hin zu einer „Verschulung“ des Studiums führt bei den Studierenden zu einem erheblich „dichteren“ Lernen. Beispielsweise wird

nicht nur die Zeit stärker reglementiert, in der Module abgeschlossen und Prüfungsleistungen erbracht werden müssen, sondern es ist auch die Zahl der Pflichtveranstaltungen mit zu erbringenden Leistungsnachweisen gestiegen. Mit anderen Worten: die Freiheitsgrade im Studium sind geschrumpft und die Zeitsouveränität der Studierenden wird eingeschränkt. Hinzu kommen weitere Auswirkungen, wie ...

- erhöhter Zeitdruck und zunehmende Prüfungsanforderungen
- starke Überlastungssymptome und taktisches Studierverhalten
- kognitive Überforderung und erhöhter Studienabbruch

Im Folgenden werden erste Untersuchungsergebnisse und Interpretationen der Stiftung Universität Hildesheim vorgestellt. Die Daten beziehen sich hierbei auf Erkenntnisse des Wintersemesters 2009/2010 in den beiden Bachelorstudiengängen „Sozial- und Organisationspädagogik“ (n=29) und „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ (n=18). Erhoben wurden die Zeitbudgetdaten über tägliche Datenbankeinträge, die die Studierenden im Zeitraum vom 01. November 2009 bis zum 31. März 2010 vornahmen.

Allgemeines zur Workloadberechnung

Grundsätzlich wird für die Berechnung des Workloads¹ an der Stiftung Universität Hildesheim das folgende Modell zugrunde gelegt:

Sofern in einer Regelstudienzeit von sechs Semestern 180 Leistungspunkte zu erbringen sind, haben die Studierenden pro Semester 30 Leistungspunkte zu erbringen. Für einen Leistungspunkt wird in der Regel angenommen, dass Studierende hierfür 25 – 30 Stunden Workload investieren. Üblich ist dabei die Zugrundelegung von 30 Stunden. Hieraus lassen sich 900 Stunden Lernzeit in sechs Monaten ableiten. Auf den Monat gerechnet ergibt dies 150 Arbeitsstunden.

Möchte man nun wissen, wie viele Leistungspunkte für ein Modul vergeben werden, so finden sich in Modulhandbüchern der einzelnen Studiengänge Hinweise zu den Semesterwochenstunden und den hierfür vorgesehenen Leistungspunkten. Der Umfang des Workloads lässt sich im

¹ Im vorliegenden Artikel wird die männliche Form von Workload der einheitlichen Verwendung im Rahmen dieses Sammelbandes verwendet. In anderen Publikationen, die im Rahmen des Projektes ZEITLast entstanden, wird ausschließlich die weibliche Form verwendet; im Sinne von: Die Arbeitsleistung.

Verhältnis zwischen den Semesterwochenstunden (SWS) und den Leistungspunkten (LP) bestimmen. Ein Leistungspunkt wird über einen Workload von 30 Stunden bestimmt. Bei einer Modulgröße von vier SWS und sechs LP kann davon ausgegangen werden, dass hierin zwei Lehrveranstaltungen ihren Platz haben. Für die aktive Teilnahme an einer Lehrveranstaltung werden zwei LP vergeben. Es wird angenommen, dass Studierende innerhalb von 60 Stunden pro Semester eine Lehrveranstaltung besuchen und diese entsprechend vor- und nachbereiten. In der Regel schließt ein Modul mit einer Prüfung ab. Für diese Prüfung, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung abgelegt werden kann, werden nochmals 60 Stunden für die Vorbereitung angenommen. Für sechs Leistungspunkte wird von einem Workload von 180 Stunden in einem Modul ausgegangen. Wird dieses Rechenmodell nun auf das gesamte Studium übertragen, kommt man schnell zu einer formal geschätzten 40-Stunden-Woche, die gültig wird, sofern die Studierenden planen ihr Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen.

Die Spezifika der untersuchten Bachelorstudiengänge

Beide Studiengänge werden an der Stiftung Universität Hildesheim angeboten. Im Folgenden werden die Spezifika der beiden Studiengänge beschrieben. Hierbei ist insbesondere das Verhältnis von Modulgrößen, vorgegebenen Lerninhalten und Möglichkeiten bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen interessant, da hieraus belastende Indizien des Studiums abgeleitet werden können.

Sozial- und Organisationspädagogik

Der Studiengang ist organisatorisch dem Fachbereich I: Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Universität Hildesheim zugeordnet. Als Studienziel wird die Förderung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen benannt.

Das Institut selber ist am Bühlercampus angesiedelt und befindet sich somit nicht auf dem Hauptcampus. Der Studiengang weist eine interdisziplinäre Ausrichtung auf. Fächer wie Psychologie, Erziehungswissenschaften und Soziologie sind im Curriculum integriert. Diese Fächer werden in der Regel auf dem Hauptcampus unterrichtet. Folglich haben die Studierenden bei entsprechendem Stundenplan möglicherweise mehrere Fußwege im geschätzten Umfang von jeweils 15 Minuten zwischen den

einzelnen Universitätsgebäuden zurück zulegen. Im Bereich des Studium Generale und des Wahlpflichtbereiches haben Studierende die Möglichkeit eigene Interessen und Studienschwerpunkte zu setzen. Im Rahmen der Studieneingangsphase werden die Studierenden in diesem Studienfach von TutorInnen begleitet und in Schlüsselkompetenzen mittels eines Multiplikatorenprinzips² ausgebildet. Die Studieneingangsphase stellt ein eigenständiges Modul dar. Es handelt sich hierbei um das einzige Modul von insgesamt 22 Modulen, das nicht benotet wird.

Modul	Inhalt	SWS	LP
1.	Studieneingangsphase	6	6
2	Sozialpädagogik I	4	6
3	Erziehungswissenschaft I	4	6
4	Psychologie	4	6
5	Soziologie	4	6
6	Recht I	4	6
7	Statistik und empirische Forschungsmethoden I	4	8
8	Studium Generale I	4	6
9	Praktikum		14
10	Organisationspädagogik I	4	8
11	Sozialpädagogik II	4	6
12	Sozialpädagogische Handlungskompetenz I	4	6
13	Erziehungswissenschaft II	6	10
14	Recht II	4	6
15	Statistik und empirische Forschungsmethoden II	4	8
16	Wahlpflichtfach	10	16
17	Studium Generale II	6	10
18	Organisationspädagogik II	4	8
19	Sozialpädagogik III	4	8
20	Sozialpädagogische Handlungskompetenz II	4	6
21	Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Vertiefung	4	8
22	Abschlussarbeit und Kolloquium		16
22 Module		Mind.92	180

Quelle: Studienordnung inklusive Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik im Fachbereich I – Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Bei einem Blick auf das Modultableau wird ersichtlich, dass es sich bei diesen 22 Modulen um recht viele und vom Umfang her kleine handelt.

² Multiplikatorenprinzip bedeutet, dass Studierende in höheren Semestern Studierende in jüngeren Semestern im Schlüsselkompetenzenbereich ausbilden. Die Organisationsform nennt sich hier im Speziellen „Moderationswerkstatt“. Beide Studierendengruppen können sich Kursbesuch oder Kursleitung für ihr Studium anrechnen lassen.

Dies wird daran ersichtlich, dass das Verhältnis von 4 SWS und 6 LP dominierend vertreten ist.

Aus dem Modultableau kann abgelesen werden, dass die Studierenden bis zum Bachelorabschluss 46 Lehrveranstaltungen zu besuchen haben, da eine Lehrveranstaltung in der Regel 2 SWS aufweist. Das bedeutet, dass sie im Durchschnitt 7,6 Lehrveranstaltungen je Semester zu besuchen haben. Dies lässt jedoch noch keinen expliziten Rückschluss auf die Prüfungsdichte zu. Bei Modulen, die im Verhältnis von 4 SWS und 6 LP gestaltet sind, bedeutet dies in der Regel, dass hierin zwei Lehrveranstaltungen zu besuchen sind. In einer Lehrveranstaltung wird eine Prüfungsleistung von 2 LP und in der anderen eine von 4 LP erbracht. In welchem Rahmen sich der zu erbringende Prüfungsaufwand gestaltet, wird von den Lehrenden bestimmt. Oft sind es jedoch gerade zu Studienbeginn mehr. Hierhinter verbirgt sich häufig die Vorstellung einiger Studierenden, dass sie sich das letzte Semester weitestgehend frei von Lehrveranstaltungen halten möchten, um sich auf ihre Bachelorarbeit zu konzentrieren, die mit einem Umfang von 16 LP, die Abschlussnote beeinflussen kann.

Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis

Der zweite Studiengang, der an der Stiftung Universität Hildesheim im Rahmen des Forschungsprojektes ZEITLast im Wintersemester 2009/2010 in die Untersuchung einbezogen wurde, ist der Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“³.

Der Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ wurde erstmals im Wintersemester 2008/2009 an der Stiftung Universität Hildesheim angeboten. In der ZEITLast-Kohorte befinden sich somit Studierende des ersten Bachelorjahrgangs. Der Studiengang ist im Fachbereich II: Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation der Universität angesiedelt. Das Studium soll seine Absolventen dazu befähigen kulturelle und künstlerische Prozesse zu gestalten, zu analysieren und zu vermitteln. Das Studium ist auf eine Regelstudienzeit von sechs Semes-

³ Beide hier erwähnten Studiengänge wurden auch im Sommersemester 2010 untersucht. Ab dem Wintersemester 2010/2011 werden an dem Standort Hildesheim die Bachelorstudiengänge „Informationsmanagement und Informationstechnologie“ und „Polyvalenter 2-Fächer-Bachelor-Studiengang mit Lehramtsoption“ untersucht. Die anderen Hochschulstandorte variieren ihrerseits auch mit den Studiengängen, die sie in die Untersuchung mit einbeziehen. Ziel ist es, ein möglichst breites Fächerspektrum abbilden zu können. Die erste Publikation zu den erhobenen Daten erschien im Mai 2011 im Waxmann Verlag.

tern angelegt. Innerhalb dieser Zeit haben die Studierenden 20 Module zu studieren. Im Unterschied zu dem Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik weist die Studienstruktur explizit Variationen hinsichtlich der Modulgröße auf. Es wird zwischen kleinen Modulen (4 SWS; 6 LP), mittleren Modulen (6 SWS; 9 LP) und großen Modulen (8 SWS; 12 LP) unterschieden.

Studierende dieses Studiengangs studieren entweder im Hauptfach Kunst, Musik, Theater, Literatur oder Medien. Dieselbe Fächerauswahl steht für das Beifach zur Verfügung. Je nach Fächerkombination ist es möglich, dass der Umfang der LP und SWS nach Modulen variiert. Unabhängig von der Fächerkombination gehören die Fächer Kulturpolitik, Kulturvermittlung, Kulturmanagement zum Studium. Zusätzlich wurde in dem Studiengang ein interdisziplinärer Bereich integriert. Das Modultableau gestaltet sich entsprechend:

Modul	Inhalt	SWS	LP
1.-5.	Künstlerisch-wissenschaftliches Hauptfach	30	45
6.-9.	Künstlerisch-wissenschaftliches Beifach	19 – 20 (je nach Fächerwahl)	30
10.	Kulturwissenschaft/ populäre Kultur (Basis)	6	9
11.	Kulturwissenschaft/ populäre Kultur (Aufbau)	8	12
12.	Profilmodul	6	9
13.	Interdisziplinäres Modul	4	6
14.	Interdisziplinäres Projektmodul	8	18
15.	Kulturpolitik (Basis)	4	6
16.	Kulturpolitik (Aufbau)	4	6
17.	Kulturmanagement	4	6
18.	Kulturvermittlung	4	6
Studienabschlussmodul	Bachelorarbeit und Bachelorkolloquium		12
Praktikum			15
20 Module		Mind.98	180

Quelle: Vgl. Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis (B.A.) im Fachbereich II Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation

Studierende des Studiengangs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ haben im Vergleich zu den Studierenden der „Sozial- und Organisationspädagogik“ noch weitere Wege zwischen den einzelnen Gebäuden auf sich zu nehmen, da sich ihr Lehrangebot über nahezu die gesamte Stadt erstreckt.

Studentischer Workload: Eine Bestandsaufnahme

Die Frage danach, wie viele Stunden Studierende als Lernzeit für ihr Studium aufwenden ist nicht neu. Sie ist jedoch unter den Studienstrukturen von Bachelor- und Master- Studiengängen in den Fokus der öffentlichen Debatte geraten. Thesen stehen dabei im Raum, die postulieren, dass das Studium gerade durch die Leistungspunkte enorme Lernzeiten fordert, die praktisch kaum umzusetzen seien. Weiterhin würden sie es Studierenden nicht mehr erlauben einer Erwerbstätigkeit nach zugehen.

Ein Ergebnis des 10. Studierenden surveys ist beispielsweise, dass seit 1993 der studentische Workload abnimmt. Im Jahr 1993 lag der durchschnittliche Workload noch bei 36,7 Stunden in der Woche. Im Jahr 2007 waren es nur noch 35,2 Stunden. (Vgl. Multrus et al. 2008, S. 21)

Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks und der HIS GmbH ermitteln weiterhin eine Studienzeit von 36 Stunden pro Woche. (Vgl. HIS 2010, S. 317) Beide Befragungen basieren auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. Die Fragestellungen lauten hier entweder „Wie viele Stunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters durchschnittlich für folgende Tätigkeiten auf?“⁴ oder „Wie viele Stunden haben Sie im Sommersemester 2009 während der letzten für Sie typischen Semesterwoche täglich für folgende Aktivitäten aufgewendet?“⁵ Zur Auswahl stehen dann Items, wie „Besuch von Lehrveranstaltungen“ oder „Selbststudium“. Die Methode der Datenerhebung stellt sich im Rahmen des ZEITLast-Projektes anders dar. Wie bereits eingangs erwähnt, erfassen die Studierenden täglich ihre Tageszeiten in einer Datenbank. In der Datenbank finden sich alle Lehrveranstaltungen und weitere studienbezogene Tätigkeiten, wie: Studium: Organisation, Freies Gespräch, Gremienarbeit, Exkursion, Praktikum und darüber hinausgehend weitere sogenannte extracurriculare Aktivitäten, wie Private Zeit, Weiterbildung, Jobben, Krankheit und Urlaub. Die Studierenden erfassen hier nur ihre „Wachzeiten“. Das bedeutet die Zeiten zwischen dem Aufstehen und dem Schlafengehen. (Vgl. Schulmeister; Metzger 2011, S. 27 ff) Auf Grundlage der so generierten Daten bilden sich die unten abgebildeten Zeitverwendungen für die beiden untersuchten Studiengänge ab.

Die unten abgebildeten Tabellen veranschaulichen das im Rahmen des Projektverbundes ZEITLast definierte Lernkonto. In dem Lernkonto sind

⁴ 10. Studierenden survey (Multrus, Bargel, Ramm 2008, S. 285).

⁵ 19. Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010, Anhang A).

folgende Tätigkeiten aufgegriffen: Präsenz- und Selbststudium, der Besuch von Seminaren zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Exkursionen, Praktika und der Bereich Studium: Organisation. Hierunter fallen zum Beispiel Tätigkeiten, wie die Planung und Organisation eines Auslandssemesters oder Sprechstundenbesuche. Weiterhin werden diesem Bereich die Tätigkeiten „Gremienarbeit“ und der Bereich „Freies Gespräch“ zugerechnet. Zudem ist der Workload pro Tag angegeben. Die Summe der studienbezogenen Tätigkeiten wird dabei durch die Anzahl der Tage im jeweiligen Monat dividiert.

Wintersemester 2009/2010

Bachelorstudiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ (SOP)

Monat	Anzahl Studierende	Summe Lernkonto	Lernkonto pro StudentIn /Tag
November 2009	31	4326 Std.	4,7 Std.
Dezember 2009	30	2926 Std.	3,1 Std.
Januar 2010	29	4282 Std.	4,8 Std.
Februar 2010	29	1987 Std.	2,4 Std.
März 2010	29	2334 Std.	2,6 Std.

Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ (KUWI)

Monat	Anzahl Studierende	Summe Lernkonto	Lernkonto pro StudentIn /Tag
November 2009	19	2583 Std.	4,5 Std.
Dezember 2009	19	1682 Std.	2,9 Std.
Januar 2010	18	2606 Std.	4,7 Std.
Februar 2010	18	1482 Std.	2,9 Std.
März 2010	18	2197 Std.	3,9 Std.

Aus beiden Tabellen wird ersichtlich, dass im Mittel der Aufwand an studienbezogenen Tätigkeiten in Relation zum jeweiligen Monat steht. Es handelt sich im Wintersemester jeweils um die Monate November und Januar, die zu den arbeitsintensivsten gehören. Die Vorlesungszeit begann in diesem Wintersemester am 12.10.2009 und endete am 05.02.2010.⁶ Die

⁶ Der Erhebungszeitraum der Daten weicht von der Vorlesungszeit ab. Dies hat pragmatische Gründe. In den ersten beiden Wochen der Vorlesungszeit wurden die ProbandInnen über Besuche in den Lehrveranstaltungen akquiriert. Die Erhebungszeit dauerte hier bis zum März 2010, da von Interesse war, wie viel Zeit Studierende in der vorlesungsfreien Zeit in ihr Studium investieren.

Abnahme des Workloads in den Monaten Dezember, Februar und März lässt sich zum einen über die Weihnachtsfeiertage, zum anderen über den Wegfall des Präsenzstudiums erklären.

Die Annahme, dass Studierende insbesondere im Zuge der Einführung von Studiengebühren gefordert sind neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, kann auf Grundlage der Daten nicht bestätigt werden. In Niedersachsen werden seit dem Wintersemester 2006/2007 erstmalig Studiengebühren für Studierende im ersten Semester erhoben. Ab dem Sommersemester 2007 mussten alle Studierenden Studiengebühren zahlen. Bei einem Blick auf die Daten zur Erwerbstätigkeit ergibt sich jedoch das folgende Bild:

Jobben pro Woche/pro StudentIn

Monat	KUWI	SOP
November 2009	2,7 Std.	4,1 Std.
Dezember 2009	2,4 Std.	5,2 Std.
Januar 2010	2,5 Std.	3,0 Std.
Februar 2010	3,4 Std.	5,5 Std.
März 2010	3,9 Std.	7,0 Std.

In der obigen Darstellung sind die Zeitwerte pro Woche für die Tätigkeit „Jobben“ abgebildet. Deutlich wird, dass die reine Erwerbstätigkeit im Durchschnitt keinen hohen Stellenwert einnimmt. Bei den Studierenden des Studiengangs „Sozial- und Organisationspädagogik“ steigt dieser Wert in der vorlesungsfreien Zeit an. Dies ist auch in geringem Maße bei den Studierenden des Fachs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ der Fall. Hieraus lässt sich schließen, dass zumindest für die Studierenden, die sich in dieser Erhebungsphase an der Untersuchung beteiligten, nicht verallgemeinernd geschlossen werden kann, dass der Anteil an Erwerbstätigkeit sehr hoch wäre.

Weiterhin könnte man vermuten, dass Studierende möglicherweise einen hohen Zeitanteil in Weiterbildungsaktivitäten investieren. Zu Weiterbildung werden im Folgenden Tätigkeiten, wie ehrenamtliche Arbeit, Besuche von Volkshochschulkursen oder das Lesen von weiterführender Literatur gezählt. Bei Studierenden des Fachs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ ist dieser Bereich sehr ausdehnbar. Studierende, die

beispielsweise hier im Hauptfach Theater studieren, zählen somit ihre abendlichen Theaterbesuche zu diesem Bereich.

Weiterbildungsaktivitäten pro Monat/pro StudentIn

Monat	KUWI	SOP
November 2009	23,1 Std.	2,2 Std.
Dezember 2009	28,8 Std.	2,5 Std.
Januar 2010	39,6 Std.	1,0 Std.
Februar 2010	29,0 Std.	2,3 Std.
März 2010	51,4 Std.	9,6 Std.

Aus der hierzu abgebildeten Tabelle, die die Summe der aufgewendeten Zeit veranschaulicht, wird ersichtlich, dass im Vergleich beider Studiengänge, das Zeitbudget der Studierenden im Bachelorstudiengang „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“, das der Studierenden im Studiengang „Sozial- und Organisationspädagogik“ in erheblichem Maße übersteigt.

Die oben abgebildeten Tabellen stellen einen Ausschnitt der Daten des Wintersemesters 2009/2010 an der Stiftung Universität Hildesheim dar. Eine ausführliche Darstellung der Daten kann in Schulmeister und Metzger 2011 nachgelesen werden.

Aus den Daten lassen sich mehrere Annahmen formulieren. Die wohl zentralste ist: Die reine Zeitinvestition in das Studium liegt in beiden Studiengängen unter den von Bologna geforderten Werten. Daher wäre es verwunderlich, wenn das Belastungsempfinden von Studierenden tatsächlich auf die Studienzeitinvestition zurückzuführen sei. Auch die Annahme, dass Belastung über den Zwang zur Erwerbstätigkeit neben dem Studium resultiert, kann auf Grundlage der Daten nicht bestätigt werden. Hierbei gilt es anzumerken, dass wir es in dieser Form der Darstellung mit Durchschnittswerten zu tun haben und eine Streuung der Werte zwischen den einzelnen Probanden vorliegt.

Welche Aspekte stellen für Studierende eine Belastung dar?

In einem Workshop, den ich am 10.12.2010 mit Studierenden des Studienganges „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“ zum Thema Zeit-

und Selbstmanagement gab, fragte ich die Studierenden: „Welche Dinge stressen Euch oder rauben Euch Zeit?“ Die Studierenden sammelten ihre Antworten auf Moderationskarten und stellten sie im Plenum vor, bevor sie sie auf der Pinnwand anbrachten.

Die Studierenden antworteten im Wesentlichen auf zwei Ebenen: der persönlichen und der organisationalen. Ich habe aus der Sammlung der Kartenabfrage das folgende Schema herausgearbeitet:

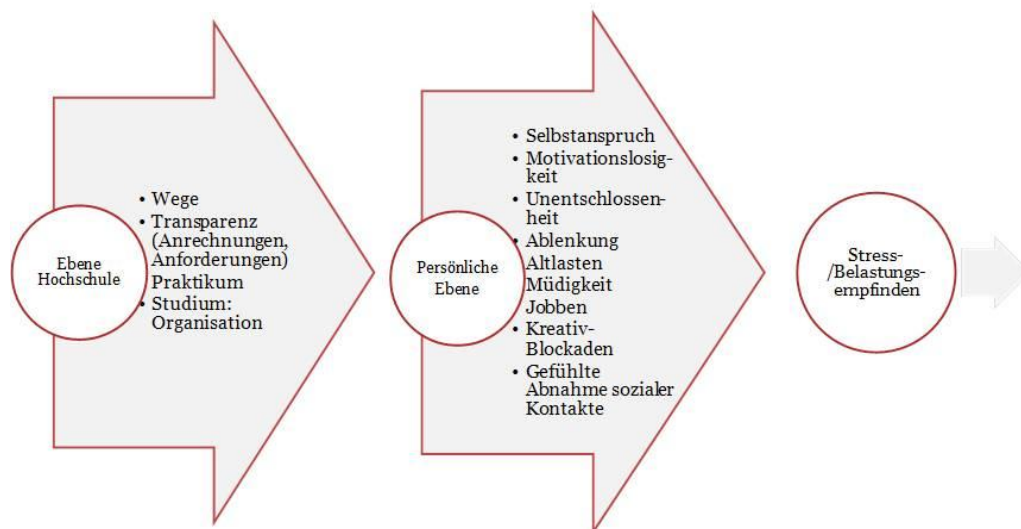


Abb.1.: Stress verursachende Aspekte aus studentischer Perspektive. Zuordnung auf Basis eines Zeit- und Selbstmanagement-Workshops am 10.12.2010 an der Stiftung Universität Hildesheim mit Studierenden des Studiengangs „Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis“

Die Punkte, die der persönlichen Ebene (z.B. Motivationslosigkeit, Unentschlossenheit) zugeordnet wurden, können eine Folge der Organisation der Hochschule sein, sie müssen es aber nicht.

Punkte, die auf der Ebene der Organisation Hochschule (z.B. Transparenz von Anforderungen, Organisation des Studiums) angesiedelt wurden, müssen nicht für jeden Studierenden das gleiche Maß an Stressgefühl hervorbringen. Ich möchte dies an dem folgenden Beispiel verdeutlichen: Eine Lehrkraft kann über die Form der Lehrorganisation das Stressgefühl beeinflussen. Dies passiert insbesondere dann, wenn die Anforderungen für die Vergabe von Leistungsnachweisen von den Studierenden nicht als transparent wahrgenommen werden. Gerade das Gefühl von Unsicherheit kann belastend wirken. Sie können jedoch in verschiedenen Bereichen behoben werden. Z.B. können die Lehrenden gleich zu Beginn des Semesters ihre Struktur, ihre Anforderungen und ihr Bewertungsschema transparent machen. Weitere belastende Punkte, die von den Studierenden

benannt wurden, sind z.B. Schwierigkeiten bei Modul(an)rechnungen. Dies betrifft beispielsweise die Fragestellung, ob bestimmte Lehrveranstaltungen auch in bestimmten Modulen anrechenbar sind und diesbezüglich auch die benötigten Leistungspunkte vergeben werden. Auch hierin sollte bereits zu Beginn des Semesters Klarheit herrschen. Auch der Punkt „Studium: Organisation“ kann für Studierende in Stress ausarten, da sie in diesem Bereich gefordert sind, sich selbst zu organisieren. Beispielsweise planen Studierende hier ein Auslandssemester, oder sie wenden Zeit für Literaturrecherche auf. An der Stiftung Universität Hildesheim gibt es beispielsweise das sogenannte Learnweb. Hierin können Lehrende parallel zu ihren Lehrveranstaltungen onlinebasiert Kurse einrichten. Sie können hier Diskussionen anregen und Literatur verfügbar machen. Die Studierenden können sich von Zuhause in die Kurse einwählen. In der Bibliothek haben die Studierenden die Möglichkeit sich Texte, die im Learnweb verfügbar sind, kostenfrei auszudrucken. Dies wird von den Studierenden in der Regel positiv bewertet.

Welche weiteren Hinweise lassen sich noch zur Erklärung des Belastungsempfindens heranziehen? Exemplarisch möchte ich an dieser Stelle auf eine Studienleistung eines meiner Studierenden verweisen. In meinem Seminar zum Thema „Bologna reloaded“ im Sommersemester 2010 beschrieb ein Studierender sehr passend, wie er sein Lehramtsstudium wahrnimmt. Laut diesem Studierenden können auch Vorteile aus der momentanen Studienstruktur gezogen werden. Problematisch sind seinen Aussagen nach die Überschneidung von wichtigen Lehrveranstaltungen, sowie fehlende Freiräume für Eigenengagement und die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen. Er sieht die Organisation der Universität in der Verantwortung. Der Studierende empfindet keine Belastung aufgrund der modularen Struktur des Studiums vielmehr darin diese einhalten zu können, da gerade die Organisation der Universität dies nicht immer leicht möglich macht. Diesen Punkt benannte auch schon die Projektgruppe „Studierbarkeit“ an der Humboldt Universität zu Berlin im Jahr 2007.

Welchen Beitrag kann eine Hochschule zur Minderung belastender Aspekte leisten?

Studierende der untersuchten Studiengänge wenden keinen höheren Workload, als den in den formalen Vorgaben definierten auf. Hieraus kann also nicht zwangsläufig Belastung abgeleitet werden. Studierende

nehmen dennoch belastende Aspekte wahr, von denen ein großer Teil in ihren personalen Fähigkeiten und Handlungen zu finden ist. Hinweise auf belastende Aspekte finden sich in der Studie der Humboldt Universität zu Berlin aus dem Jahr 2007 oder in der Jenaer Belastungsstudie von Andreas Jantowski (2008). Beispielhaft können hier ebenso Aspekte aus dem privaten Umfeld als auch Aspekte der Studienstruktur benannt werden. So sind es Möglichkeiten der Fächerkombination, Freiheitsgrade bei der zeitlichen Gestaltung des Studiums, Anwesenheitskontrollen, Leistungsanforderungen oder auch Einzelarbeiten, die belastend wirken. Ein besonderes Augenmerk kommt hierbei einem Ergebnis von Jantowski zu. Er führt an: „Je höher [...] die Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil ausgeprägt ist, desto geringer sind die hiervon ausgehenden wahrgenommenen belastenden Effekte.“ (2008, S. 244) Er sieht entsprechend auch die persönlichen Fähigkeiten und Wahrnehmungen als ausschlaggebend für das Empfinden von Belastung.

Entsprechend der Dissertation von Claudia Mertens (2004) wird deutlich, dass über die gezielte Förderung von Schlüsselkompetenzen Studierende in ihrer Studierfähigkeit unterstützt werden können. Mertens konnte belegen, dass sich durch Trainings Studierende insbesondere in dem Bereich der „Präsentationstechniken“ verbessern konnten. Diese gezielte Förderung lässt sich noch weiter ausbauen. Die Schulung von Studierenden in den Bereichen wissenschaftliches Arbeiten, Moderationstechniken, Präsentationstechniken, Medienkompetenz etc. führt dazu, dass Studierende mehr Studiersouveränität entwickeln können. Belastungen können somit gemindert werden. Weiterhin führt der gezielte Aufbau von Schlüsselkompetenzen zu dem durch Bologna manifestierten Ziel der „Employability“. Studierende können über effektive Trainings im Bereich der Schlüsselkompetenzen dazu befähigt werden, für sich eine Ebene der Selbstreflexion zu finden und Prioritäten zu setzen, um sich selber besser organisieren zu können. Hierbei gilt es, bereits zu Beginn des Studiums Studierende bei der Gestaltung ihrer Studienprozesse zu begleiten. Auf diese Art können Studierende bei der Entwicklung ihrer Studiersouveränität unterstützt werden. Entsprechend lässt sich folgern, dass sich ein gutes Studium als ein Zusammenspiel von persönlichen Kompetenzen und den inhaltlichen und organisationalen Anforderungen des Studiums darstellt.

An der Stiftung Universität Hildesheim sind Schlüsselkompetenzen mit in den jeweiligen Curricula der Studiengänge verankert. Es handelt sich hierbei jedoch um relativ kleine Module, die überwiegend von den verantwortlichen Instituten inhaltlich definiert werden. Die Ausgestaltung variiert hier sehr zwischen den einzelnen Studiengängen. Neben diesen

Angeboten an Schlüsselkompetenzen haben Studierende zusätzlich die Möglichkeit Weiterbildungsangebote an einer zentralen Einrichtung der Stiftung Universität Hildesheim, dem *center for lifelong learning*, wahrzunehmen. Diese Angebote sind adaptiv zum eigentlichen Curriculum und können von Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit besucht werden. Dieser Bereich ist an der Stiftung Universität Hildesheim weiter ausbaufähig. Gerade im Zuge der immer jünger werdenden Studierenden durch das Abitur nach zwölf Jahren und dem Wegfall des Wehr- und Zivildienstes werden Unterstützungsangebote immer wichtiger um Aspekte, die das Studium momentan noch erschweren zu mindern.

Literatur

DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (Hg.) (2009): Das Bologna Schwarzbuch, Bonn

JANTOWSKI, Andreas (2008): Studie zur Erhebung studentischer Belastungen im Lehramtsstudiengang an Studierenden im ersten Fachsemester nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung, FSU Jena

LEMKE, Nadine (2009): Vergleichbarkeit der Studierbarkeit der Bachelorstudiengänge Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik, 2009, online verfügbar: <http://edoc.hu-berlin.de/master/lemke-nadine-2009-06-25/PDF/lemke.pdf>

MERTENS, Claudia (2008): Schlüsselkompetenzförderung. Institut für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Lemgo

MULTRUS, Frank; Bargel, Tino; Ramm, Michael (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin

PROJEKTGRUPPE STUDIENBARKEIT (2007): Studierbarkeit an der Humboldt Universität, Berlin, online verfügbar: <http://www.studierbarkeit.de/hu/ergebnis>

SCHULMEISTER, Rolf; Metzger, Christiane (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.

STIFTUNG UNIVERSITÄT HILDESHEIM (2010): Studienordnung inklusive Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik im Fachbereich I – Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Online verfügbar: <http://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=2432> (letzter Zugriff: 10.12.2010).

STIFTUNG UNIVERSITÄT HILDESHEIM (2010): Studienordnung für den Bachelor-Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis (B.A.) im Fachbereich II Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation. Online verfügbar: <http://www.uni-hildesheim.de/de/kup.htm#id34290> (letzter Zugriff: 10.02.2010).

ZEITLAST: ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA./BSc und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorgani-

sation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Standort Hildesheim, Homepage:

<http://www.uni-hildesheim.de/de/41868.htm>

9. Das Zeitfenstermodell der Universität Hamburg: Sicherung der Studierbarkeit im Lehramtsstudium

Lejla Starcevic-Srkalovic und Martin Jungwirth

Ausgangslage

An der Universität Hamburg sind derzeit knapp 39.000 Studierende immatrikuliert, davon ca. 5.500 Lehramtsstudierende. Die Studierenden verteilen sich auf ca. 170 Bachelor- und Masterstudiengänge, inklusive der Lehramtsstudiengänge, die mit dem Wintersemester 2007/2008 auf das Bachelor- und Master- System umgestellt wurden.¹ Statt des bisherigen Staatsexamensstudiengangs absolvieren, die Studierenden nun einen Bachelorstudiengang, danach einen Masterstudiengang (Master of Education M.Ed.). Die Universität Hamburg bietet die folgenden Lehramtsstudiengänge im Bachelor- und Mastersystem an: Lehramt an Gymnasien (LAGym), Lehramt der Primar- und Sekundarstufe (LAPS), Lehramt an beruflichen Schulen (LAB) und Lehramt an Sonderschulen (LAS).

An der Lehramtsausbildung in Hamburg beteiligen sich neben vier Fakultäten der Universität Hamburg (Fakultät für Erziehungswissenschaften, Fakultät für Geisteswissenschaften, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften) weitere Hochschulen: die Technische Universität Hamburg-Harburg, die Hochschule für Musik und Theater Hamburg, die Hochschule für Bildende Künste sowie die Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Die für alle angebotenen Lehramtsstudiengänge einheitlich strukturierten Regelstudienzeiten der Bachelorstudiengänge beträgt sechs, die der sich anschließenden Masterstudiengänge vier Semester.² In beiden Studiengängen sind Praktika integriert, davon, im Bachelorstudiengang ein sogenanntes Integriertes Schulpraktikum im Umfang von 8 Leistungspunkten und im Masterstudiengang ein sogenanntes Kernpraktikum im Umfang von 30 Leistungspunkten. Jedes Lehramtsstudium setzt sich aus mehreren

¹ Eine Übersicht über alle Studiengänge der Universität findet sich unter: <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/studienfuehrer.html> (Zugriff: 15.3.2011).

² Die Länge der Bachelor- und Masterstudiengänge in der Lehramtsausbildung in Hamburg ist gleich lang wie andere Studiengänge, da es aber in Deutschland verschiedene Modelle der Gestaltung von Lehramtsstudiengängen gibt, scheint dies erwähnenswert.

Teilstudiengängen zusammen: zwei Unterrichtsfächer und Erziehungswissenschaft in den Studiengängen LAGym und LAPS, eine berufliche Fachrichtung, ein Unterrichtsfach und Erziehungswissenschaft im Studiengang LAB und ein Unterrichtsfach, Erziehungswissenschaft einschließlich Behindertenpädagogik im Studiengang LAS. Diese Teilstudiengangsstruktur gilt für Bachelor- als auch für die Masterstudiengänge. Die administrative Verantwortung für das Lehramtsstudium liegt institutionell in der Universität Hamburg, die Studierenden werden jedoch – sofern sie an zwei Hochschulen studieren, jeweils an beiden immatrikuliert. Jede Hochschule ist für das Lehrangebot innerhalb des einzelnen Teilstudiengangs verantwortlich.³ Teilstudiengangs- bzw. hochschulübergreifende Fragestellungen der Lehramtsausbildung, d.h. z. B. die Erstellung von Zeugnis, Urkunde, etc, die Organisation der Praktika, die Weiterentwicklung von Rahmenprüfungsordnung oder auch die Entwicklung von Maßnahmen zur Sicherung der Studierbarkeit werden von der Universität Hamburg übernommen da hier alle Studierenden mindestens einen Teilstudiengang (d.h. Erziehungswissenschaft) absolvieren müssen.

Den Studieninteressierten stehen für die Lehramtsstudiengänge mehr als 200 Fächerkombinationen zur Wahl. Die Universität Hamburg bietet damit im Vergleich zu anderen lehramtsausbildenden Universitäten ein sehr breites Fächerkombinationsspektrum an, von dem jedoch nicht alle rechtlich möglichen Kombinationen gewählt werden. Eine Datenauswertung hat ergeben, dass ca. 190 Kombinationen tatsächlich gewählt werden.⁴ Die Teilstudiengänge werden an den jeweils dafür zuständigen Fakultäten bzw. Hochschulen studiert, teilweise sind sogar die Inhalte der Teilstudi-

³ Die Hochschule für Musik und Theater für den Teilstudiengang Musik; die Hochschule für bildende Künste für den Teilstudiengang Bildende Kunst, die Hochschule für Angewandte Wissenschaft für die beruflichen Fachrichtungen Kosmetikwissenschaft, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft; die Technische Universität Hamburg-Harburg für die beruflichen Fachrichtungen Medien- und Metalltechnik, Elektro- und Informationstechnik und Bau- und Holztechnik.

⁴ Die Fächerkombinationen werden in Abstimmung mit der für den Vorbereitungsdienst zuständigen Behörde für Schule und Berufsbildung angeboten. Manche Kombinationen sind zwar möglich, z. B. Biologie und Geographie für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I, in der schulischen Praxis ist eine sinnvolle Einsetzbarkeit entsprechender LehrerInnen jedoch nicht gegeben. Mehr unter angebotene Fächerkombinationen unter <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/campuscenter/studienfaecher/lehramt.html>, Zugriff am 03.05.2011.

engänge in mehreren Fakultäten bzw. Hochschulen zu absolvieren.⁵ Dadurch kommen eine Vielzahl von organisatorischen und räumlichen Unterschieden in den Teilstudiengängen zustande, da jede Fakultät bzw. jede Hochschule einer eigenen Fachtradition unterliegt. Auch deshalb ist die Etablierung bzw. Sicherung der „Studierbarkeit“, insbesondere für die Lehramtsstudiengänge eine große Herausforderung in der Hamburger Bachelor- und Master-Struktur, da mit der Einführung der gestuften Studiengänge auch das politische Ziel verbunden war, die Studiengänge stringenter, zielorientierter und damit auch schneller absolvierbar zu gestalten.

Mit dem Begriff „Studierbarkeit“ werden gemäß der Beschlüsse des Akkreditierungsrates alle Maßnahmen beschrieben die dazu beitragen, einen geordneten, geplanten und nach der Regelstudienzeit vorgesehenen Ablauf des Studiums zu ermöglichen.⁶ Dazu gehört bei Bachelor- und Masterstudiengängen eine gegenüber vorher angebotenen, nicht modularisierten Staatsexamensstudiengängen veränderte stringenter Studiengangs- und Lehrveranstaltungsplanung, die die Absolvierung der Studiengänge in der Regelstudienzeit nachweisbar gewährleistet. Deshalb stand auch die Universität Hamburg bei der Umstellung auf das Bachelor- und Master-System im Jahr 2007 vor dieser bisher ungelösten Aufgabe. Es wurde deshalb nach Ideen gesucht, das Problem zu lösen. Schnell war klar, dass eine entsprechende Softwarelösung nicht auf dem Markt verfügbar war. Deshalb wurde ein eigenes Modell entwickelt sowie seit dem Wintersemester 2008/09 umgesetzt, welches nicht softwarebasiert ist, sondern auf Verfahrensanweisungen beruht. Dieses Modell soll im folgenden näher erläutert werden. Dabei sollen zunächst die Rahmenbedingungen für die Modellentwicklung dargelegt werden. Danach folgt überblicksartig die Darstellung des Hamburger Zeitfenstermodells, daran schließt sich ein

⁵ Beispiele sind die kann die berufliche Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften innerhalb des Lehramts für berufliche Schulen dienen oder das Unterrichtsfach Arbeitslehre/Technik, welches für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I angeboten wird. Die Lehrveranstaltungen der erstgenannten Fachrichtung finden an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft, Fachrichtung Ökotrophologie sowie an der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften in der Fachrichtung Chemie statt. Für das Unterrichtsfach Arbeitslehre/Technik werden die Teile der Lehrveranstaltungen an der Technischen Universität Hamburg-Harburg, andere an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft studiert.

⁶ Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i. d. F. vom 10.12.2010, Drs. AR 85/2010.

Überblick der sich aus dem Modell ergebenden Zeitfensterpläne für die einzelnen Lehramtsstudiengänge an. Am Beispiel des Teilstudiengangs Deutsch wird sodann beispielhaft deutlich, welche Auswirkungen das Zeitfenstermodell auf die Teilstudiengänge hat. Die Umsetzung des Modells in den Fakultäten wird anschließend beschrieben, gefolgt von einigen Bemerkungen zum Zeitfenstermodell für die Lehramts-Masterstudiengänge. Abschließend werden die Erfahrungen der ersten drei Jahre des Zeitfenstermodells dargestellt.

Entwicklung eines Modells zur Minimierung von Lehrveranstaltungs-überschneidungen

Um eine Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen in den am häufigsten gewählten Fächerkombinationen sowie eine Überschneidungsminimierung in weniger häufig gewählten Fächerkombinationen in Lehramtsstudiengängen zu erreichen, beauftragte der Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg nach ersten Überlegungen und einer Sichtung der vorhandenen Modelle und Quellen durch das Zentrum für Lehrerbildung im Frühjahr 2007 Herrn Prof. Dr. Alexander Kreuzer vom Fachbereich Mathematik der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften der Universität Hamburg ein Zeitfenstermodell zu entwickeln, das als fakultäts- und hochschulübergreifende Maßnahme zur Sicherung der Studierbarkeit für die Lehramtsstudiengänge dienen sollte. Zunächst im Fokus standen dabei die Bachelor-Studiengänge. Organisatorischer Rahmen für die Entwicklung war neben dem Arbeitsauftrag des Vizepräsidenten die Arbeitsgruppe der Prodekanen für Studium und Lehre der an der Lehrerbildung beteiligten Fakultäten und Hochschulen, die sich im Rahmen der Gesamtreform der Lehramtsausbildung in regelmäßigen Abständen im Zentrum für Lehrerbildung Hamburg zusammenfindet.⁷ In diesem Gremium wurden die einzelnen Schritte der Modellentwicklung vorgestellt und diskutiert. In dieser Runde wurden relativ schnell die folgenden Rahmenbedingungen festgelegt, an denen sich die Modellentwicklung orientieren sollte:

⁷ Mitglieder sind neben den Prodekanen für Studium und Lehre Vertreter des Zentrums für Lehrerbildung, des Referats Qualität und Recht der Zentralverwaltung, des Zentralen Prüfungsamtes für die Lehramtsprüfungen sowie der Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg. Das Gremium ist inoffiziell, hat keine Beschlusskraft und dient der fakultätsübergreifenden Vorabstimmung in Fachfragen. Studierende waren an der Modellentwicklung nicht beteiligt.

1. Alle an der Lehrerausbildung beteiligten Fakultäten und Hochschulen in Hamburg arbeiten an der Modellentwicklung mit und setzen es später auch um, nur dadurch ist die höchstmögliche Effektivität des Modells möglich.
2. Die dargestellte Fächerkombinationsbreite sollte nach Möglichkeit erhalten bleiben, um die Attraktivität der Lehrerausbildung nicht zu verringern – dies war insbesondere für die Vertreter von sog. „Kleinen Fächern“, z. B. romanischen Sprachen, wichtig.
3. Von der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung wurde angeregt, bestimmte politisch gewünschte Fächerkombinationen im Modell zu priorisieren, insbesondere die drei sog. Kernkompetenzfächer Deutsch, Mathematik und Englisch.
4. Der zur Modellentwicklung notwendige zeitliche Rahmen wurde auf den täglichen Zeitraum von 8 bis 18 Uhr festgelegt, ebenso die Einteilung des Tages in Einheiten von je zwei Stunden, Beginn der Lehrveranstaltungen jeweils zur geraden Stunde.
5. Bei der Hörsaalvergabe sollte das Zeitfenstermodell berücksichtigt werden, insbesondere bei den von der Zentralverwaltung vergebenen Räumen.
6. Fächerspezifische Rahmenbedingungen für die Zuweisung von Zeiten, z. B. Labornutzungen, Verfügbarkeit von Spezialräumen, Sportstätten usw. sollten nach Möglichkeit berücksichtigt werden.
7. Das Problem der Fahrzeiten zwischen einzelnen Hochschulstandorten sollte ebenfalls berücksichtigt werden.

Aus der Sicht des Modellentwicklers wurde festgehalten, dass mathematisch das Ziel erreicht werden sollte, dass mindestens 80 Prozent der gewählten Fächerkombinationen überschneidungsfrei studierbar sein sollten, ebenso sollte nur ein Prozent aller gewählten Kombinationen vollständig überschritten sein. Das Zeitfenstermodell wurde nach einjähriger Entwicklungszeit, in der die Entwicklungsschritte immer wieder im obengenannten Gremium sowie in Einzelgesprächen mit den beteiligten StudiengangsmanagerInnen⁸ diskutiert wurden, im April 2008 durch die Studiendekane der beteiligten Fakultäten und Hochschulen beschlossen

⁸ StudiengangsmanagerInnen sind innerhalb der Fakultäten bzw. Fachbereiche verantwortlich für die operative Abwicklung von Studiengängen bzw. Teilstudiengängen. In der Regel sind dies LeiterInnen von Studienbüros. In diesen sind die Funktionen der Studiengangsplanung, der Fachstudienberatung und der dezentralen Prüfungsverwaltung in einer organisatorischen Einheit zusammengefasst. Vgl. Eisoldt 2009, http://www.info.stine.uni-hamburg.de/sul6/tagesprogramm/Vortrag_Eisoldt_SuL6.pdf, Zugriff am 12.05.2011.

und durch die Entscheidung des Präsidiums der Universität Hamburg zur Implementation zum Beginn des Wintersemesters 08/09 den Fakultäten und den beteiligten Hochschulen empfohlen.

Das Hamburger Zeitfenstermodell für die Lehrerbildung

Der Ansatzpunkt für die mathematische Errechnung des Modells war die Einteilung des Studiums in Studienjahre, d.h. ein Übergang von der Semesterbetrachtung auf eine Jahresbetrachtung. Dabei hat dann der Bachelorstudiengang drei, der Masterstudiengang zwei Jahre. Dieser Ansatz wurde gewählt, um das Modell übersichtlicher zu gestalten, die noch vorhandenen Überschneidungen besser errechnen zu können und die Umsetzbarkeit für die Studiengangsmanager bzw. Studienbüros zu erleichtern. Als Ergebnis dieser Überlegungen sind die Zeitfensterpläne für jeweils ein Jahr gleich, d. h. es gibt pro Studienjahr einen zeitfensterbasierten Planungsrahmen zu beachten. Bei dreijährigen Bachelorstudiengängen entsprechend drei Jahrespläne, bei zweijährigen Masterstudiengängen entsprechend.

Um die einzelnen Teilstudiengänge (d.h. Unterrichtsfächer bzw. berufliche Fachrichtungen sowie die Erziehungswissenschaft) mit den Zeitfenstern ausstatten zu können und dabei die bereits erwähnten Fächerkombinationen berücksichtigen zu können, wurden Teilstudiengänge bzw. Fächer nach Gruppen geordnet. Diese sind:

- Gruppe I: IA (Deutsch, Physik), IB (Mathematik, Bildende Kunst), IC (Englisch, Informatik)
- Gruppe III: IIIA (Chemie, Französisch), IIIB (Sport), IIIC (Biologie, Musik), IIID (Geographie)⁹
- Gruppe IV: IVA (Evangelische Religion, Philosophie, Griechisch, Russisch), IVB (Spanisch, Türkisch, Latein), IVC (Geschichte), IVD (Sozialwissenschaften)
- Gruppe EZW: Erziehungswissenschaft
- Die beruflichen Fachrichtungen: Medien- und Metalltechnik, Elektro- und Informationstechnik, Bau- und Holztechnik, Kosmetikwissenschaft, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft, Gesundheitswissenschaften und Chemotechnik.

⁹ Die Gruppe II ist im Plan derzeit aus mathematischen Gründen nicht aktiv vorgesehen.

Die Einteilung der Fächer in Gruppen sowie die Belegung von Untergruppen mit zwei oder mehreren Fächern erfolgte unter Berücksichtigung der von den Studierenden gewählten Fächerkombinationen in den letzten fünf Jahren vor der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstruktur. Da eine einfache Zuweisung von z. B. insgesamt acht SWS pro Fach für jedes einzelne Fach nicht ausreichend ist und zudem im Laufe des Entwicklungsprozesses festgestellt wurde, dass es unterschiedliche Angebotsrhythmen von Lehrveranstaltungen gibt, wurden sogenannte Kernzeiten und Wahlzeiten eingefügt. Kernzeiten sind dabei Zeiträume, in denen Fächer Lehrveranstaltungen anbieten sollen, die verpflichtend in dem jeweiligen Semester bzw. Studienjahr gehört werden müssen, dies sind i. d. R. insbesondere Vorlesungen, die nur einmal pro Semester bzw. einmal pro Studienjahr, z. B. nur im Wintersemester angeboten werden. Von diesen Lehrveranstaltungen hat jeder Teilstudiengang in der Regel jedoch nur wenige, braucht deshalb auch nur eine relativ kleine Anzahl von Kernzeiten. In Hamburg wird deshalb in der Regel mit sechs bis acht SWS Kernzeit geplant. Für die Lehrveranstaltungen, bei denen der Studierende mehr Auswahl hat, inhaltlich sowie zeitlich im Verlauf des Semesters bzw. Studienjahres gibt es die sogenannten Wahlzeiten. Hier hinein werden diejenigen Veranstaltungen geplant, von denen es mehrere Angebote gibt oder die im Verlauf des Studiums relativ flexibel besucht werden können. In der Regel sind dies insbesondere Seminare, Übungsgruppen usw. Es ergab sich deshalb in der Folge ein Zeitfensterplan mit Kern- und Wahlzeiten, der die folgenden Regeln beinhaltet:

- Jedes Fach ist mit einem Fach aus der Gruppe I überschneidungsfrei studierbar, ausgenommen sind dabei die Fächer der Gruppe I mit dem gleichen Buchstaben, die gemeinsam ein Zeitfenster zugewiesen bekommen haben, z. B. Deutsch und Physik.^{10 11}

¹⁰ Damit ist z. B. die oben genannte Bedingung erfüllt, die sogenannten Kernkompetenzfächer stärker als andere zu priorisieren.

¹¹ Die Einteilung der Fächergruppen im Zeitfenstermodell ist auf der Basis der Fächerkombinationswahlen der letzten fünf Jahre vor der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstruktur entstanden. Gemäß der o. g. Planungsgrundlagen sind nur Fächer in die gleiche Gruppe zugeordnet worden, die nur in sehr geringem Maße oder gar nicht zusammen gewählt worden waren, z. B. Deutsch und Physik. Bei der Entwicklung des Zeitfenstermodells war von der Seiten der Universität Hamburg jedoch eine grundsätzliche Einschränkung der Fächerkombinationsbreite in den Lehramtsstudiengängen nicht gewünscht, d.h. alle bis dahin angebotenen Kombinationen sollten auch nach der Umsetzung des Zeitfenstermodells weiterhin möglich sein. Bedingt durch das Zeitfenstermodell sind jedoch nun Fächerkombinationen vorhanden die nicht mehr oder nur mit großem zeitlichen Aufwand studiert werden können, da sich deren Kernzeiten vollständig oder zum großen Teil über-

- Die Fächer der gleichen Gruppe haben identische Zeiten und sind nicht in der Regelstudienzeit studierbar.¹²
- Zwei Fächer einer Gruppe mit verschiedenem Buchstaben sind überschneidungsfrei studierbar.
- Die Fächer aus III A sind mit den Fächern aus IVA überschneidungsfrei studierbar. Gleiches gilt für die Buchstaben B, C und D.
- Ein Fach aus Gruppe III hat mit einem Fach aus Gruppe IV mit verschiedenem Buchstaben 2 SWS Überschneidung in den Kernzeiten.
- Die Kernzeiten der Fächer der Gruppen I, III, IV sind für alle Lehramtsstudiengänge identisch, da i. d. R. auch die gleichen Veranstaltungen vorgesehen sind (d.h. Kernzeiten für das Unterrichtsfach Deutsch im LAGym, im LAPS, im LAB und im LAS sind identisch). Damit wird berücksichtigt, dass an vielen Lehrveranstaltungen Studierende aller vier in Hamburg angebotenen Lehrämter teilnehmen.

Jeder Teilstudiengang bekommt gemäß Plan eine bestimmte Anzahl von Kern- und Wahlzeiten zugewiesen. Der Studiengangsmanager und Mitarbeiter in den Studienbüros müssen zusammen mit der jeweiligen Lehrplankommission des Teilstudiengangs entscheiden, welche Lehrveranstaltungen in die Kernzeiten und welche in die Wahlzeiten gelegt werden. Bei der Zuweisung der Zeiten wurde grundsätzlich auf eine Gleichverteilung der Zeitfenster von 8.00-18.00 Uhr geachtet, d.h. die Zeiten sind über die drei Studienjahre gleichmäßig über den Tag und die Woche verteilt. Damit sollte der Kritik begegnet werden, einige Teilstudiengänge seien im Modell bevorzugt worden und hätten absichtlich nur die vermeidlich universitär beliebten Zeiten erhalten. Zudem wurde jedoch versucht, die gemäß der oben genannten Rahmenbedingungen Einschränkungen bei der Raumnutzung z. B. bei Laboren, Sporthallen etc. zu berücksichtigen. Insgesamt gesehen ist somit keines der am Modell beteiligten Fächer zeitlich ausschließlich in bestimmte Randzeiten, z. B. nur

schneiden. Diese Studiengangskombinationen bleiben trotz der Einschränkungen durch das Zeitfenstermodell für Studienbewerber wählbar. Studienbewerber werden bei der Bewerbung auf die Überschneidungsproblematik aufmerksam gemacht und erhalten, sofern sie eine entsprechende Fächerkombination dennoch wählen, von der Zeitfensterkoordinatorin und den jeweiligen Studienbüros eine entsprechende Unterstützung bei ihrer individuellen Studiengangsplanung.

Kern- und Wahlzeiten nachmittags oder nur an einem bestimmten Tag, gesetzt.

1. Studienjahr

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 - 10	IIIA Ch, Fr	IVB Spa, La	IIIC Bi, Mu	IVD Soz	IB Ma, BK
10 - 12	IVB Soz (GY)	IVC Ges	IVB Spa, La	EZW nur SI	EZW LAS
12 - 14	IIIB Sp	IIID Geo	EZW	IIIA Ch, Fr	IVD Soz
14 - 16	IB Ma, BK	IA De, Phy	IC En, Inf	IIIB Sp	IC En, Inf
16 - 18				IVA EvR, Phi	

2. Studienjahr

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 - 10	IIID Geo	IVB Spa, La	IIIA Ch, Fr	IVD Soz	IB Ma, BK
10 - 12	IIIB Sp	IVC EvR, Phi	IIID Geo	IVC Ges	IIIA Ch, Fr
12 - 14	IVD Soz	IVC EvR, Phi	IVB Ma, BK	IIIA Soz (GY)	IVD Soz
14 - 16	IA De, Phy	IC En, Inf	IB Ma, BK	IIIB Sp	IC En, Inf
16 - 18				IVA EvR, Phi	

3. Studienjahr

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 - 10	IIIB Sp	IVD Soz	IIIB Sp	IVC Ges	IB Ma, BK
10 - 12	IIID Geo	IVB Spa, La	IIIA Ch, Fr	IVD Soz	IIIB Sp
12 - 14	IIIC Bi, Mu	IVA EvR, Phi	IIIC Bi, Mu	IVB Ma, BK	IIIA Ch, Fr
14 - 16	IC En, Inf	IA De, Phy	IB Ma, BK	IIIB Sp	IVC Ges
16 - 18				IVA EvR, Phi	

Grafik 1: Beispiel für die Einteilung der Fächer und Zeiten für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I und das Lehramt an Gymnasien.

Ergebnisse des Zeitfenstermodells: Planungsgrundlagen für einzelne Teilstudiengänge

Auf den oben genannten Grundlagen und unter der Berücksichtigung der Rahmenbedingungen wurden für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge die Zeitfensterpläne ausgearbeitet:

- Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I sowie Lehramt an Gymnasien: Diese beiden Studiengänge haben gleiche Pläne, da sie sich in der Grundstruktur nicht unterscheiden, sondern im Wesentlichen durch den inhaltlichen Umfang der in den Teilstudiengängen Studien- und Prüfungsleistungen bzw. der zu erbringenden Leistungspunkte.
- Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I mit dem Unterrichtsfach Arbeitslehre/Technik: Hier liegt eine besondere Anforderung aufgrund der örtlichen Verteilung des Lehrangebots auf mehrere Hochschulen vor, s.o. Fußnote 5.
- Lehramt berufliche Schulen: Medien- und Metalltechnik, Bau- und Holztechnik, Elektrotechnik/Informationstechnik, Chemotechnik, Kosmetikwissenschaften, Ernährungs- und Haushaltswissenschaften, und Gesundheitswissenschaft: Für diesen Lehramtsstudiengang ist aufgrund des Umfangs der beruflichen Fachrichtung, diese bildet jeweils mit 90 Leistungspunkten den Schwerpunkt des Studiums, ebenfalls ein eigener Zeitfensterplan notwendig.
- Lehramt an Sonderschulen: Dieses Lehramt beinhaltet ein Unterrichtsfach sowie den Teilstudiengang Erziehungswissenschaft inkl. Behindertenpädagogik. Da der Studienschwerpunkt bezogen auf die zu erbringenden Leistungspunktzahl auf dem Teilstudiengang Erziehungswissenschaft liegt, ist hier auch ein eigener Plan notwendig.

Der Teilstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg umfasst neben der allgemeinen und speziellen Erziehungswissenschaft auch die Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer. Da der Teilstudiengang insgesamt viele Lehrveranstaltungen in Form von Wahlpflichtangeboten organisiert hat, ist eine Kernzeit im Umfang von zwei bis vier SWS (abhängig vom Lehramtsstudiengang), gekoppelt mit Kernzeiten im Umfang von 12 SWS Wahlzeiten ausreichend, für eine Darstellung eines studierbaren Lehrangebots im Sinne des Modells. Für die Fachdidaktiken wurde darüber hinaus eine besondere Lösung gefunden: Für die Fächer der Gruppe I - diese haben im Vergleich zu den anderen Fächern eine um 2 SWS erhöhte Kernzeit - ist es möglich, die Fachdidaktik (mindestens

die Vorlesung) in der Kernzeit unterzubringen, dies betrifft die Fächer Deutsch, Physik, Mathematik, Bildende Kunst, Englisch, Informatik. In diesen Fächer findet die Fachdidaktik mit 2 SWS im 4. Semester nach Absprache mit den Fachvertretern bzw. Studiengangsplanern und Studiengangsplanerinnen in der Kernzeit des jeweiligen Faches statt. So ist sichergestellt, dass die Veranstaltungen vollständig überschneidungsfrei besucht werden können. In anderen Teilstudiengängen, d.h. denen, die nicht der Gruppe I zugeordnet sind, wird jeweils zu Beginn der Planungen eines Studienjahres konkret für jede Fachdidaktik ausgerechnet, welches Zeitfenster für die Mehrheit der Studierenden eines Jahrgangs am günstigsten ist, um dort die Fachdidaktik anzubieten. Grundlage der Berechnungen sind die jeweils pro begonnenen Studierendenjahrgang gewählten Fächerkombinationen. So ist sichergestellt, dass bei der großen Fächerkombinationsbreite die Mehrheit der Studierenden optimal mit Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik bedient werden kann. Damit ist die Integration der Fachdidaktik in das Modell weitgehend gelungen.

Auswirkungen des Zeitfenstermodells auf die Teilstudiengänge am Beispiel des Faches Deutsch

Ausgehend von den oben genannten Plänen und Überlegungen soll im Folgenden am Beispiel des Faches Deutsch gezeigt werden, wie der Zeitfensterplan umzusetzen war. Zunächst wurden nach der Verabschiedung des Gesamtmodells Gespräche mit den Fachbereichsverantwortlichen geführt. Neben der grundsätzlichen Erläuterung des Modells und der Hintergründe, die zu den vorliegenden Ergebnissen geführt hatten, wurde aus den Gesamtzeitfensterplänen ein Einzelplan für die Germanistik extrahiert um zu verdeutlichen, welche Kern- und Wahlzeiten zur Verfügung standen.

Anhand der nun deutlicher werdenden Kern- und Wahlzeiten entschieden die Verantwortlichen nach intensiven Gesprächen, in welchem konkreten Zeitfenster die einzelnen Lehrveranstaltungen unterzubringen seien. Dabei wurde deutlich, dass im Wesentlichen die Vorlesungen berücksichtigt werden mussten, daneben im geringeren Umfang auch bestimmte Seminare, insbesondere dort, wo es nur ein geringes Lehrangebot gab. Die bislang vorliegenden Erfahrungen aus dem Fach Deutsch lassen den Schluss zu, dass nach einer Eingewöhnungszeit in die Modellhintergründe sowie in das Modell selbst die Lehrveranstaltungsplanung durch das Modell erleichtert wurde. Zudem gab es erstmals eine Planungsperspektive

über den gesamten Studiengang – nicht nur über ein Semester oder ein Studienjahr. Nicht zu vernachlässigen ist zudem, dass studentische Beschwerden über vorkommende oder angebliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen nun besser begegnet werden kann, da sich zwar die Teilstudiengänge innerhalb des Bereichs Sprache, Literatur, Medien auch schon vor der Umsetzung des Zeitfenstermodells bereits bei der Lehrplanung abgestimmt hatten, aber eine fachbereichs- oder sogar fakultätsübergreifende Lösung nicht angestrebt wurde. Diese ist jedoch insbesondere bei den Lehramtsstudiengängen zur Erhaltung der Studierbarkeit zwingend erforderlich.

Umsetzung des Zeitfenstermodells in den Fakultäten und Hochschulen

Schon zu Beginn des Projektes wurde aufgrund der vielen Ideen und Vorstellungen der beteiligten Fakultäten und Hochschulen deutlich, dass die Einführung des Zeitfenstermodells als längerer Prozess angelegt werden musste, da der jeweilige Umsetzungswille in den beteiligten Institutionen unterschiedlich war. Dabei waren sich alle Beteiligten im Grundsatz einig, dass ein Zeitfenstermodell sinnvoll sei – jedoch konnten einige Fakultäten die Umsetzung aufgrund eigener bereits begonnener Planungen erst ein Jahr später, d.h. zum Wintersemester 2009/10 umsetzen.

Für die Koordination der Umsetzung des Zeitfenstermodells wurde zum Wintersemester 2008/09 eine Mitarbeiterstelle aus Studiengebühren geschaffen. Diese wurde dem Zentralen Prüfungsamt für Lehramtsprüfungen (ZPLA) zugeordnet, da eine inhaltliche und sachliche Nähe besteht. Die Mitarbeiterstelle und das Prüfungsamt sind Stabsstellen beim Vizepräsidenten für Studium und Lehre.

Auf der Arbeitsebene, d.h. bei den Studienbüros bzw. Verantwortlichen für Studium und Lehre an einzelnen Fakultäten, Fachbereichen oder Instituten wurden Arbeitsgruppen gebildet, in denen die Koordinatorin des Zeitfenstermodells, der Leiter des Prüfungsamtes sowie die zuständigen Fachvertreter (ProfessorInnen, VerwaltungsmitarbeiterInnen, z. T. auch Studierende) gemeinsam Vorschläge zur konkreten Umsetzung in den Teilstudiengängen unter Berücksichtigung der jeweiligen örtlichen bzw. fachlichen Besonderheiten erarbeitet haben. Zum Wintersemester 2010/11 wurde dann das Zeitfenstermodell an allen Fakultäten der Universität Hamburg und weiteren an der Lehrerbildung beteiligten Hochschulen vollständig umgesetzt.

Fach: Deutsch, 1. Unterrichtsfach; Lehramt Gymnasium, Primar- und Sekundarstufe					
1. Semester (WiSe)					
	Mo	Di	Mi	Do	Fr
8 - 10				K Seminar Ia	
10 - 12				K DE-E2 Vorlesung	
12 - 14	2. W Seminar				
14 - 16		K DE-E1 Vorlesung	1. W Seminar	2. W Seminar	1. W Seminar
16 - 18		K DE-E3 Vorlesung	1. W Seminar	2. W Seminar	

Fach: Deutsch, 1. Unterrichtsfach; Lehramt Gymnasium, Primar- und Sekundarstufe					
2. Semester (SoSe)					
	Mo	Di	Mi	Do	Fr
8 - 10				K Seminar Ia	
10 - 12				K DE-E2 AdL Seminar	
12 - 14	2. W Seminar				
14 - 16		K DE-E1 Vorlesung	1. W Seminar	2. W Seminar	1. W Seminar
16 - 18		K DE-E3 Vorlesung	1. W Seminar	2. W Seminar	

Grafik 2: Lehrveranstaltungen in der Kern- und Wahlzeiten im ersten Studienjahr des Bachelorstudiums.¹³

¹³ Erläuterungen:

Zur Information für Studierende, Lehrende sowie VerwaltungsmitarbeiterInnen wurde eine Homepage eingerichtet, auf der das Modell und seine Entwicklung ausführlich dargestellt werden.¹⁴ Darüber hinaus finden sich auch Zeitfensterpläne für die unterschiedlichen Lehrämter. Insbesondere für Studierende wurde zur Meldung von (dennoch vorkommenden oder vermeintlich vorkommenden Lehrveranstaltungsüberschneidungen) ein Online-Formular der Homepage eingerichtet. Hiermit können Studierende mögliche Veranstaltungskollisionen melden. Nach der Klärung der Sachlage wird durch die Kontaktaufnahme mit den betroffenen Fachbereichen/Instituten bzw. Lehrenden versucht, das Überschneidungsproblem zu lösen. Gegebenenfalls handelt es sich dabei auch um ein strukturelles Problem, welches im Zeitfenstermodell stärker berücksichtigt werden muss. Dann wird das Modell nach Absprache mit den zuständigen Fachvertretern entsprechend modifiziert. Bei Anpassungsmaßnahmen ist allerdings immer abzuwägen, welche Konsequenzen diese Maßnahmen nicht nur für den betroffenen Teilstudiengang, sondern auch für die anderen Teilstudiengänge haben. Als unterstützende Maßnahme zur Erhöhung der Akzeptanz für das Modell werden regelmäßig Informationsveranstaltungen sowohl für Lehrveranstaltungs- und StudienmanagerInnen als auch für Studierende angeboten. Zusätzlich wird laufend eine Einzelfallberatung für Studierende angeboten.

Zeitfenstermodell für die Lehramts-Masterstudiengänge

Auf gleicher Grundlage und unter Berücksichtigung der entsprechenden Rahmenbedingungen wurde nach der Einführung des Zeitfenstermodells für die Bachelorstudiengänge auch das Modell für die Masterstudiengänge im Studienjahr 2009/2010 entwickelt und den Hochschulen und Fakultäten durch den Beschluss der Studiendekane im April 2010 zur Imple-

K DE-E1 Vorlesung: Kernzeit, Vorlesung aus dem Modul Einführung in die Linguistik des Deutschen.

K DE-E2 ÄdL-Seminar: Kernzeit; Seminar aus dem Modul: Einführung in die Ältere deutsche Sprache und Literatur.

K: DE-E3 Vorlesung: Kernzeit, Vorlesung aus dem Modul Einführung in die Neuere deutsche Literatur.

W Seminar: 1. Wahlzeit, belegt mit einem Seminar aus den Modulen Einführung in die Linguistik des Deutschen oder Einführung in die Neuere deutsche Literatur

W Seminar: 2. Wahlzeit, belegt mit einem Seminar aus den Modulen Einführung in die Linguistik des Deutschen oder Einführung in die Neuere deutsche Literatur

¹⁴ www.uni-hamburg.de/zeitfenster

mentierung für das Wintersemester 2010/11 empfohlen, da die Lehramts-Masterstudiengänge zum WiSe 10/11 begonnen haben. Die Zeitfensterpläne für die Masterstudiengänge unterscheiden sich von denen für die Bachelorstudiengänge insbesondere dadurch, dass das Kernpraktikum¹⁵ berücksichtigt werden musste. Es findet i. d. R. im 2. und im 3. Semester des Masterstudiums an einem Tag in der Woche an einer Schule statt, für die beruflichen Fachrichtungen an zwei Tagen pro Woche. Für jede Fächerkombination musste(n) deshalb ein vorlesungsfreier Tag bzw. zwei Tage in der Woche zur Verfügung stehen. Dabei konnte aufgrund der gewählten Fächerkombinationen und der sich daraus ergebenden Vorgaben für das Zeitfenstermodell nicht Hochschulweit ein einziger Tag (bzw. für das Lehramt an Berufsschulen zwei Tage) in der Woche für alle Lehramtsstudierenden für das Kernpraktikum freigehalten werden. Die freien Tage sind daher jeweils abhängig von der individuell gewählten Fächerkombination und wurden den Zeitfensterplänen beigelegt.

Während des Kernpraktikums finden neben der Arbeit in der Schule auch Begleitseminare statt. Für diese wurden, ähnlich der Vorgehensweise bei den Zeiten für die Fachdidaktiken im Bachelor- und Masterstudiengang, abhängig von den vorhandenen Fächerkombinationen empfohlene Zeiten jeweils pro Jahr für das Modell ausgerechnet und an die zuständigen StudiengangsmanagerInnen bzw. Studienbüros weitergegeben.

Nach den Erfahrungen mit dem Zeitfenstermodell in den Lehramts-Bachelorstudiengängen war die Einführung in den entsprechenden Master-Studiengängen eine logische Konsequenz. Die Umsetzung erfolgte deutlich schneller und einfacher, da die Grundprinzipien des Modells, s.o. entwickelt waren und beibehalten werden sollten. Im Unterschied zu den Bachelor-Studiengängen jedoch beinhalten die entsprechenden Lehramts-Masterstudiengänge eine höhere Anzahl an Wahlpflichtveranstaltungen in vielen Teilstudiengängen. Damit ergeben sich im Zeitfensterplan höhere Flexibilitäten, da im Vergleich weniger Kernzeiten und mehr Wahlzeiten ausgewiesen werden können. Allerdings ist diese stärkere Wahlmöglichkeit ggf. dann eingeschränkt, wenn Lehrveranstaltungen gleichzeitig für Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden. Zudem musste im Plan für die Lehramts-Masterstudiengänge das sog. Kernpraktikum berücksichtigt werden, eine Praktikumssequenz im zweiten und dritten Mas-

¹⁵ Praxissequenz im zweiten und dritten Semester der Lehramt Masterstudiengänge, i. d. R. ein Tag pro Woche während der Vorlesungszeit Tätigkeit in der Schule sowie Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit im Umfang von fünf Wochen, insgesamt hat das Kernpraktikum den Umfang eines ganzen Semesters.

ter-Semester, bei der die Studierenden sowohl ein bis zwei Tage während der Vorlesungszeit eine Praktikumsschule besuchen als auch nach dem Semester jeweils ein Blockpraktikum von vier bis fünf Wochen absolvieren müssen.¹⁶

Erfahrungen und Ergebnisse nach drei Jahren Arbeit mit dem Zeitfenstermodell

Für die Bachelorstudiengänge im Lehramt kann festgehalten werden, dass sich das Zeitfenstermodell seit seiner Einführung insgesamt etabliert und bewährt hat. Eine absolute Überschneidungsfreiheit der Kernzeiten lässt sich für alle erlaubten Fächerkombinationen aufgrund der Vielzahl der möglichen Kombinationen mathematisch und organisatorisch nicht verwirklichen. Deshalb werden die häufigsten Kombinationen im Rahmen des Modells unterstützt. Dabei erreicht das Zeitfenstermodell das von den Hochschulen angestrebte Ziel, dass deutlich mehr als 80% der vorhandenen Fächerkombinationen überschneidungsfrei studiert werden können, weniger als 1% aller Studierende studieren eine unpassende Fächerkombination, d.h. sich vollständig überschneidende Fächerkombination.

Studienjahr	WiSe 2007/08	WiSe 2008/09	WiSe 2009/10
Überschneidungsfrei	86,2%	83,6%	87,9%
2 SWS Überschneidung	13,3%	16,1%	11,7%
100% Überschneidung	0,5%	0,2%	0,3%

Tab. 1: Überschneidungsfreiheit im Bachelor Lehramt an Gymnasien und Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I seit der Einführung des Zeitfenstermodells in Bezug auf die gewählten Fächerkombinationen.

Zudem können die weiteren, als Planungsgrundlage vorgesehenen Ziele ebenfalls als erfüllt angesehen werden. Für Studierende, Lehrende und VerwaltungsmitarbeiterInnen hat sich das Zeitfenstermodell als Instrument für die Studiengangsplanung trotz erheblicher Vorbehalte im Vorfeld der Einführung etabliert. Es schafft für die Studierenden Planungssicherheit und vermeidet die bis dato regelmäßig zu Semesterbeginn auftretenden Diskussionen mit den Lehrenden zur Überschneidung von Lehrveranstaltungen, insbesondere bei den Lehramtsstudierenden, die in der Regel drei Teilstudiengänge belegen müssen. Durch die Schaffung

¹⁶ Weitere Informationen zum Kernpraktikum finden sich unter:
<http://www.zlh-hamburg.de/praktika-im-studium/>, Zugriff am 09.06.2011.

einer zentralen Koordinierungsstelle ist zudem eine Instanz vorhanden, die jenseits der teilstudiengangsspezifischen Besonderheiten die Stabilität des Modells gewährleistet und bei auftretenden Problemfällen versucht, Lösungen zu finden. Für die Lehrenden ergeben sich zwar zunächst gegebenenfalls. Änderungen der Lehrveranstaltungszeiten, aber auch hier schafft das Modell stärkere Verbindlichkeiten bei gleichzeitig größtmöglicher Flexibilität. Ebenso wie bei den Studierenden wird die zentrale Koordination als Instrument zur Problemlösung über Instituts- Fachbereichs- oder Fakultätsgrenzen hinweg genutzt.

Für die Lehramts-Masterstudiengänge wird damit gerechnet, dass erst die praktische Umsetzung des Zeitfensterplans im Studienjahr 2010/11 eine tatsächliche Rückmeldung über die Wirkungen des Modells im Masterstudium liefern kann. Spannend wird insbesondere die Umsetzung der Planungen im Hinblick auf das Kernpraktikum im zweiten und dritten Mastersemester (Sose 11 und WiSe 11/12).

Die Einführung eines Modells zur Verringerung der Überschneidungen von Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudiengängen in Hamburg ist ein umfangreiches und komplexes Projekt. Die bislang erreichten Ergebnisse sind Ausdruck des sich bewährenden mathematischen Grundansatzes, der dem Modell zugrunde liegt. Rückblickend sind die Autoren deshalb noch immer davon überzeugt, dass das entwickelte Modell gegenüber einer Softwarelösung erhebliche Vorteile hat. In der Umsetzungsphase wurde immer wieder deutlich, dass die Implementierung stark von den Akteuren in den Teilstudiengängen abhängig. Es lässt sich festhalten, dass die Akzeptanz des Projekts im Laufe der Dauer gestiegen ist, da das Modell und seine Auswirkungen im Universitätsbetrieb zunächst zum Teil als Bedrohung bisheriger Handlungsoptionen gesehen wurden. Die konkrete Umsetzung in den Teilstudiengängen hat jedoch vielen Akteuren gezeigt, welche Flexibilität das Modell beinhaltet und welche organisatorischen und planerischen Vorteile es bietet. Wichtig bei der Umsetzung war der Rückhalt der Universitätsleitung, ebenso die Finanzierung einer Projektstelle. Im Laufe der Zeit ist deutlich geworden, dass die Sicherung der Studierbarkeit eine Daueraufgabe der Universität ist. Dies trifft nicht nur auf das komplexe Gebilde des Lehramtsstudiums an der Universität Hamburg zu, sondern auch auf die anderen Studiengänge, auf die das Modell ausstrahlt.

10. Abseits starrer Pfade –**Die TU Darmstadt auf dem Weg zum Teilzeitstudium***Diskussionsstand zur Einführung eines Teilzeitstudiums**Gabriele Pfeiffer*

Belastungen durch studienbegleitende Erwerbstätigkeit und familiäre Aufgaben hindern Studierende daran, ihre gesamte Arbeitszeit und Kraft dem Studium zu widmen und verlängern in vielen Fällen die Studienzeit oder führen gar zu Studienabbrüchen. Seit der Studienstruktureform sind diese Studierenden zunehmend Widersprüchen zwischen der Organisation ihres Studiums als Vollzeitstudium und den Anforderungen aufgrund ihrer besonderen, persönlichen Lebenssituation ausgesetzt. Die Universitäten stehen vor der Aufgabe diese sichtbar zu machen und Lösungen zu suchen. Um die soziale Vielfalt der Studierenden beizubehalten, zu fördern und konstruktiv für die Weiterentwicklung der Universität zu nutzen (Diversity Management), müssen individuelle Studiengeschwindigkeiten wie auch lebenslanges Lernen ermöglicht werden.

Die TU Darmstadt hat daher 2009 die fachbereichsübergreifende Koordinierungsstelle Teilzeitstudium eingerichtet, die im Rahmen eines Modellversuchs in der Bildungsplanung zur Förderung des Teilzeitstudiums vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert wird. Ihre Aufgabe ist die Feststellung des Bedarfs, die Beratung der Fachbereiche hinsichtlich Einführung und Koordinierung eines Teilzeitangebotes sowie Aufbau der hierfür nötigen Infrastruktur.

Bedarfsanalyse

Kaum eine Hochschule hat derzeit einen Überblick über den tatsächlichen Bedarf an Teilzeitangeboten. In Publikationen wird mal ein „struktureller, tendenziell steigender Bedarf nach echten Teilzeitstudiengängen bzw. dem formalen Status eines teilzeitorientierten Studiums“ (von Stuckrad, 2009, S. 54) konstatiert, mal wird der Rückgang von faktisch Teilzeitstudierenden von 25 % in 2006 auf 21 % in 2009 festgestellt (Isserstedt et al, 2009, S. 342).

Die Koordinierungsstelle Teilzeitstudium hat deshalb in Zusammenarbeit mit der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle im Mai 2010 eine Online-Vollumfrage zum Thema „Vollzeit- oder Teilzeitstudium?“ durchgeführt.

2731 Fragebogen wurden ausgewertet, dies entspricht 13,5 % der TU Darmstadt-Studierenden. Der Fragebogen bestand aus 38 geschlossene Fragen und einer offenen Frage (Anregungen, Anmerkungen, Kommentare). Die Umfrage war wie folgt gegliedert:

1. Angaben zum derzeitigen Studium
2. Fragen zum Zeitaufwand für das Studium und zur Studienorganisation
3. Fragen zur Einführung eines geregelten Studiums in Teilzeit
4. Fragen zu Terminierung von Studienangeboten
5. Fragen zur Wichtigkeit von Online-Angeboten
6. Persönliche Angaben
7. Anregungen, Anmerkungen, Kommentare

Eine umfassende Auswertung¹ ist auf der Website² der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium der TU Darmstadt publiziert. Hier zusammengefasst einige Ergebnisse:

Die Studierenden der TU Darmstadt unterscheiden sich nicht wesentlich vom Bundesdurchschnitt. An der TU Darmstadt sind 66,4 % der Studierenden erwerbstätig; laut 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks waren es 2009 im Bundesdurchschnitt an Universitäten zwei Drittel (Isserstedt et al, 2009, S. 27). Allerdings wurde für den Hochschulstandort Darmstadt eine Erwerbsquote von 71 % angegeben (dto, S. 327). Nach der Online-Umfrage sind 28,5 % der Studierenden in einem Umfang von über 14 Stunden erwerbstätig. Insgesamt 11,1 % der Studierenden üben eine Familientätigkeit aus, darunter sind 5,3 % mit Kindern (Bundesdurchschnitt 5 %, dto. S. 468) und 5,8 % pflegen einen Angehörigen (Angaben zum Bundesdurchschnitt liegen nicht vor).

Die Umfrage hat jedoch ein überraschend hohes Interesse an einem Teilzeitstudium ergeben: 40,3 % der TU Darmstadt Studierenden sind an einem Teilzeitstudium unabhängig von konkreten Modalitäten interessiert, davon wollen 27,2 % ein vollständiges Teilzeitstudium absolvieren. Die relative Mehrheit der Interessenten (45,3 %) will ein Teilzeitstudium für zwei bis drei Semester absolvieren. Für 34,5 % aller Studierenden ist ein Teilzeitstudium keine Option.

¹ Im Netz unter: http://www.intern.tu-darmstadt.de/dez_ii/projektteil_zeitstudium/online_umfrage/online_umfrage_auswertung.de.jsp

² Im Netz unter: http://www.intern.tu-darmstadt.de/dez_ii/projektteil_zeitstudium/teilzeitstudium_3.de.jsp

Die Ergebnisse der Umfrage, insbesondere auch die dort geäußerten Verbesserungsvorschläge, haben eine breite Diskussion auf verschiedenen Ebenen innerhalb der Universität angestoßen und dazu geführt, dass die TU Darmstadt im Rahmen ihres Autonomiestatus die Möglichkeit zur Regelung eines Teilzeitstudiums in ihrer Grundordnung³ verankert hat. Die Modalitäten eines Teilzeitstudiums müssen noch in einer Satzung definiert werden. Der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium fiel damit die Aufgabe zu, ein konsensbasiertes Konzept für ein Teilzeitstudium und eine sachgerechte Satzungslösung zu finden.

Seit Jahren wird zwar auf vielen hochschulpolitischen Ebenen gefordert, ein Teilzeitstudium zu ermöglichen, aber die Frage wie dies angesichts inkongruenter Rahmenbedingungen erreicht werden kann, bleibt. In verschiedenen Arbeitskreisen mit Studierenden, Professoren, Studienberatern und Verwaltungsangehörigen wurden Problemfelder eingegrenzt und Wege zur Lösung gesucht. Nachfolgend ein komprimierter Überblick über die Diskussion und die vorgeschlagene Lösung, die in den Satzungsentwurf aufgenommen wurde.

Fachbereichsspezifische Teilzeitmodelle

In Teilzeitmodellen, die bestehende Vollzeitstudiengänge allein hinsichtlich Regelstudienzeit und Fristen anpassen, ist die Studierbarkeit in Teilzeit nur wenig verbessert. Sie sind allenfalls ein Anfang, aber nicht das anzustrebende Ziel, denn die Divergenzen zwischen studentischer Lebenswelt und universitärem Alltag bleiben unverändert bestehen: Die Konzeption als Präsenzstudiengang, das häufig alternierende Studienangebot und die Schwierigkeit, dieses neben Erwerbstätigkeit wahrzunehmen, sind weiterhin vorhanden. Eigenständige Teilzeitstudiengänge mit eigenem Lehr- und Lernangebot dagegen sind wegen des hohen konzeptionellen, administrativen und didaktischen Aufwands bei häufig geringen Teilnehmerzahlen in den seltensten Fällen wirtschaftlich. Die knappen Ressourcen der Hochschulen fordern aber ein hohes Maß an Effizienz; die Ressourcen werden dort eingesetzt, wo der Aufwand nicht höher als der vermutete Nutzen ist und viele Studierende davon profitieren.

³ Die geänderte Grundordnung der TU Darmstadt liegt dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst zur Genehmigung vor. Die Neufassung wurde daher noch nicht veröffentlicht. Die bisherige Fassung ist im Netz unter: http://www.tu-darmstadt.de/media/illustrationen/die_universitaet/go-2005.pdf veröffentlicht.

Die TU Darmstadt hat sich zwischen diesen Polen zunächst für einen mittleren Weg entschieden: Innerhalb bestehender Studiengänge wird ein Teilzeitangebot mit Ausbau der unterstützenden Infrastruktur angestrebt. Für die Teilzeitvariante werden Studienpläne mit unterschiedlicher Arbeitsbelastung erstellt und flankierende Maßnahmen, die die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit des Teilzeitstudiums fördern, ergriffen. Selbst bei schleppender Nutzung bietet dieses Modell Synergieeffekte für den Vollzeitstudiengang und vermindert Übergangsprobleme bei Statuswechseln.

Nicht alle Studiengänge eignen sich für ein Teilzeitstudium in gleicher Weise. Hohe Präsenzzeiten durch viele Labor- und Praktikaanteile wie auch ein breites turnusmäßiges Angebot erschweren die Sicherstellung der Studierbarkeit im Teilzeitstudium. Darüber hinaus münden die Unterschiede in den Fachkulturen in unterschiedlichen Studienbedürfnissen und generieren eine unterschiedliche Nachfrage nach Teilzeitangeboten. Eng verknüpft mit der Fachkultur ist auch die allgemeine Akzeptanz eines Teilzeitstudiums. Weder ein Teilzeitmodell für alle Studiengänge noch eine Verpflichtung dieses anzubieten, ist zum jetzigen Zeitpunkt vor diesem Hintergrund sinnvoll. Der Satzungsentwurf sieht vor, dass ein Teilzeitstudium durch die Prüfungsordnung des Studiengangs ausgeschlossen werden kann. Die TU Darmstadt legt sich nicht auf ein verbindliches Teilzeitmodell fest, sondern ermöglicht durch eine Rahmenordnung die Entwicklung fachbereichsspezifischer Teilzeitmodelle unterschiedlichen Umfangs und Inhalts auf freiwilliger Basis. Dieser Weg wird auch von den Studierenden unterstützt.

Zwischen Qualität und Flexibilität

Die Nutzung eines Teilzeitstudiums wird u. a. bestimmt von

- dem berechtigten Nutzerkreis. Steht ein Teilzeitstudium allen Studierenden offen oder nur einem eingeschränkten Kreis?;
- dem Regulierungsgrad: Je höher der Regulierungsgrad eines Teilzeitstudiums desto geringer wird es angenommen;
- den Auswirkungen des Teilzeitstatus. Bringt ein Teilzeitstudium mehr Vorteile oder mehr Nachteile?

Bevor ein Teilzeitstudium implementiert wird, ist zu entscheiden, welche Zielgruppe erreicht, und welche Wirkungen der Teilzeitstatus haben soll. Die Definition der Adressaten ist eng verknüpft mit dem Regulierungs-

grad und kann über erforderliche Voraussetzungen für ein Teilzeitstudium erfolgen.

Freie Willensentscheidung versus Begründungsverpflichtung

Ein Teilzeitstudium ohne weitere Voraussetzungen lässt den Studierenden die Wahlfreiheit, verwirklicht diesbezüglich ihre Autonomie und schützt ihre Privatsphäre. Ein über freie Willensentscheidung und verlängerte Regelstudienzeit definiertes Teilzeitstudium, unterscheidet nicht mehr hinsichtlich belastender Lebenssituationen, die das Erbringen der universitär geforderten Leistung erschweren. Im universitären Leistungssystem wird aber unter Leistung auch die Erbringung von Arbeit in einer bestimmten Zeit verstanden. Spätestens wenn im Teilzeitstudium Fristverlängerungen gewährt werden, entstehen zwei verschiedene, frei wählbare Leistungsmaßstäbe. Die Studierenden werden den Status wählen, der ihnen summa summarum die meisten Vorteile verschafft. Ist dies der Teilzeitstatus, stellt sich den Hochschulen die Qualitätsfrage: Die in ihren Vollzeitstudienordnungen einst zur Sicherung von Qualität, Vergleichbarkeit und Administrierbarkeit modellierten Zeitvorgaben zur Erbringung von Leistungen sind hinfällig, weil abwählbar. Die Hochschule muss entscheiden, ob sie am Indikator Zeit zur Messung von Leistung festhält, dann kann sie aber kein auf reiner Willensentscheidung basierendes Teilzeitstudium ohne weitere Einschränkungen anbieten oder ob der Indikator an sich überholt ist und vielmehr Leistung rein kompetenzorientiert gemessen werden sollte. Im letzteren Fall müssten dann die Studienordnungen entsprechend angepasst werden. Dieses Problem lässt sich an der Frist für die Abschlussarbeit verdeutlichen: Macht es einen qualitativen Unterschied, ob eine inhaltsgleiche Arbeit in sechs, zwölf oder vierundzwanzig Wochen angefertigt wurde? Variieren Anforderungen mit der zur Verfügung gestellten Zeit? Beeinflusst Zeit den Bewertungsmaßstab? Dies lässt sich durchaus kontrovers diskutieren. Entschärft wird dieses Problem jedenfalls durch Einführung von Reglementierungen wie Leistungsbeschränkungen und Ausschluss des Teilzeitstatus im Abschlusssemester. Diese starren Regelungen machen ein Teilzeitstudium dann jedoch so unattraktiv, dass sich die Frage eines möglichen Qualitätsverlustes wegen marginaler Nutzung nur noch theoretisch stellt.

Soll ein flexibles Teilzeitmodell ohne Qualitätsverlust, aber mit deutlichen Vorteilen für die Teilzeitstudierenden angeboten werden, führt kaum ein Weg an der Begründungsverpflichtung vorbei. Es ist Konsens an der

TU Darmstadt, die Legitimität des Teilzeitstudiums über die Lebenssituation des Studierenden zu definieren. In Absprache mit den Studierenden werden als Begründungen für ein Teilzeitstudium an der TU Darmstadt akzeptiert:

- Erwerbstätigkeit (auch selbständige) in erheblichem Umfang während der Vorlesungszeit (mindestens vierzehn Stunden pro Woche),
- Familientätigkeiten wie die Erziehung eines Kindes bis achtzehn Jahre oder die Pflege eines nahen Angehörigen,
- Behinderung oder schwerwiegende, chronische Erkrankung,
- herausragendes gesellschaftliches und bürgerschaftliches Engagement (Hochleistungssport, soziales oder politisches Engagement),
- Gremientätigkeit in der studentischen oder akademischen Selbstverwaltung, einer Vereinigung oder des Studentenwerks.

Liegt keine dieser Begründungen vor, wird ein offizieller Teilzeitstatus mit seinen Vorteilen versagt. Die Überprüfung der Begründungen zumindest beim Erstantrag ist allerdings aufwändig und erfordert eine entsprechende administrative Infrastruktur. In Darmstadt wird dies zentral der Studierendenservice übernehmen.

Von Leistungsbeschränkungen und Fachsemesterberechnung

Viele Teilzeitmodelle und gesetzliche Regelungen sehen Leistungsgrenzen vor. So darf im Teilzeitstudium häufig nicht mehr als 50 % der Leistungen des Vollzeitstudienganges innerhalb eines Semesters oder Studienjahres erbracht werden. Eine solche Regelung kann den Studienfortschritt hemmen, eine hohe Wechselfrequenz zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudiengang befördern und verringert ganz allgemein die Attraktivität des Teilzeitstatus. Aufgrund der Modulgrößen kann in diesem fixen Rahmen selten ein sinnvoller Prüfungsplan aufgestellt werden. Stimmen die Leistungspunkte, mangelt es im Zeitverlauf häufig an der inhaltlichen Stringenz des Studienangebotes, dessen Veranstaltungszyklus auf ein Vollzeitstudium abgestimmt wurde.

Die Studierbarkeit in Teilzeit darf aber nicht nur theoretisch gegeben sein. Ein Teilzeitangebot ist gut studierbar, wenn es sich an die Lebenswirklichkeit des Studierenden anpassen lässt. Um dies zu erreichen, ist mindestens die Aufgabe von Leistungsgrenzen zugunsten von Leistungskorridoren nötig. Die TU Darmstadt verfolgt aber ein noch flexibleres

Teilzeitmodell. Um den Studienfortschritt nicht zu hemmen, können Studierende jederzeit mehr Leistungen erbringen, als in ihren Teilzeitstudienplänen vorgesehen sind. Die Prüfungsordnung des Studiengangs sollte zwar mindestens einen Prüfungsplan für ein Teilzeitmodell mit der hälftigen Arbeitsleistung enthalten, aber es sind auch andere Varianten möglich. Ein zwei Drittel oder drei Viertel Modell ist ebenso denkbar wie ein gestuftes Modell, in dem unterschiedliche Arbeitsleistungen in unterschiedlichen Studienphasen vorgesehen sind. Beschränkt werden die Möglichkeiten nur durch die Regelstudienzeit, die im Teilzeitstudium auf maximal das Doppelte der Vollzeitregelstudienzeit festgesetzt wird. Den Fachbereichen soll so ermöglicht werden, überschaubare aber vielfältige, curriculare und studientechnisch stimmige Teilzeitstudienpläne auf Basis der Vollzeitstudiengänge zu entwickeln. Welches Modell im jeweiligen Studiengang erfolgreich umsetzbar ist, muss in den nächsten Jahren im Einzelfall geprüft werden. Der Fachbereich Informatik wird als Pilot spätestens im Sommersemester 2012 mit einer hälftigen Teilzeitvariante starten.

Im Teilzeitstudium wird üblicherweise von einer maximal hälftigen Arbeitsleistung ausgegangen, so dass für ein Hochschulseмester nur ein halbes Fachsemester angerechnet wird. Wenn durch die Teilzeitstudiendauer halbe Fachsemester entstehen, sind administrative Probleme die Folge. Diese stellen sich nicht, wenn ein Teilzeitstudium nur studienjahrsweise und nicht semesterweise möglich ist.

Das Teilzeitmodell der TU Darmstadt zielt auf eine Entkoppelung von Teilzeitstatus und Arbeitsleistung. Der Teilzeitstatus wird mit dem Vorliegen der Teilzeitbegründungen und der maximal doppelten Regelstudienzeit verknüpft, aber nicht originär mit der Arbeitsleistung. So ist eine Arbeitsleistung von 70 % im Teilzeitstudium möglich, aber für zwei Teilzeitsemester wird nur ein Fachsemester angerechnet, wobei allerdings die Regelstudienzeit des Vollzeitstudiengangs im Teilzeitstudium nicht unterschritten werden darf. Dies sind an der TU Darmstadt im Bachelor sechs und im Master vier Semester.

Die Beschränkung der Regelstudienzeit ist zur Sicherung der Qualitätsstandards erforderlich. Die Hochschule verpflichtet sich das Studienangebot für die Regelstudienzeit sicherzustellen. Eine Ausweitung der Regelstudienzeit auf mehr als sechs Jahre im Bachelor wird mit einer hohen Inflexibilität der Studiengänge erkaufte. Gleichwohl können die Studierenden aber über die Regelstudienzeit hinaus im Teilzeitstatus verbleiben.

Auswirkungen des Teilzeitstatus

Recherchen der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium bei Sozialversicherungsträgern und öffentlichen Institutionen haben ergeben, dass ein offizielles Teilzeitstudium im Einzelfall mit vielen Nachteilen für den Studierenden verbunden sein kann: Krankenkassenbeiträge können steigen, Ausbildungsförderungsgeld und Stipendien entfallen, bei ausländischen Studierenden können gar Aufenthaltsrechte gefährdet werden. Umso wichtiger werden die konkreten inneruniversitären Vorteile, die mit einem Teilzeitstudium für den Studierenden verbunden sind. Den Hochschulen bieten sich hier viele Optionen in vielen Bereichen, um die Studienbedingungen für Teilzeitstudierende zu verbessern.

Neben der Verlängerung der Regelstudienzeit und der geänderten Fachsemesterberechnung sind hier Fristverlängerungen zur Erbringung von Studien- und Prüfungsleistungen aller Art zu erwägen. Die TU Darmstadt hat sich für eine einheitliche Verlängerung aller Fristen auf das Doppelte entschieden. Eine Bevorzugung von Teilzeitstudierenden bei der Vergabe von Seminar- und Laborplätzen sowie beim Zugang zu Onlineveranstaltungen steht im Ermessen des betroffenen Fachbereichs. Ebenso können die Fachbereiche entscheiden, ob mündliche Prüfungstermine mit den Teilzeitstudierenden abgesprochen werden oder eine begrenzte Ausleihe von Präsenzbeständen der Fachbibliotheken zur Reduzierung von Präsenzzeiten ermöglicht wird. Eine Kinderbetreuung während Prüfungen wird bereits für alle Studierenden angeboten. Durch flankierende Maßnahmen kann die Attraktivität eines Teilzeitstudiums deutlich gesteigert werden und die Studierbarkeit des Studiengangs in Teilzeit unterstützt werden.

Didaktische und infrastrukturelle Maßnahmen zur Sicherstellung der Studierbarkeit in Teilzeit

Die Studierbarkeit eines Studiengangs in Teilzeit zu vertretbaren Kosten sicherzustellen, ist für die Hochschulen eine Herausforderung. Durch die Heterogenität der Zielgruppe sind wenige Maßnahmen geeignet, allen Teilzeitstudierenden ihr Studium gleichermaßen zu erleichtern. Es sollte immer nach Möglichkeiten gesucht werden, die allen Studierenden - Vollzeit wie Teilzeit - zu Gute kommen.

Modulkonzeption

Ein gestuftes modulares Konzept mit aufeinander aufbauenden Teilmodulen ist organisatorisch in einem Teilzeitstudium schwer zu bewältigen. Insbesondere zyklisch angebotene Veranstaltungen führen wegen des großen zeitlichen Versatzes zu einem erhöhten Lernaufwand und verminderter Studiengeschwindigkeit. Voraussetzungen für die Teilnahme an Veranstaltungen und Anwesenheitspflichten verstärken dies noch. Allein die Modulstruktur hat erheblichen Einfluss auf die Bewältigung eines Studiengangs in Teilzeit. Wie Studiengänge konzipiert werden sollten, um gut in Teilzeit studierbar zu sein, bedarf intern noch eingehender Klärung. Gute Erfahrungen wurden im Fachbereich Informatik an der TU Darmstadt mit einem für den Vollzeitstudiengang entwickelten Modulsystem gemacht, in dem kleine, weitgehend voneinander unabhängige Teilmodule zu größeren Modulen flexibel zusammengestellt werden können. Zu Lasten des inhaltlichen Umfangs des einzelnen Teilmoduls vermittelt eine Informatik-Lehrveranstaltung neben Weiterführung und wissenschaftlicher Vertiefung nun auch immer die zum Verständnis notwendigen Grundlagen.

Die Veranstaltungen in der Studieneingangsphase sollten gezielt Arbeits- und Organisationskompetenzen schulen, da ein frühes Beherrschen von Präsentationstechniken, Prüfungsvorbereitung und Zeitmanagement insbesondere für Teilzeitstudierende wesentlich ist. Sie müssen ihr geringes Zeitbudget optimal nutzen können. In vielen Studiengängen der TU Darmstadt wurde dieser Kompetenzerwerb konzeptionell in Projektarbeit integriert, in anderen Studiengängen sind verbindliche Workshops in der Studieneingangsphase vorgesehen. Alle Studierenden haben aber bereits die Möglichkeit, kostenfrei an separaten Workshops zur Schulung ihrer Arbeits- und Organisationskompetenz teilzunehmen.

E-Learning

Erklärtes strategisches Ziel der TU Darmstadt ist es, die erste Dual Mode-Universität Deutschlands zu werden⁴. Die Studierenden sollen zwischen der Nutzung der klassischen Präsenzlehre und dem virtuellen Besuch von Lehrveranstaltungen wählen können. Allgemein wird durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien der Zugang zu Lern-

⁴ vgl. Strategische Ziele für E-Learning an der TU Darmstadt, 2008, im Netz unter: <http://www.e-learning.tu-darmstadt.de/elearning/elearningstrategie/index.de.jsp>

inhalten erleichtert und Lernwege flexibilisiert. Dies liegt im Interesse aller Studierenden, ist aber für Teilzeitstudierende essentiell, deren örtliche und zeitliche Unabhängigkeit häufig stark eingeschränkt ist. Für ein Teilzeitstudium wurden daher Standards definiert, die ein zeitlich und örtlich unabhängiges Studieren in erheblichem Umfang gewährleisten. Im Rahmen eines organisierten Teilzeitstudiums sollten mindestens sämtliche Pflichtvorlesungen zusätzlich in digitaler Form angeboten werden. Dabei wurde in Absprache mit den Studierenden als Mindeststandard die digitale Distribution der Vorlesung durch Audio- oder Videostream oder digitale Vorlesungsskripte sowie der Übungsmaterialien festgelegt und im Satzungsentwurf für ein Teilzeitstudium verankert. In der Umfrage der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium halten über 90 % der Studierenden diesen Mindeststandard für wichtig. Als weitere Maßnahme wird ab dem Wintersemester 2011/12 in fünf großen Hörsälen der TU Darmstadt eine einfache Digitalisierung von Vorlesungen angeboten, in der automatisiert sowohl das Audiosignal als auch die Präsentationsfolien/-filme des Lehrenden aufgezeichnet und übertragen werden. Am anderen Ende der Skala stehen durchdachte didaktisch-methodische Konzepte, die Gestaltung und Einbindung von innovativen Medien und Technologien in die curriculare Lehre gewährleisten. Digitale Arbeitsumgebungen für Lerngruppen, Online-Seminare oder von Experten entworfene Wikis, die von den Studierenden erweitert, kommentiert und editiert werden können, sind nur kleine Ausschnitte der vielfältigen Möglichkeiten.

Allgemeine Studien- und Prüfungsorganisation

Informations-, Kommunikations- und Betreuungsdefizite in der Studienorganisation erschweren ein zügiges Studium, insbesondere Teilzeitstudierenden. Sie haben einerseits einen erhöhten Informations- und Beratungsbedarf, da sie ihren Studienplan mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen müssen, andererseits sind ihre Präsenzzeiten an der Hochschule geringer. In den Kommentaren in und zur Online-Umfrage wurde regelmäßig bemängelt, Informationen nicht oder nicht rechtzeitig erhalten zu haben.

Wichtige Studieninformationen wie Änderungen in Prüfungsordnungen, Veranstaltungsplanung, Prüfungstermine, Beratungsmöglichkeiten müssen schnell, direkt und verlässlich kommuniziert werden, Informationsverluste müssen minimiert werden. Die TU Darmstadt versucht mit dem neu eingeführten Campusmanagementsystem TUCaN den verlustfreien

Informationsfluss zu gewährleisten. Zielgruppengenau können die Studierenden nun via Mail, SMS oder über ihrem TUCaN-Account über Änderungen informiert werden.

Weiter ist eine durchgängige und kompetente Studien- und Studienverlaufsberatung und Betreuung durch die Fachbereiche zu gewährleisten. In den Allgemeinen Prüfungsbestimmungen der TU Darmstadt⁵ sind bereits verpflichtende Beratungsgespräche für alle Studierenden normiert und ebenso die Teilnahme an Mentorensystemen (§ 3a der Allgemeinen Prüfungsbestimmungen der TU Darmstadt). Weitere für Teilzeitstudierende verbindlich wahrzunehmende Beratungsgespräche können, müssen aber nicht von den Fachbereichen eingeführt werden. Nach Erfahrung der Fachstudienberater sind zumindest faktisch Teilzeitstudierende beratungsintensiver als Vollzeitstudierende und suchen von sich aus, die Beratung häufiger auf. Darüber hinaus sollte die Entscheidung für ein offizielles Teilzeitstudium von einem Beratungsgespräch begleitet werden bzw. ein solches angeboten werden, in dem die negativen Auswirkungen eines Teilzeitstatus erläutert und abgewogen werden. Die Koordinierungsstelle Teilzeitstudium hat deshalb mit der Entwicklung eines strukturierten Beratungs- und Betreuungskonzepts für Teilzeitstudierende begonnen.

Ein Studium wird auch durch eine gute Veranstaltungsterminierung erleichtert. Es stellt sich angesichts der Diversität der Studierenden die Frage, was dies konkret für ein Teilzeitstudienangebot bedeutet. Zumindest der Besuch der nach Studienplan für das Semester vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen muss an der TU Darmstadt überschneidungsfrei sichergestellt werden. Mit Blick auf die zunehmende Interdisziplinarität und gleichzeitige Spezialisierung des Studienangebotes stellt dies die Universität vor immer größere Herausforderungen. Aufgrund der hohen Komplexität der Lehrveranstaltungsplanung wenden einige Fachbereiche der TU Darmstadt teilweise mathematische Optimierungsverfahren an. Diese sind hilfreich, können aber selten eine absolute Überschneidungsfreiheit über Semestergrenzen hinweg gewährleisten. Darüber hinaus sind die Lehrveranstaltungen unter Umständen auf mehrere Standorte verteilt, Fahrtwege zwischen den Campi können aber in der Veranstaltungsplanung oft nicht berücksichtigt werden. In der Umfrage der Koordinierungsstelle wurde als Zeitfenster für die Veranstaltungsterminierung auch

⁵ Allgemeine Prüfungsbestimmungen der Technischen Universität Darmstadt (APB) vom 19.04.2004 (Staatsanzeiger Nr. 25 vom 21. Juni 2004, S. 1998) in der Fassung der 3. Novelle vom 11.02.2009 (Satzungsbeilage 1/09, S. 3) im Netz unter: http://www.intern.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/ordnungen/apb.pdf

vom Adressatenkreis eines Teilzeitstudiums 8:00 bis 15:00 Uhr bevorzugt, wobei der Vormittag die größte Zustimmung erfuhr. Pflichtveranstaltungen sollten möglichst in diesem Zeitrahmen angeboten werden. Hinsichtlich der Wochentage gibt es keine Präferenz. Insbesondere Übungen sollten in verschiedenen Zeitfenstern an verschiedenen Wochentagen angeboten werden. Eine der Übungen sollte sich aber immer direkt an die Vorlesung anschließen. Diese Empfehlungen können aufgrund der Vielzahl der Veranstaltungen, der hohen Studierendenzahlen und der räumlichen Beschränkungen an der TU Darmstadt nicht durchgängig umgesetzt werden, aber sie werden wo möglich bereits in der Lehrveranstaltungsplanung berücksichtigt.

Veranstaltungen am Wochenende werden von wenigen Teilzeitstudierenden favorisiert; allenfalls der Samstagvormittag kann noch einen gewissen Konsens aufweisen. Es wurde vorgeschlagen, vermehrt Blockveranstaltungen anzubieten, auch Übungen könnten in dieser Form abgehalten werden. Doch der Umwandlung von Wochenveranstaltungen in Blockveranstaltungen sind aus didaktischen Gründen Grenzen gesetzt.

Die Prüfungsorganisation ist durch die hohen Studierendenzahlen und die Umstellung auf Bachelor-/Master eine Herausforderung. Generell erleichtert eine Reduzierung der Prüfungsereignisse nicht nur Teilzeitstudierenden das Studium. Die Klausurterminierung ist ein weiterer wichtiger Baustein. Indem Semesterferien mit Prüfungsterminen, Praktika oder Hausarbeiten gefüllt werden, wird der vorlesungsbegleitenden Erwerbstätigkeit Vorschub geleistet. Auch zeitnahe Wiederholungstermine für nicht bestandene Prüfungen fördern ein zügiges Studium. Aufgrund der Vielzahl der Prüfungen kann beides an der TU Darmstadt zurzeit nicht realisiert werden. Aber die Fristen für die An- und Abmeldungen von Prüfungen sind nun großzügiger handhabbar. Gerade Teilzeitstudierende können aufgrund ihres geringen Zeitbudgets erst spät einschätzen, ob ihre Prüfungsvorbereitung für die Prüfungsteilnahme ausreicht. Hier ermöglicht das Campusmanagementsystem TUCaN kurze Fristen und unterstützt die Studierbarkeit im Teilzeitstudium nachhaltig. Da Studierende ihr Studium selbst online verwaltungstechnisch organisieren können (z.B. Prüfungsan- und -abmeldung, Erstellung von Leistungsspiegeln und Bescheinigungen) sind sie örtlich und zeitlich unabhängig und sie sparen Zeit.

Fazit

Die Individualisierung von Studienpfaden durch ein Teilzeitstudium ist im bestehenden Hochschulsystem ein schwieriges Unterfangen. Die bestehenden Anreizsysteme für Hochschulen und Studierende verlaufen oft diametral zur Forderung nach Lifelong Learning und Diversity Management. Gesetzliche Normierungen und Reglementierungen engen den Spielraum für innovative Teilzeitkonzepte ein. Den Hochschulen bleibt aber die Möglichkeit über Studiengangskonzeption, Studienorganisation, didaktische Konzepte und Campusmanagementsysteme den Studienverlauf zu flexibilisieren. Die TU Darmstadt hat sich auf den Weg gemacht, ihre Möglichkeiten zu sondieren und auszuschöpfen. Ziel ist ein attraktives Teilzeitstudium, das der individuellen Lebenssituation der Studierenden gerecht wird. Die hier vorgestellten beabsichtigten und zum Teil realisierten Maßnahmen sind in den Entwurf der Satzung zur Regelung eines Teilzeitstudiums an der TU Darmstadt eingeflossen. Die Satzung selbst soll bis zum Wintersemester 2011/2012 verabschiedet werden. Nach Verabschiedung kann sie auf der Website der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium eingesehen werden. Anschließend starten die Teilzeitvarianten des Bachelor- und Masterstudiengangs Informatik. Innerhalb der nächsten zwei Jahre soll das Teilzeitangebot sukzessive erweitert werden.

Literatur

- ISSERSTEDT, Wolfgang et al (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Im Netz unter: <http://www.sozialerhebung.de>
- STUCKRAD, von Thimo et al. (2009): Neue Wege für das BAföG., Gütersloh. Im Netz unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP122_BAfoeG_Reform.pdf
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT (2010): Ergebnisse der Online-Umfrage zum Thema „Voll- oder Teilzeitstudium?“ an der TU Darmstadt im Netz unter: http://www.intern.tu-darmstadt.de/dez_ii/projektteil_zeitstudium/online_umfrage/online_umfrage_auswertung.de.jsp
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT (2010): Neufassung TU-Darmstadt-Gesetz in der Fassung d. Art. 3 d. G. v. 21.12.2010 (redaktionelle, nicht-amtliche Fassung der TU Darmstadt) im Netz unter: <http://www.intern.tu-darmstadt.de/tudarmstadtgesetz/>
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT (2009): Allgemeine Prüfungsbestimmungen der Technischen Universität Darmstadt (APB) vom 19.04.2004 (Staatsanzeiger Nr. 25 vom 21. Juni 2004, S. 1998) in der Fassung der 3. Novelle vom 11.02.2009 (Satzungsbeilage 1/09, S. 3) im Netz unter: http://www.intern.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/ordnungen/apb.pdf
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT (2008): Strategische Ziele für E-Learning an der TU Darmstadt, 2008, im Netz unter: <http://www.e-learning.tu-darmstadt.de/elearning/elearningstrategie/index.de.jsp>
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT (2005): Grundordnung der TU Darmstadt im Netz unter: http://www.tu-darmstadt.de/media/illustrationen/die_universitaet/go-2005.pdf

11. Teilzeitstudium an der Universität Gießen

Carmen Schmidt und Christian Treppesch

Projektaufbau

Das Projekt „Evaluation des Teilzeitstudiums an der JLU“ ist eine Fördermaßnahme im Rahmen der Mittelvergabe zur Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre.

Der Antrag zu diesem Projekt wurde durch studentische Initiative im Herbst 2008 gestellt. Nach der Bewilligung wurde im Frühjahr 2009 eine überwiegend studentisch besetzte Arbeitsgruppe – AG Teilzeitstudium – gegründet, die unter der Leitung der Stabsabteilung A2 Lehre, Studium, Weiterbildung, Qualitätssicherung der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) die Möglichkeiten eines Teilzeitstudiums an der JLU untersucht hat.

Der Begriff Teilzeitstudium und Teilzeitstudierende wird in verschiedenen Kontexten sehr unterschiedlich genutzt und definiert:

In Hessen ist im Rahmen der Hochschulgesetze und Verordnungen ein formales Teilzeitstudium aufgrund eines Beschäftigungsverhältnisses mit einer bestimmten regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit, wegen der Betreuung von Angehörigen oder aus einem anderen wichtigen Grund, der verhindert ein Vollzeitstudium zu absolvieren, möglich. Formal anerkannte Teilzeitstudierende dürfen nur maximal 50% der Studienleistungen erbringen, müssen aber mindestens die Hälfte der Zeit eines Vollzeitstudiums ihrem Studium widmen (vergleiche HHG & Hessische Immatrikulationsverordnung) und haben für diesen Status eine Begründungs- und Nachweispflicht.

An der JLU studieren etwa 23.000 Studierende, davon besitzen etwa 27 Studierende (arithmetisches Mittel der Semester WS 07/08 bis SS 11) den anerkannte Status des/der Teilzeitstudierenden. Etwa zwei Drittel der Teilzeitstudierenden sind Studentinnen, damit ist die Geschlechterverteilung der Teilzeitstudierenden identisch mit der Geschlechterverteilung aller Studierenden der JLU. Insgesamt sind 64% der anerkannten Teilzeitstudierenden in den altrechtlichen Studiengängen zu finden und 30% in den modularisierten Studiengängen (siehe Abbildung 1).

Die meisten anerkannten Teilzeitstudierenden der JLU finden sich in dem Studiengang Psychologie, im Studiengang für das Lehramt an Haupt- und

Realschulen, dem Studium der Humanmedizin und dem Studium der Rechtswissenschaft.

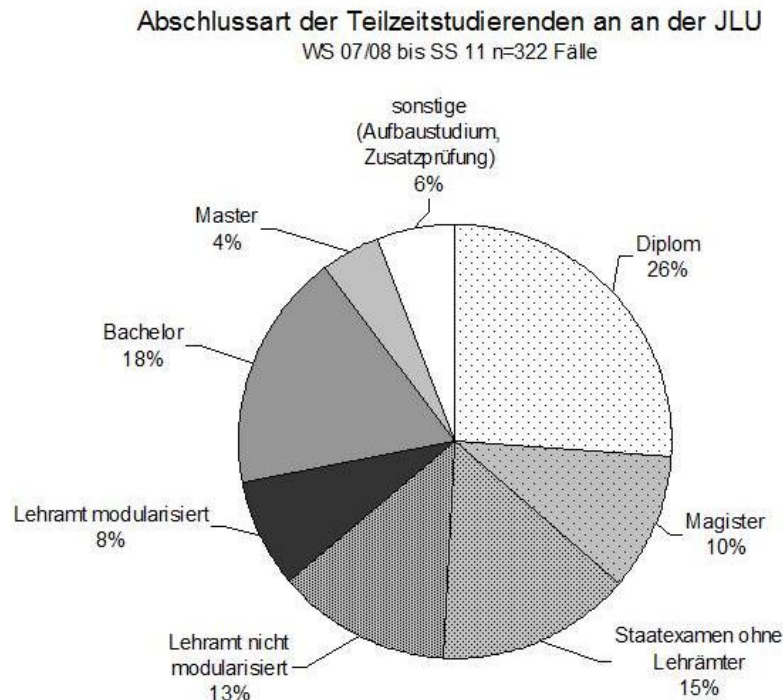


Abb. 1: Die Verteilung der formal anerkannten Teilzeitstudierenden an der JLU nach Abschlussart.

Die Anzahl der anerkannten Teilzeitstudierenden ist an der JLU über alle Studiengänge hinweg rückläufig, allerdings gab es im Sommersemester 2010 in einem Bachelorstudiengang sehr viele Teilzeitstudierende (vergleiche Abbildung 2). In diesem Studiengang ist eine Obergrenze an Fachsemestern vorgesehen, innerhalb welcher der Bachelor-Abschluss erreicht sein muss. Vermutlich wurde in diesem speziellen Fall der Status des Teilzeitstudiums genutzt um Fristverlängerungen für einige Prüfungen zu erhalten.

Insgesamt ist die Anzahl der offiziellen Teilzeitstudierenden an der JLU sehr gering. Außerdem scheint die Anzahl der offiziellen Teilzeitstudierenden in den neuen Studiengängen rückläufig zu sein, obwohl die Studierenden während des Bildungsstreikes im Wintersemester 2009/2010 die Möglichkeit des Teilzeitstudiums für alle Studiengänge explizit forderten (vgl. Gießener Erklärung, 2009). Es scheint derzeit folglich einen Bedarf an Teilzeitstudienangeboten zu geben, der mit dem offiziellen Angebot des Teilzeitstudiums nicht hinreichend befriedigt wird. Aus diesem Grund untersuchte die AG-Teilzeitstudium im Schwerpunkt nicht die kleine Gruppe der offiziellen Teilzeitstudierenden, sondern die Studieren-

den in den neuen Studiengängen, für die ein Teilzeitstudium potentiell in Frage kommen könnte.

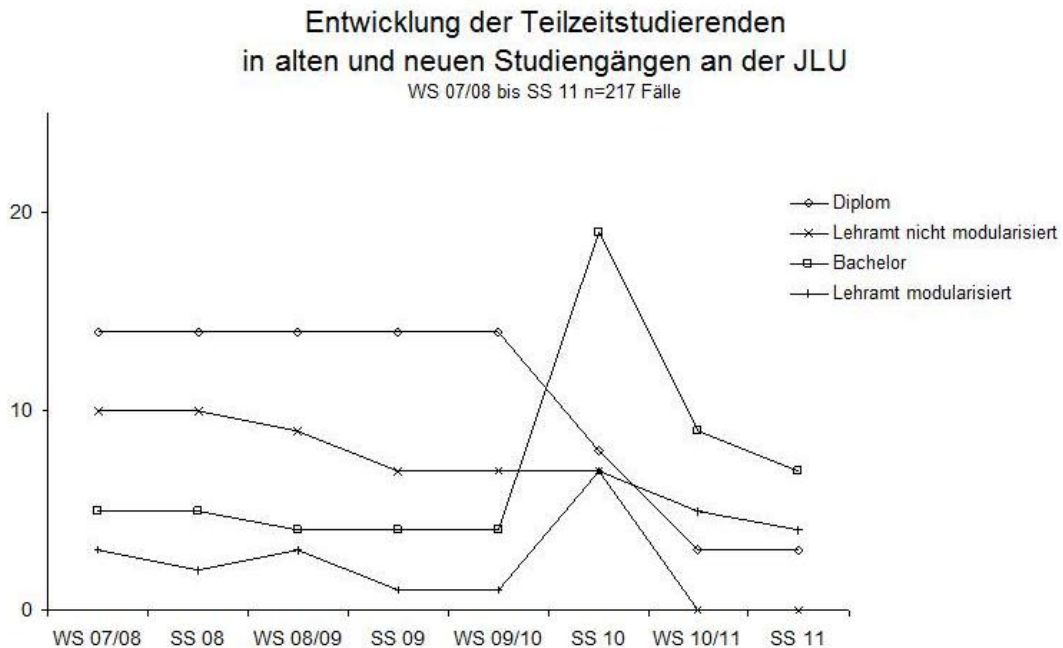


Abb. 2: Die Entwicklung der formal anerkannten Teilzeitstudierende an der JLU über die Zeit (nur Lehramt (nicht modularisiert und modularisiert), Diplom und Bachelor).

Für die AG-Teilzeitstudium sind diejenigen Studierenden die relevante Zielgruppe (abweichend von den vorhergehenden Definitionen zu Teilzeitstudium gemäß HHG und Hessischer Immatrikulationsverordnung), die durch äußere Zwänge (wie zum Beispiel: Erwerbstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhaltes, familiäre Verpflichtungen, Behinderung oder Erkrankung) nicht die 900 Arbeitsstunden pro Semester für das Studium aufbringen können, die bei einem Vollzeitstudium angenommen werden. Sie sind demnach de facto Teilzeitstudierende, die nicht zwingend den offiziellen Status als solche innehaben und sich selbst auch nicht unbedingt als solche betrachten. Diese Gruppe der Studierenden wird in keiner Statistik offiziell geführt und somit liegen zu dieser Gruppe von Studierenden an der JLU bisher nur wenige Erkenntnisse vor. Ein Ziel der AG Teilzeitstudium war es daher die Anzahl der Studierenden, die in diese Gruppe fallen, besser einschätzen zu können und ein differenziertes Bild über unterschiedlichen Gründe, die zu einem de facto Teilzeitstudium führen und auch die damit verbundenen Probleme, zu bekommen. Zusätzlich sollten ihre aktuelle Situation, ihre Bedürfnisse und auch mögliche Lösungsstrategien erfasst werden, um auf dieser Basis Empfehlungen für ein reibungsloseres Teilzeitstudium an der JLU für alle Beteiligten formulieren zu können.

Projekthalte und Ergebnisse

In dem Projekt wurden mit verschiedenen qualitativen und quantitativen Methoden für das Teilzeitstudium relevante Daten erhoben. Es wurden sowohl Daten aus internen Quellen (z.B. Studierendenbefragung, Interviews mit Teilzeitstudierenden, Studienordnungen) als auch externen Quellen (z.B. Beratungsstellen anderer Hochschulen, E-Learning-Angebote andere Hochschulen bzw. Anbieter) berücksichtigt, um die Möglichkeiten und auch die Optimierungspotentiale des Teilzeitstudiums an der JLU zu identifizieren. Daraus wurden zielgruppenspezifische Empfehlungen formuliert.

Rechtliche Grundlagen und Voraussetzungen

Die unterschiedlichen Studiengänge der JLU (gestufte Studiengänge und Staatsexamensstudiengänge) wurden auf Basis der Studienordnungen systematisch erfasst und nach relevanten Kriterien (siehe nächster Absatz) für das Teilzeitstudium ausgewertet. Es wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen auf Landesebene sowie die speziellen Regelungen auf universitärer und auch auf Studiengangsebene betrachtet. Hierzu wurden alle speziellen Ordnungen der Bachelor-Studiengänge auf für ein Teilzeitstudium relevanten Regelungen hin untersucht.

Die einzelnen Studiengänge und ihre Module wurden nach ausgewählten Kriterien, wie zum Beispiel Anzahl der Module, Moduldauer, Anzahl der Prüfungsleistung, Anzahl der Präsenzprüfungsleistungen, Modulbeginn und Mindestpräsenz in einer Datenbank erfasst. Dabei wurden diese Daten auf Studiengangs- und Modulebene aufgenommen und im Anschluss miteinander verknüpft. Auf diese Weise können Auswertungen sowohl auf Ebene der Studiengänge, als auch auf Ebene der einzelnen Kriterien, wie zum Beispiel Anzahl der Prüfungsleistung, vorgenommen werden. Studiengänge und auch Module können horizontal verglichen werden, unterschiedliche fächerspezifische Strukturen lassen sich darstellen. Ebenso lässt sich die Gesamtstruktur der betrachteten Studiengänge der JLU abbilden.

Es wurden sehr große Unterschiede hinsichtlich verschiedener Kriterien, die für ein Teilzeitstudium relevant sind, zwischen den betrachteten Bachelor-Studiengängen festgestellt. Hier einige Beispiele:

Für ein Teilzeitstudium ist es von Vorteil, wenn Module kleiner sind, da diese schneller abgeschlossen werden können als große Module. Die Ge-

fahr, dass ein Modul aufgrund von Zeitmangel oder Terminproblemen nicht abgeschlossen werden kann, wird durch kleinere Module minimiert. Studiengänge mit vielen kleinen Modulen eignen sich also besser für ein Teilzeitstudium. Die Anzahl der Module der Studiengänge variierte von 14 bis 28. Die Moduldauer variierte ebenfalls sehr stark, so gab es einen Studiengang, der nur einsemestrige Module vorsieht und einen Studiengang, bei dem sich 85 % der Module über zwei Semester erstrecken.

Eine weitere relevante Größe für das Teilzeitstudium ist die Anzahl der Prüfungsleistungen, die in einem Studiengang mindestens für einen erfolgreichen Abschluss erbracht werden müssen. Problematisch für ein Teilzeitstudium sind eine hohe Anzahl von Prüfungsleistungen bzw. eine hohe Anzahl von Präsenzprüfungsleistungen. Die Mindestanzahl der Prüfungsleistungen (Präsenzprüfungsleistungen in Klammern), die zum Erreichen des Abschlusses notwendig sind variierte zwischen 30 (29) und 61 (50) Prüfungsleistungen.

Die meisten Studiengänge der JLU wurden in der Zwischenzeit mit dem Ziel der Flexibilisierung und der Reduzierung der Prüfungslast überarbeitet. Möglicherweise hat auch die Arbeit der AG-Teilzeitstudium mit solchen Ergebnissen, die den Fachbereichen und Studiengangsentwicklern zur Verfügung gestellt wurden einen Teil dazu beigetragen.

Evaluation von Bedarf und Möglichkeiten

Durch die Datenerhebung mit unterschiedlichen empirischen Methoden wurde das Thema Teilzeitstudium aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. So konnte ein sehr plastisches Bild der Teilzeitstudierenden an der JLU gezeichnet werden.

Interne Betrachtungen: Im Rahmen der aktuellen Studierendenbefragung an der JLU, die im Wintersemester 2009/2010 zum vierten Mal durchgeführt wurde, wurden unter anderem gezielt *quantitative Daten* der Studierenden zum Thema Teilzeitstudium per Fragebogen erhoben. In Form einer schriftlichen Befragung wurden Fragebögen in ausgewählten Lehrveranstaltungen verteilt. Eine Stichprobe Studierender in höheren Semestern wurde postalisch befragt. Erfasst wurden 5.848 Studierende aller Fachbereiche und Studiengänge. Dies entspricht 24% der 24.119 eingeschriebenen Studierenden der JLU im Wintersemester 2009/2010. In diesem Zusammenhang wurde nach Erwerbstätigkeit, Familienstand, chronischen Erkrankungen, Behinderungen, Gründen für die Beeinträchtigung

des Studiums, subjektivem Studienerfolg, Studienfortschritt und benötigten Hilfestellungen gefragt. Der Bedarf an Teilzeitstudienangeboten konnte auf Basis der Daten der vierten jährlichen Studierendenbefragung ermittelt werden. Die verschiedenen Studierendengruppen, die in Teilzeit studieren oder de facto in Teilzeit studieren, konnten identifiziert werden.

Daraus ergab sich für die **Teilzeitstudierenden an der JLU** folgendes Bild:

Die befragten Studierenden waren im Durchschnitt 22 Jahre alt. Davon waren 66% weiblich und 32% männlich. 2,8% der Befragten gaben an, *Eltern* zu sein und 2% der Studierenden lebten zum Zeitpunkt der Befragung auch mit einem *Kind im Haushalt* und haben aus diesem Grund andere Bedürfnisse bei der Vereinbarkeit ihres Studiums mit ihrem Lebensalltag.

Es waren 25% der Befragten in einen Lehramtsstudiengang eingeschrieben, 16% absolvierten ein geisteswissenschaftliches Studium, 14% waren in den Naturwissenschaften angesiedelt und 12% bei den Agrarwissenschaften. Die Wirtschaftswissenschaftler lagen mit 11% kurz dahinter. Mit nur knapp 2% waren die Mediziner die kleinste Gruppe unter den befragten Studierenden gefolgt von den Rechtswissenschaften mit 3%. Dies entspricht in etwa der Studierendenpopulation der JLU.

Die Gruppen, die aufgrund ihrer Merkmale als **de facto Teilzeitstudierende** gelten, verteilten sich wie folgt: Von allen befragten Studierenden arbeiteten 6,8% in der Vorlesungszeit und 22,9% in der vorlesungsfreien Zeit mehr als 15 Stunden pro Woche und fielen damit nach den HIS-Kriterien in die Kategorie „*hoher Erwerbsaufwand*“ (vgl. Isserstedt et al., 2007: S. 342). Bei diesen Studierenden lag der Zeitaufwand für das Studium durchschnittlich bei 33 Stunden pro Woche - daraus ergab sich für diese Gruppe eine Wochenarbeitszeit (Zeitaufwand Studium + Zeitaufwand Erwerbstätigkeit) von ungefähr 50 Stunden.

Durch eine *chronische Erkrankung oder Behinderung* fühlten sich 5% in hohem Maße und 19% in geringem Maße in ihrem Studium beeinträchtigt. Etwa ein Viertel der befragten Studierenden fühlte sich also durch eine chronische Erkrankung oder Behinderung in dem Studium beeinträchtigt.

Erwerbstätigkeit und Studium

Eine etwas differenziertere Betrachtung zu Arbeitsaufwand für das Studium und Erwerbsarbeitszeit ergibt folgendes Bild: In der Vorlesungszeit arbeiteten etwa 37% der Befragten mit einer durchschnittlichen Erwerbsarbeitszeit von 11 Stunden pro Woche. Dagegen arbeiteten in der vorlesungsfreien Zeit 43% der befragten Studierenden mit einer durchschnittlichen Erwerbsarbeitszeit von 21 Stunden pro Woche.

Von allen Befragten gaben 33% an, dass sie arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Diese arbeiteten im Schnitt 12 Stunden pro Woche in der Vorlesungszeit und 21 Stunden pro Woche in der vorlesungsfreien Zeit. Damit unterscheiden sie sich im zeitlichen Aufwand nicht wesentlich von den Kommilitonen, die aus anderen Gründen neben dem Studium arbeiteten.

42% der Studierenden gaben an, sie fühlen sich durch ihren Job im Studium beeinträchtigt (17% in hohem Maße und 35% in geringem Maße), obwohl der durchschnittliche Zeitaufwand für den Job sich nicht signifikant von den Anderen arbeitenden Studierenden unterschied.

Studierende mit Kind arbeiteten während der Vorlesungszeit durchschnittlich nur $\frac{1}{2}$ Stunde pro Woche weniger, in der vorlesungsfreien Zeit allerdings im Durchschnitt fast 6 Stunden pro Woche weniger als die Kommilitonen ohne Kind. Anders als ihre kinderlosen KommilitonInnen können also Studierende mit Kind in der vorlesungsfreien Zeit keinen finanziellen Puffer für die Vorlesungszeit aufbauen. Studierende mit Kind wendeten $2\frac{1}{2}$ Stunden pro Woche weniger Zeit für das Studium auf als ihre KommilitonInnen. Das bedeutet, dass sie die verfügbare Zeit gut organisiert und effizienter nutzen müssen, um die gleichen Leistungen wie die Kommilitonen ohne Kind erbringen zu können. Durch die fehlende Flexibilität in der Lebensstruktur ist diese Gruppe umso mehr auf ein flexibles und adäquates Studienangebot angewiesen. Ob diese Tatsachen Auswirkungen auf die Noten und die Qualität des Studiums haben, wurde im Rahmen dieses Projektes nicht beleuchtet, dies wäre eine interessante Fragestellung für weitere Studien.

Faktoren, die das Studium beeinträchtigen

Die Rangliste der Faktoren, die das Studium beeinträchtigen, gestaltet sich je nach Untergruppe der de facto Teilzeitstudierenden unterschied-

lich. Die Erwerbstätigkeit als Beeinträchtigung für das Studium findet sich hingegen in jeder Gruppierung wieder.

Die Studierenden mit Kind werden hauptsächlich durch die familiären Verpflichtungen, Erwerbstätigkeit und eine zu große Entfernung zum Wohnort in ihrem Studium beeinträchtigt. Letzteres vermutlich, weil diese Studierenden nahe ihres Heimatortes wohnen bleiben, um das soziale Netzwerk in ihrer spezifischen Lebenssituation besser nutzen zu können.

Erwerbstätige Studierende klagten neben der Belastung durch den Job, besonders häufig über zeitliche Probleme bei der Organisation von Prüfungen und Engpässen bei der Literaturversorgung.

Die Studierenden, die durch Krankheit oder Behinderung beeinträchtigt sind, nennen familiäre Verpflichtungen und ebenfalls die Erwerbstätigkeit als Faktoren, die das Studium beeinträchtigen. Außerdem gaben sie als einzige Gruppe unter den ersten Gründen der Beeinträchtigung „zu hohe Leistungsanforderungen“ im Studium an.

Teilzeitstudierende an der JLU (Fallbeispiele)

Um darüber hinaus tiefergehende Informationen von betroffenen Teilzeitstudierenden zu erhalten, wurden *qualitative problemzentrierte Interviews mit 13 Studierenden* aus verschiedenen Fachbereichen durchgeführt, die alle in die Kategorie „Teilzeitstudierende“ fallen.

Der Aufbau der Einzelinterviews war in der Methodik an Witzels (1985) „problemzentriertes Interview“ (siehe auch Flick, 2007: S. 210) angelehnt und enthielt neben einem standardisierten Leitfaden auch einen Fragebogen zur Erfassung der soziodemographischen, wie auch biographischen Eckdaten der Interviewten.

Geführt wurden die standardisierten Interviews von zwei Mitgliedern der AG. Die Gespräche orientierten sich an einem im Vorfeld entworfenen Leitfaden, ergänzt durch einen Personenbogen, der alle relevanten soziodemographischen Daten erfasste. Basierend auf den Informationen aus vorangegangenen Gesprächen mit ExpertInnen und Betroffenen und den bisherigen Ergebnissen der Projektarbeit, wurden die Fragen des Leitfadens entwickelt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert.

So konnten qualitative Informationen über Situation und Bedürfnisse gewonnen werden, die die quantitativen Daten ergänzten und so einen noch differenzierteren Einblick möglich machten.

Gesucht wurden diese Studierenden per Mailaufruf und nach den Kriterien für die Bewilligung eines Teilzeitstudiums zum Interview eingeladen, unabhängig von ihrem offiziellen Teilzeitstatus.

Bei der Auswahl der Personen wurde versucht, möglichst unterschiedliche Profile und Lebensläufe abzudecken, um eine Bandbreite an persönlichen Situationen und die daraus resultierenden Probleme erfassen zu können. Zusammengefasst lassen sich die interviewten Studierenden in folgende Kategorien einordnen:

- 4 Studierende hatten ein oder mehrere Kinder,
- 3 Studierende waren erwerbstätig,
- 1 Studierender hatte eine chronische Erkrankung
- 5 Studierende hatten eine Doppelbelastung. Am häufigsten war die Erwerbstätigkeit, kombiniert mit Kindern oder einer chronischen Erkrankung.

Fünf der Interviewten studierten ein sozialwissenschaftliches Bachelorstudium. Dieser hohe Anteil ist nicht verwunderlich, da laut Statistik der JLU in diesen Studiengängen die meisten Teilzeitstudierenden offiziell gemeldet sind. Weitere vier Personen kamen aus naturwissenschaftlichen Studiengängen. Zwei weitere TeilnehmerInnen waren in den modularisierten Lehramtsstudiengängen immatrikuliert. Außerdem waren ein Student der Wirtschaftswissenschaften und ein Student aus den Kulturwissenschaften Teil der Studie.

Unter den 13 Interviewpartnern waren drei Männer. Die Spanne des Alters reicht von 25 bis 45 Jahren. Daraus ergibt sich ein arithmetisches Mittel von 33 Jahren. Das vergleichsweise hohe Alter dieser Teilzeitstudierenden erklärt sich durch die Biografien dieser Personen (z.B. Zweitstudium, Berufsausbildung vor dem Studium).

Vier Studierende waren zum Interviewzeitpunkt offiziell als Teilzeitstudent an der JLU gemeldet. Ein Studierender war es inzwischen nicht mehr und bei einem weiteren wurde der Antrag abgelehnt.

Im Schnitt befanden sich die 13 Teilnehmer im 5. Fachsemester, der Mittelwert bei den Hochschulseestern lag bei 8 Semestern. Das bedeutet, dass der durchschnittliche Teilzeitstudent aus der Gruppe der Interviewteilnehmer vor dem aktuellen Studium bereits ein anderes Studium zumindest angefangen hatte. Für die meisten der hier Interviewten (8) war das aktuelle Studium das Zweitstudium oder auch ein Studium ergänzend zu dem vorher erlernten Beruf. Die sieben erwerbstätigen Studierenden

arbeiteten durchschnittlich 21,6 Stunden die Woche. Nach Kategorisierung des Erwerbsaufwandes nach Isserstedt et al. (2007) liegen diese sieben Studierenden 6,6 Stunden die Woche über dem Grenzwertwert von 15 Stunden/Woche, ab dem Isserstedt et al. einen hohen Erwerbsaufwand definieren.

Trotz unterschiedlicher Situationen und individueller Lösungsstrategien, haben sich in den Einzelinterviews mit den Studierenden einige gemeinsame Aspekte herauskristallisiert, die ihnen das Studium erschweren: Neben der bereits aufgeführten Anwesenheitspflicht ist die fehlende Akzeptanz und das Verständnis von Lehrenden und universitären Mitarbeitern für ihre Situation ein großes Problem bei der Umsetzung der individuellen Studienpläne. Die zwei Hauptaspekte aus den persönlichen Bereichen der Studierenden, die das Regelstudium von de facto Teilzeitstudierenden erschweren, sind Zeit und Geld. Die Gruppe der studierenden Eltern äußerten häufig, dass Sie Schwierigkeiten haben die finanziellen Mittel für die Kinderbetreuung aufzubringen. Selbst wenn ein Platz in einer Betreuungseinrichtung zur Verfügung steht und finanziert werden kann, gibt es häufig Probleme bei der zeitlichen Vereinbarkeit mit den Studienzeiten.

Da insbesondere die Gruppe mit Kindern und die chronisch erkrankten Studierenden meist auf BAföG angewiesen sind und dies ein anerkanntes Teilzeitstudium ausschließt, sind die meisten dieser Studierenden nicht offiziell als Teilzeitstudierende gemeldet, tauchen daher in der Studierendenstatistik der JLU nicht auf und können deshalb auch nicht als Gruppe wahrgenommen und berücksichtigt werden.

Andere Studierende sind über die Möglichkeit eines offiziellen Teilzeitstudiums nicht informiert oder sehen in diesem Status keinen Vorteil. Wiederum andere Studierende sehen den offiziellen Status als Teilzeitstudent eher als Nachteil an, da die gesetzlichen Rahmenbedingungen bei offiziellen Teilzeitstatus nur Studienleistungen im Umfang von 50% der regulären Studienleistungen pro Semester zulassen. Diese Gruppe von Studierenden beklagt, dass sie nach der Festlegung auf ein Teilzeitstudium nicht mehr als 50% der regulären Studienleistungen pro Semester erbringen kann obwohl sie besonders wegen ihrer Mehrfachbelastungen das Ziel verfolgen so schnell wie möglich mit ihrem Studium fertig zu werden. Ein inoffizielles Teilzeitstudium hat für diese Gruppe aber wiederum den Nachteil, dass (jenseits eines Nachteilsausgleichs) kein offizieller Anspruch auf Sonderregelungen bei Fristen und Terminen besteht, die aber aufgrund ihrer Mehrfachbelastungen notwendig wäre.

Angebote anderer Universitäten

Externe Betrachtungen: Mittels fingierter Beratungsgesprächen mit standardisierten Legenden und Leitfäden wurden *Daten von deutschen Universitäten* gesammelt, um einen Überblick über das Angebot anderer Hochschulen zur Umsetzung der Teilzeitstudienmöglichkeiten zu bekommen. Eine Studentin und ein Student kontaktierten telefonisch die Beratungsstellen von neun Hochschulen, um sich zum Teilzeitstudium beraten zu lassen. Jede Hochschule wurde zweimal kontaktiert, und es wurden unterschiedliche Legenden zu Begründung des Teilzeitstudiums angeführt (Erwerbstätigkeit, Kinder, chronische Erkrankung). Die Gespräche folgten einem festgelegten Leitfaden und zu jedem Gespräch wurden die gleichen Legenden zu Grunde gelegt. Insgesamt wurden 18 Beratungsgespräche dokumentiert und deren Qualität beurteilt, Best-Practice-Beispiele für die Umsetzung eines Teilzeitstudiums sollten identifiziert werden. Die Qualität des Beratungsgesprächs wurde anhand von drei Dimensionen durch die beiden Studierenden beurteilt: Die Akzeptanz für die individuelle Situation des Studierenden, die inhaltliche Dimension des Beratungsgesprächs und die Freundlichkeit des Beraters oder der Beraterin.

Durch die Betrachtung des externen Beratungsangebotes von vergleichbaren deutschen Universitäten, die nach Größe, Lage und Fächerangebot ausgewählt wurden, konnte die Qualität des eigenen Beratungsangebotes zum Teilzeitstudium besser beurteilt werden. Darüber hinaus wurden so die Angebote für Teilzeitstudierende von vergleichbaren Universitäten erfasst, die im Rahmen eines solchen Beratungsgesprächs den Studierenden angeboten wurden.

In keiner der betrachteten Universitäten gab es ein allgemein übertragbares Beispiel für die Umsetzung eines Teilzeitstudiums. Ein erfolgreiches Teilzeitstudium hängt vielmehr von sehr individuellen Strategien der Studierenden und einer guten Beratung mit individuellen Lösungsvorschlägen ab. Unterschiede in der Beratung variieren also eher über die Berater und weniger über Hochschulen. Außerdem werden die Möglichkeiten für ein Teilzeitstudium stark von den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Länder, deren Ausgestaltung durch die Hochschulen und von der Infrastruktur im Umfeld der Universität beeinflusst. Entscheidend für die erfolgreiche Umsetzung eines Teilzeitstudiums sind also die individuellen Lösungsstrategien die für die individuelle Situation des Studierenden gefunden werden können. Die Beratung der Studierenden über die unterschiedlichen Möglichkeiten hat hierbei eine zentrale Rolle.

E-Learning als Instrument

E-Learning bietet viele Möglichkeiten, das Lernen und Lehren unabhängig von Raum und Zeit flexibel zu gestalten. Aus diesem Grund erscheint E-Learning im besonderen Maße dazu geeignet, einen Beitrag zur Verbesserung der Teilzeitstudienmöglichkeiten zu leisten. Vor allem für ein Teilzeitstudium sind positive Effekte zu erwarten, da die Präsenzzeiten und starre Terminvorgaben geringer werden. Insgesamt kann E-Learning dazu beitragen, das Studium deutlich zu flexibilisieren. Es wurde innerhalb der JLU und auch an anderen Hochschulen und Bildungseinrichtungen nach Best-Practice-Beispielen gesucht. Ziel dieses Projektbereichs war es, in enger Zusammenarbeit mit der Koordinationsstelle Multimedia (KOMM) des Hochschulrechenzentrums der JLU mögliche Anwendungen von E-Learning und deren Umsetzungen zu beschreiben, die explizit das Teilzeitstudium sinnvoll ergänzen und unterstützen. Die Basis dazu stellte eine umfassende *Recherche über die Möglichkeiten und Angebote* im Bereich E-Learning sowohl JLU-intern, wie auch anderer Hochschulen dar. So heterogen die Bedürfnisse der Hochschulen, Dozenten, Didaktiken, Studierenden, so heterogen sehen auch die Lösungskonzepte und Möglichkeiten der Angebote im Bereich E-Learning aus.

Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der Datenauswertung wurden folgende Handlungsempfehlungen formuliert:

Empfehlungen für Studiengangsentwickler

Aufgrund der Auswertung der Studiengangsdaten aus der Datenbank und den Informationen der Studierenden aus den Einzelinterviews kann folgende Empfehlung für Studiengangsentwickler gegeben werden: Für Teilzeitstudierende ist das Studium in Studiengänge mit einer feingliedrigen Modulstruktur besser individuell zu planen und den Bedürfnissen anzupassen. Studiengänge sind für Teilzeitstudierende dann problematisch, wenn sie viele und strenge Vorgaben zu Veranstaltungs- oder Modulreihenfolgen enthalten, der Anteil der Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht sehr hoch ist und der Angebotsrhythmus der Lehrveranstaltungen häufig wechselt. Für Teilzeitstudierende ist die Planungssicherheit von großer Bedeutung.

Ein Studiengang sollte so flexibel konstruiert sein, dass individuelle Studienverlaufspläne erstellt werden können.

Empfehlungen für die Beratung

Durch die Heterogenität und Individualität der Bedürfnisse der Gruppe der Teilzeitstudierenden ist eine gute, regelmäßige und qualifizierte Beratung unerlässlich. Die Beratung muss auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. An der JLU ist in der Zentralen Studienberatung ein Mitarbeiter für die Erstberatung für ein Teilzeitstudium zuständig, der je nach Voraussetzungen, Bedürfnissen und auch Problemstellungen des Studierenden an die jeweiligen Stellen zur gezielten Beratung verweisen kann. Dazu zählt unter anderem das Studentenwerk, welches sich im Schwerpunkt um die Studienfinanzierung und Sozialberatung kümmert. In der Studienfachberatung der Fachbereiche bekommen die Studierenden Hilfe und Unterstützung bei inhaltlichen Fragen, Stundenplangestaltung und speziellen den Fachbereich betreffenden Regelungen.

Durch die unterschiedlichen Fragestellungen und Ebenen sind auch unterschiedliche Ansprechpartner notwendig. Eine sehr gute Kommunikation und auch Informationsfluss zwischen den verschiedenen zuständigen Stellen bildet die Grundlage für eine qualifizierte und gezielte Beratung.

Der Studierende sollte zuerst gemeinsam mit der Studienberatung klären, welche konkreten Fragen und Probleme er hat und die Zuständigkeiten und Kontaktmöglichkeiten abklären. Eine darauffolgende Beratung durch das Studentenwerk, kann dann eine inhaltliche Abstimmung des Curriculums auf die Bedürfnisse des Studierenden mit den Möglichkeiten im Studiengang folgen. Eine schriftliche Vereinbarung über Studieninhalte und Ziele z.B. für ein Studienjahr kann allen Beteiligten dabei Planungssicherheit geben und Orientierungshilfe sein.

Wichtig ist auch eine ausreichende Werbung für das Beratungsangebot. Denn eine frühzeitige Planung und Unterstützung bei der Gestaltung des Studiums kann gerade bei dieser Zielgruppe dafür sorgen, dass viele der spezifischen Probleme gar nicht erst entstehen.

Parallel ist eine Unterstützung der Fachbereiche bei der Entwicklung und auch Novellierung der Studiengänge im Hinblick auf Möglichkeiten von Teilzeitstudium sehr hilfreich. So können die notwendigen strukturellen Möglichkeiten schon bei der Studiengangsgestaltung integriert werden. An der JLU geschieht dies in der Stabsabteilung A2 im Rahmen der

Studiengangsentwicklung bereits. Hier fließen auch die Ergebnisse der AG Teilzeitstudium mit ein.

Empfehlungen für Studierende

Teilzeitstudierende, die ihren Alltag und ihr Studium stark strukturieren und voraus planen sind erfolgreicher im Umgang mit den Mehrfachbelastungen und auch erfolgreicher im Studium als Teilzeitstudierende, die ihren Alltag und ihr Studium wenig strukturieren und kurzfristig planen. Besonders wichtig ist es für Teilzeitstudierende, im Vorfeld die eigenen Möglichkeiten zu klären und entsprechend realistische Ziele zu formulieren. Bei der Planung und Realisierung des Studiums sind ein hohes Maß an Eigeninitiative und Eigenverantwortung nützlich. Netzwerke mit anderen Studierenden (sowohl mit Teilzeit- wie auch Vollzeitstudierende) helfen bei der Umsetzung und der individuellen Gestaltung des Studiums. Die Teilzeitstudierenden sollten die bereits vorhandenen Beratungsangebote intensiv nutzen.

Fazit

Insgesamt betrachtet können Hochschulen durch entsprechende Studiengangsstrukturen und Beratung schon jetzt einiges verändern um der Gruppe von de facto Teilzeitstudierenden bessere Studienbedingungen zu ermöglichen. Die de facto Teilzeitstudierenden sollten ihre Möglichkeiten und Ziele klären und klar formulieren. Die Vereinbarung von individuellen Zielsetzungen im Rahmen von Beratungsgesprächen mit StudienfachberaterInnen könnte ein hilfreiches Instrument sein, um realistische Ziele zu formulieren und auch die notwendige Planungssicherheit für die Teilzeitstudierenden zu erlangen. Darüber hinaus sollten die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den Hochschulen ermöglichen spezielle Studiengangsangebote für Teilzeitstudierende anzubieten und den Teilzeitstudierenden die individuelle Studienfinanzierung erleichtert.

Literatur

FLICK, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Rowolt Verlag. Hamburg.

GIESSENER ERKLÄRUNG. Forderungskatalog der streikenden Studierenden. (2009). Zugriff am 16.05.2011, von: <http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/studium/monitoring-ag/arch/dat/GiessenerErklaerung/file/GE2009.pdf>

HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ (HHG), in der Fassung vom 14. Dezember 2009 (GVBl. I S. 666), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 21. Dezember 2010 (GVBl. I S. 617, 618).

ISSERSTEDT, Wolfgang et al. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Verordnung über das Verfahren der Immatrikulation, Rückmeldung, Beurlaubung und Exmatrikulation, das Studium als Gasthörer oder Gasthörer, das Teilzeitstudium und die Verarbeitung personenbezogener Daten der Studierenden an den Hochschulen des Landes Hessen (HESSISCHE IMMATRIKULATIONSVERORDNUNG), vom 24. Februar 2010 (GVBl. I S. 94).

WITZEL, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim und Basel: Beltz, 227-256. Neugedruckt 1989, Heidelberg: Asanger.

12. Facetten der Hochschulentwicklung am Beispiel des Modellversuchs „Individuelle Studienbegleitung“ in der Medizin

Winand Dittrich und Kirsten Iden

Was bedeutet Hochschulentwicklung nach Bologna?

Das 21. Jahrhundert wird bestimmt durch den demografischen Wandel, individualisierte Studienbiografien und pluralistische Lebensentwürfe. Traditionelle Ausbildungs- und Familienkonzepte finden wesentlich seltener Anwendung, da sich die gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen gewandelt haben. Insofern haben sich die Voraussetzungen für Studierbarkeit verändert, da diese nicht mehr allein von der eigenen Leistung und den Fähigkeiten sondern zugleich von diversen außeruniversitären Aspekten abhängen. Das Phasenmodell Ausbildung – Beruf – Familie ist oftmals nicht mehr als linearer Weg umsetzbar. Mit neuen Beratungseinrichtungen in Form von Familienservicestellen, Dual Career BeraterInnen und Diversity Management Abteilungen stellt sich die Hochschule auf diese Veränderungen ein, um weiterhin wettbewerbsfähig zu bleiben (vgl. Hopbach 2005).

Eine gesonderte Situation herrscht dabei an den medizinischen Fakultäten, da aufgrund der gesetzlich vorgegebenen Ärztlichen Approbationsordnung und der zwei Staatsexamen ein strikter Rahmen sowohl für die Gestaltung des Curriculums als auch dessen Umsetzung vorgegeben wird. Um ein Medizinstudium in den regulären 6 Jahren und 3 Monaten erfolgreich zu absolvieren, muss eine Vielzahl an theoretisch orientierten Kursen und Seminaren, aber vor allem auch die praxisorientierten Famulaturen und Praktika organisiert werden. Während im vorklinischen Studienabschnitt die größten Schwierigkeiten in der Verwaltung aufgrund der hohen Studierendenzahlen liegen, müssen im klinischen Abschnitt das Curriculum, die geforderten Kleingruppen-Seminare und die praktischen Abschnitte zwischen Fachbereich, Uniklinikum und Lehrkrankenhäusern wie auch Lehrpraxen koordiniert werden.

Dabei steht außer Frage, dass jede individuelle Lebenssituation weitreichende Anpassungen und eine Flexibilität seitens aller Beteiligten voraussetzt. Dem daraus resultierenden Problembereich, insbesondere die Schnittstelle zwischen Verwaltung und Studierenden, hat sich das Modellprojekt Teilzeitstudium Medizin an der Goethe-Universität gewidmet

und ein neues Servicemodell (vgl. dazu auch Langer 2009) mit der „Individuellen Studienbegleitung“ konzipiert.

Der Ansatzpunkt des Modellprojektes

Auch wenn bisher an medizinischen Fakultäten kaum Besorgnis über zu wenige Bewerbungen bestanden hatte, besteht trotz allem immer der Wunsch nach den besten BewerberInnen und somit setzt sich ein steter Wettbewerb aller Fakultäten durch (vgl.: Lemhöfer 2010). In diesem Zusammenhang spielen gerade die bekannten Hochschulrankings eine wichtige Rolle, da sie als Grundlage für viele Studienortentscheidungen herangezogen werden. Reputation, Publikationslisten und Forschungspreise werden auch weiterhin Bestandteil dieser Rankings sein, doch spielen mittlerweile vielfältige außeruniversitäre Elemente eine Rolle für StudienbewerberInnen (vgl. Lange 2010). Insbesondere die Vereinbarkeit von Studium mit weiteren Herausforderungen wie Elternschaft, Berufstätigkeit, Pflege von Angehörigen, Krankheiten und Behinderungen hat sich zu einem wesentlichen Faktor in Bezug auf den Studienerfolg entwickelt.

Studierbarkeit in der Medizin setzt sich heute aus der eigenen Leistungsfähigkeit, einer umsetzbaren Studienorganisation, der Vereinbarung mit anderen Verpflichtungen und einem hohen Maß an Engagement zusammen. Weiterhin darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Studienplätze in der Medizin zu den teuersten in Deutschland zählen (man geht von ca. 300.000 € aus) und damit sowohl eine Studienverzögerung als auch ein Abbruch enorme finanzielle Verluste für den Steuerzahler bedeuten.

Ein erster Schritt auf diese Studiengruppe mit besonderen Herausforderungen zu ist beispielsweise die Ausrichtung der Universität mit dem Audit „familiengerechte Hochschule“ (vgl.: Hertie-Stiftung 2008 und Vedder et.al. 2008), durch welches die Goethe-Universität Studierenden mit Kindern an allen Fachbereichen ein erfolgsversprechendes Studienmodell und eine Vereinbarkeitslösung offeriert.

Als besondere Ergänzung führt das Modellprojekt zusätzlich und zeitgleich mit der praktischen Beratung sowie Unterstützung der Studierenden eine wissenschaftliche Begleitforschung durch, um die eigene Arbeit regelmäßig mit entsprechenden Daten zu legitimieren bzw. weitere Forderungen an die Verwaltung und Fachbereichsleitung formulieren zu können. Derzeit läuft die Auswertung einer eigenen Evaluation der Bera-

tungsleistung, dessen Ergebnisse umgehend in das aktuelle Angebot eingearbeitet werden wird.

Als Abschluss sollen nach zwei Jahren standortunabhängige Empfehlungen erarbeitet werden, die sich einerseits auf die Beratungstätigkeit und andererseits auf die Studienergebnisse stützen können, um individuelle Studienverläufe in der Medizin zu ermöglichen und damit die Studierbarkeit auch für Gruppen außerhalb der so genannten Normstudierenden zu gewährleisten.

Zielführende Aspekte des Modellprojektes

Ein Konzept zur Förderung der Studierbarkeit umfasst eine klare Zielsetzung und vielfältige Ideen für praktische Maßnahmen als Grundgerüst (vgl.: Katzensteiner 2011 und Schulze 2011). Es müssen Lösungen für die heutigen Fragen der Vielfalt, der Vereinbarkeit und der neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt entwickelt werden.

In diesem Fall sind zusätzlich Offenheit, Kommunikation und Transparenz bei allen Beteiligten eine Grundvoraussetzung im Allgemeinen, im Speziellen zwischen dem Beratungsbereich und der Verwaltung. In Zusammenarbeit mit den Beteiligten müssen eindeutige Absprachen getroffen und zielführende Handlungsabläufe definiert werden. Es muss aber auch ein Nährboden für neue, unkonventionelle Lösungen geschaffen werden, damit die Vielfalt der Studierenden mit ihren besonderen Herausforderungen individuell gefördert werden können. Dabei ist ein kompetentes Netzwerk auf drei Ebenen unerlässlich:

1. Eine enge Kommunikation mit den Studierenden
2. Eine gute Zusammenarbeit mit der Verwaltung
3. Verlässliche Kooperationen mit externen PartnerInnen

Gerade an der Schnittstelle von Lehre, Verwaltung und Forschung sollte der Bezug zu den Studierenden aufrecht erhalten und als wertvolle Informationsquelle geschätzt werden (vgl.: Lippert 2005). Gleichzeitig ist eine reibungslose Zusammenarbeit zwischen allen fachbereichsinternen Mitarbeitenden Voraussetzung, um Differenzen oder Kompetenzüberschneidungen zu vermeiden. Abschließend muss die eigene Arbeit im Fachbereich durch externe PartnerInnen komplettiert werden, um sich den vielfältigen Lebensentwürfen der Studierenden und den damit einhergehenden spezifischen Beratungsthemen adäquat widmen zu können. U.a. konnte in diesem Zusammenhang eine erfolgreiche Kooperation mit der

ProFamilia in Sachen Familien-/ Schwangerenberatung sowie sozialrechtliche Fragestellungen oder dem Arbeitersamariterbund in Bezug auf einen gemeinsam organisierten Erste-Hilfe-Kurs entwickelt werden, zudem werden Studierende mit persönlichen Problemstellungen häufig an die kirchlichen Hochschulgemeinden weitervermittelt.

Die Individuelle Studienbegleitung

Anfang 2009 wurde eine neue Beratungs- und Servicestelle am Fachbereich Medizin der Goethe-Universität Frankfurt a.M. konzipiert und startete im SoSe 2009 im Rahmen eines Modellprojektes, auf Initiative des Studiendekans Prof. Nürnberger und des Hochschulprofessionals Dr. Dittich und mit Förderung durch das Land Hessen. Diese Arbeitsstelle richtet sich in erster Linie an Medizinstudierende mit besonderen Herausforderungen wie studierende Eltern, HochleistungssportlerInnen, Studierende mit Pflegeaufgaben, Studierende mit großem sozialen und kulturellen Engagement oder auch mit Behinderungen bzw. chronischen Krankheiten (vgl.: Iden et.al. 2011 und Liebhardt et.al. 2010). Dabei wird eine umfassende Betreuung angeboten:

- Ganzheitliche Beratung
- Langfristige Begleitung
- Unterstützung bei der Studienorganisation
- Hilfe bei Prüfungsvorbereitung, Zeitmanagement und Lerncoaching
- Weitervermittlung und Kooperation mit kompetenten PartnerInnen

Grundsätzlich steht das Beratungsangebot natürlich allen Studierenden am Fachbereich zur Verfügung - ganz im Sinne des Gleichbehandlungsgrundsatzes. Im positiven Sinne bedeutet Gleichbehandlung, dass bei ungleichen Voraussetzungen Anpassungen vorgenommen werden können, um Studierenden mit zusätzlichen Belastungen vergleichbare Chancen auf den Studienerfolg zu ermöglichen. Diese Grundhaltung entspricht der Forderung des Hessischen Hochschulgesetzes, dass besondere Bedingungen der Studierenden berücksichtigt werden müssen und es zu keinen Benachteiligungen kommen darf (Hessisches Hochschulgesetz §3, Absatz 4). Im Zentrum der Arbeit steht ein ausführliches Beratungsgespräch, in dem Problembereiche und mögliche Lösungsansätze eruiert werden. Daran anschließend können weitere Maßnahmen je nach Bedarf vereinbart

werden: Folgegespräche, Gespräche mit den betroffenen Instituten, Weitervermittlung an externe PartnerInnen oder Informationssammlung.

Die Begleitung variiert dabei zwischen Einzelterminen bis hin zu langfristigen, regelmäßigen Treffen und ist dabei stets individuell sowie ganzheitlich an den Studierenden und ihrer Lebenswelt orientiert.

Erste Ergebnisse

Nach typischerweise zögerlichem Anfang (laufendes Semester, langsame Informationsverbreitung, Unsicherheit bei Studierenden) erhöhte sich die Anzahl der Beratungsgespräche auf mittlerweile 60 pro Semester. Dabei unterscheiden sich die Fälle in der Häufigkeit der Besuche und der Intensität der Betreuung, wie erste Ergebnisse aus der internen Evaluation zeigen: etwa die Hälfte kam 1-2mal zu einem Termin, knapp ein Drittel bis zu fünfmal und der Rest dann häufiger. Das bedeutet, es gab einmalige Besuche mit klarer Fragestellung, z.B. die Organisation des folgenden Semesters, bis hin zu mehrfachen und geplanten Gesprächsterminen mit verschiedenen Lösungsansätzen, beispielsweise eine Prüfungsvorbereitung für das Abschlussexamen.

Der Ansatz des Modellprojektes führte zu neuen Kooperationen sowohl im Studiensektor als auch im akademischen und regionalen Bereich, beispielsweise mit dem Familienservice der Goethe-Universität, mit dem ein „Erste-Hilfe-Kurs bei Kindernotfällen“ für studierende und forschende Eltern organisiert wurde. Bei der Absolventenbefragung der Hessischen Landesärztekammer (LAEKH) konnte sich die Arbeitsstelle mit einem zusätzlichen Fragebogen zur „Vereinbarkeit von Studium und Kind“ beteiligen. Weiterhin konnten die Serviceleistungen erweitert werden und die Arbeitsstelle wurde mittlerweile zu einem geschätzten Partner für verschiedene regionale und städtische Organisationen, unter anderem auch der Olympiastützpunkt zur Betreuung der HochleistungssportlerInnen am Fachbereich Medizin. Die wissenschaftlichen Begleitstudien, ein wesentliches Moment in diesem Modellprojekt, werden regelmäßig in internen Forschungsberichten zusammengefasst. Die Ergebnisse konnten direkt in die praktische Arbeit der Beratungsstelle umgesetzt werden. Unter anderem konnte so die zentrale Kursanmeldung für Studierende mit Kindern zur Verbesserung der Vereinbarkeit erleichtert werden

Das Modellprojekt wurde auf verschiedenen Tagungen und Workshops (vgl.: Iden, Dittrich 2010), präsentiert und die Arbeitsergebnisse konnten

in unterschiedlichen Medien veröffentlicht werden; das bedeutet, Transparenz und Kommunikation nehmen einen hohen Stellenwert ein.

Zur Verbesserung der Infrastruktur am Campus Niederrad wurden Gespräche mit Fachbereichsleitung, Baudezernat, Studentenwerk und Fördergesellschaft aufgenommen und damit die langfristige Planung einer eigenen Kindertagesstätte für Studierende mit Kindern begonnen.

Außerdem wurde eine Broschüre „Studieren und Forschen mit Kind am Fachbereich Medizin und Klinikum der Goethe-Universität Frankfurt a.M.“ herausgebracht, in welcher zahlreiche universitäre, regionale und städtische Beratungs- sowie Informationsstellen im Sinne der familienge-rechten Hochschule aufgelistet sind und die frei über die Arbeitsstelle verfügbar ist.

Förderung der Studierbarkeit

Eine zentrale Stelle für die Belange der Studierenden an einem Fachbereich zu schaffen ist ein Konzept, das sich an der aktuellen Entwicklung der Hochschule zu einem Dienstleistungsunternehmen orientiert (vgl.: Scholle 2007). Neben Forschung, Lehre und Verwaltung sollte der Bereich der Beratung einen wesentlichen Stellenwert für jeden Fachbereich erhalten (vgl.: Reysen-Kostudis 2010). Heutige Studierende benötigen eine besondere Unterstützung sowie Anleitung aufgrund der vielfältigen Verwaltungsabläufe und der strikten Kursstruktur in der Medizin aufgrund der Kombination aus praktischer Berufsausbildung und akademischem Studium (vgl.: Engel et.al. 2006 und Grossmass et.al. 2010). Zu den inneruniversitären Gegebenheiten kommen individuelle Biografien hinzu, wie beispielsweise eine Elternschaft während des Studiums, eine Karriere im Leistungssport oder persönliche Schicksalsschläge.

Einzelne Beispiele aus der Beratungspraxis zeigen den Erfolg des Modellprojektes: Für studierende Eltern wurde ein Netzwerk gegründet, in welchem sie regelmäßig und aktuell informiert werden und durch welches quartalsweise Treffen mit Informationsvorträgen stattfinden. Dabei darf der Faktor des informellen Austauschs und des gegenseitigen Kennenlernens nicht unterschätzt werden, da hier die Anonymität aufgebrochen und jede/r einzelne in seinem Rollengeflecht wahr genommen wird. Ein großes Problem stellt oft die Kinderbetreuung im Prüfungszeitraum dar, insbesondere die Finanzierung der privaten Betreuung in Notfallsituationen. Hier konnten durch das Modellprojekt erfolgreich Drittmittel aus einem

Fonds der Frauenförderung der Goethe-Universität eingeworben werden, welche den Studentinnen mit Kindern in Form eines Betreuungszuschusses ab sofort und unbürokratisch zur Verfügung gestellt werden können. Es zeigt sich aus der Erfahrung, dass es zwar ebenso studierende Väter gibt, die jedoch nach wie vor seltener in ihrem Studium beeinträchtigt werden, da häufig die Mütter die Betreuung zu großen Teilen übernehmen. Bei studierenden Vätern kommt es eher zu einer Vereinbarkeitsproblematik mit ihrer Erwerbstätigkeit, da sie trotz des hohen Studienaufwandes oft die Alleinverdiener der Familie bleiben (vgl. auch Middendorff 2008).

Für erfolgreiche Sportler konnten unkonventionelle Lösungen organisiert werden, wie z.B. eine zeitgleiche Klausur in einer anderen Stadt 600km entfernt. Trotz schwerwiegender Beeinträchtigungen, u.a. MS-Erkrankung, konnten Studierende Kurse erfolgreich absolvieren, ihr Studium und somit ihr Lebensmodell positiv fortsetzen. Ebenso wurden die „Top-Studierenden“ unterstützt, die nicht unbedingt zu der primären Zielgruppe des Modellprojektes gehören, allerdings ebenso Unterstützung beispielsweise bei dem Verlust der weiteren Berufsperspektive oder bei Lernzeitstrategien benötigen. Damit werden insgesamt diverse Gruppen betreut und positiv gefördert, die jeweils individuelle Verpflichtungen, z.B. Erwerbstätigkeit, familiärer Hintergrund oder soziales Engagement, aufweisen.

Im Rückblick wurde diese offene Beratungsstelle sehr positiv aufgenommen und ein weiterer Ausbau deutlich begrüßt (vgl.: Schiner 2010).

Transparenz der Problembereiche

Eine derartige neue Entwicklung als Studierenden-orientierte Serviceeinrichtung zeigt ebenso die Problembereiche moderner Hochschulentwicklung auf. Einerseits bedeuten Erfolge schnell zu hohe Erwartungen, so dass ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr alle Studierenden zufriedenstellend betreut werden können. Eine Beratung wird sich immer am Rahmen der Studien- oder Prüfungsordnung orientieren müssen und wird daher nur in begrenztem Ausmaß individuelle Lösungen oder Sondermaßnahmen bereitstellen können. In diesem Sinne wird es zu Enttäuschungs- bzw. Frustrationsmomenten bei Studierenden kommen, die sich Lösungen erhoffen, welche aber nicht realistisch sind.

Aufgrund der jahrelang gewachsenen Verwaltungsstruktur und der damit verbundenen Skepsis gegenüber Neuerungen besteht eine Herausforderung des Modellprojektes darin, die Interessen aller Beteiligten zu kombinieren. Darunter fallen der Verwaltungsaufwand, die individuellen Sonderlösungen, die gesetzlichen Rahmenrichtlinien und die allgemeine Förderung der Studierbarkeit. Es sind gerade die Bedeutung von Kommunikation und Interaktion zwischen den beteiligten Gruppen, welche einen wesentlichen Teil der Arbeit darstellen, damit die Beratung auch in positive Handlungsoptionen münden kann. Insofern mussten sich intern erst klare Arbeitsabläufe, insbesondere in Verbindung mit den verschiedenen Instituten, herausbilden. Die übliche Problematik in solchen Situationen, Kompetenzüberschreitungen und mangelnde Kommunikation, dürfen nicht vernachlässigt werden, da ansonsten Nebenwirkungen wie mögliche Nachteile für Studierende auftreten. Dies sollte seitens der Beratung vermieden werden, da die Alternative ein reiner Verwaltungsablauf wäre, bei dem die Studierenden sich in besonderen Situationen als Bittsteller präsentieren müssten und dann den jeweiligen Entscheidungen willkürlich ausgesetzt würden. Zentrale Lösungen wie die „Individuelle Studienbegleitung“ haben immer auch den Vorteil, dass sie einen institutionellen Rahmen und damit Sicherheit für die Studierenden auf der einen Seite und Planungssicherheit für die Verwaltung auf der anderen Seite bieten.

Die Weiterentwicklung des Modellprojektes

Ziel des Projektes ist ein erfolgreicher Abschluss mit anschließender Fortführung des Modellprojektes zu einem fest installierten Element, um den Studierenden eine langfristige Unterstützung anbieten zu können. Die ständige Einarbeitung von Erfahrungen und Studienergebnissen ermöglicht eine stete Optimierung. Selbstverständlich können die Erfahrungen aus dem Modellprojekt auch in der Erkenntnis enden, dass eine effektive Umsetzung zurzeit nicht möglich ist. Doch dies kann von vornherein durch effiziente Überprüfung und einen weit gehaltenen Horizont vermieden werden. Ein besonderes Anliegen ist in diesem Fall ein grundlegender Sinneswandel: dieses Modellprojekt berücksichtigt in besonderer Form die Diversität der Studierenden an einem Fachbereich und sieht damit diese Vielfalt als eine Chance (siehe dazu auch: Boie et.al. 2007 und Leicht-Scholten 2008). Doch gleichzeitig sollte diese Perspektive auf die Handlungsakteure einer Universität übertragen werden, denn auch hier treffen unterschiedliche Biografien, Lebensmodelle, Bildungserfah-

rungen und Kompetenzen zusammen (vgl.: Auferkorte-Michaelis et.al. 2006 und Metz-Göckel 2009).

Der Druck von außen definiert sich in erster Linie über die monetären Aspekte. Ein Modellprojekt ist kostenintensiv, insofern wird es durch seinen tatsächlichen und empirisch belegbaren Nutzen beurteilt. Zwar handelt es sich bei der primären Zielgruppe, der Studierenden mit besonderen Herausforderungen, um einen vergleichsweise kleinen Anteil, jedoch sollte der Fehler vermieden werden, von der Größe auf die Bedeutung dieser Arbeit zu schließen. Die Gruppe Studierender mit besonderen Herausforderungen wird auch zukünftig eher in der Minderheit bleiben, aber dennoch mit ihren persönlichen Lebens- und Berufserfahrungen die Studienlandschaft bereichern. Darüber hinaus bleibt der Service auch weiterhin allen Studierenden zugänglich, die ebenfalls von den Angeboten und Unterstützungsmaßnahmen profitieren bzw. auch selbst im Verlauf ihres Studiums in besondere Situationen geraten können. Hier kann ein kritischer Umgang mit den Ergebnissen und Erfolgen dazu beitragen, Schwachstellen aufzuzeigen, offen damit umzugehen und dazu Stellung zu beziehen. Am Ende des Modellprojekts wird ein Gesamtbericht mit standortunabhängigen Empfehlungen zu studierendenfreundlichen Möglichkeiten der Studiengestaltung in medizinischen und medizinnahen Studiengängen angefertigt.

Fazit

Insgesamt wurde gezeigt, wie das Modellprojekt aktiv zur Studierbarkeit in der Medizin im Sinne der stetigen Hochschulentwicklung beitragen kann. Der komplexe Aufbau eines Medizinstudiums und der damit einhergehende Verwaltungsaufwand erfordern eine intensive Betrachtung von Studierenden mit besonderen Herausforderungen, um ihnen trotz eines starren Regelsystems einen realistischen Studienerfolg zu ermöglichen. Es geht dabei um hochqualifizierten Service, Verfahrenseffizienz und vor allem mehr Transparenz, um letztendlich auch die Lehre und Forschung als Kerngeschäft der Universität zu stärken. Dieser Ansatz des Modellprojektes spiegelt ebenfalls die Forderung des Hessischen Hochschulgesetzes wider, dass die Hochschule ihre Verpflichtung, einen möglichst hohen Anteil ihrer Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen, ernst nehmen sollte (Hessisches Hochschulgesetz §3, Absatz 5). Nach dem ersten Jahr ist ein positiver Trend zu verzeichnen und die Hoffnung ungebrochen, dass ein moderner Service wie die „Individuelle

Studienbegleitung“ mit wissenschaftlicher Begleitforschung einer relevanten Gruppe an Studierenden, die ihren Traum vom Medizinstudium mit anderen Verpflichtungen vereinbaren müssen, die Studierbarkeit zu ermöglichen und sie positiv zu fördern.

Literatur

- ALBERT, Mathieu; Hodges, Brian; Regehr, Glenn (2007): Research in Medical Education: Balancing Service and Science. In: *Advances in Health Sciences Education*, Jg. 12, S. 103–115.
- AUFERKORTE-MICHAELIS, Nicole; Metz-Göckel, Sigrid; Wergen, Jutta; Klein, Annette (2006): Junge Elternschaft und Wissenschaftskarriere. Wie kinderfreundlich sind Wissenschaft und Universitäten? Unter Mitarbeit von Christina Möller und Elisabeth Kociemba, S. 14–23.
- BOIE, Steffen-Hinrich; Kutscher, Malte-Ricklef; Ladwig, Desiree H. (2007): Diversity & Inclusion. Das Management von Vielfalt und Unterschiedlichkeit. In: *Universitätsverlag Webler* (Hg.): *Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen*. Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion. 4 Bände. Bielefeld: Universitätsverlag Webler (1), S. 3–8.
- DITTRICH, Winand; Iden, Kirsten (2010): Individuelle Studienbegleitung in Frankfurt. In: *Hessisches Ärzteblatt*, Ausgabe 07, 2010.
- ENGEL, Frank; Nestmann, Frank; Sickendieck, Ursel (2006): Welche Beratung wollen wir - welche Beratung brauchen wir? In: *Universitätsverlag Webler* (Hg.): *Zeitschrift für Beratung und Studium*. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. 4 Bände. Bielefeld: Universitätsverlag Webler (Psychologische Beratung heute notwendiger denn je!, 4), S. 119–124.
- GROSSMASS, Ruth; Püschel, Edith (2010): *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen: Dgvt-Verl. (Beratung, 13).
- HERTIE_STIFTUNG (Hg.) (2008): *Standortvorteil: familiengerechte Hochschule. Spezifische Lösungen für die familiengerechte Gestaltung der Arbeits- und Studienbedingungen an deutschen Hochschule*. Frankfurt a.M.
- HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ (14.12.2009): Nr. 22 Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen Teil 1, 23.12.2009.
- HOPBACH, Achim (2005): *Hochschulen im Wandel: Akteure, Interessen, Strategien*. In: *HRK* (Hg.): *Beiträge zur Hochschulpolitik*. Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt.

- Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn, S. 13–22.
- HRK (Hg.) (2005): Beiträge zur Hochschulpolitik. Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn.
- IDEN, Kirsten; Dittrich, Winand (24.09.2010): Die Heterogenität der Medizinstudierenden als neue Herausforderung. Ein neues individualisiertes und serviceorientiertes Beratungskonzept. Veranstaltung vom 24.09.2010, aus der Reihe "GMA". Bochum. Veranstalter: GMA.
- IDEN, Kirsten; Nürnberger, Frank; Sader, Robert; Dittrich, Winand (2011): Medizinstudierende Eltern – die Dichotomie der Erfahrungswelten. In: GMS-Sonderheft zur Tagung „Familienfreundlichkeit in der medizinischen Aus- und Weiterbildung“, in Druck 2011.
- KATZENSTEINER, Michael; Oberlehner, Franz (2011): Qualitätssicherung in den Psychologischen Beratungsstellen für Studierende Österreichs. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 1, S. 15-20.
- LANGE, Rainer (2010): Benchmarking, Rankings und Ratings. In: SIMON, Dagmar; Knie, Andreas; Hornbostel, Stefan (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 322–333.
- LANGER, Markus F. (2009): Hochschulmarketing und Studienberatung. Überlegungen zum Miteinander zweier angenommener Gegensätze. In: Universitätsverlag Webler (Hg.): Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. 4 Bände. Bielefeld: Universitätsverlag Webler (Studierendenmarketing - Aufgabe der Studienberatung?, 3), S. 61–64.
- LEICHT-SCHOLTEN, Carmen (2008): Exzellenz braucht Vielfalt - oder: wie Gender und Diversity in den Mainstream der Hochschulentwicklung kommen. Human Resources, Gender and Diversity Management an der RWTH Aachen. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, H. 23, S. 33–39.
- LEMHÖFER, Anne (2010): Wir brauchen gute Abiturienten. Frank Nürnberger, Studiendekan der Medizin, über schlechte Lehre, Bologna und den NC. In: Frankfurter Rundschau Online, 21.04.2010. Online verfügbar unter http://www.fr-online.de/_em/cms/_globals/

- [print.php?em_ssc=MSwwLDEsMCwxLD](#), zuletzt geprüft am 26.04.2010.
- LIEBHARDT, Hubert; Fegert, Jörg; Dittrich, Winand; Nürnberger, Frank (2010): Medizin studieren mit Kind. Ein Trend der Zukunft?. In: Deutsches Ärzteblatt Jg. 8.
- LIPPERT, Ingmar (2005): Mitbestimmung von Studierenden bei der Qualitätssicherung und Hochschulentwicklung. In: HRK (Hg.): Beiträge zur Hochschulpolitik. Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung. Bonn, S. 47–55.
- METZ-GÖCKEL, Sigrid; Möller, Christina; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Wissenschaft als Lebensform - Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten. Opladen [u.a.]: Budrich.
- MIDDENDORFF, Elke (2008): Studieren mit Kind. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Koblenz.
- REYSEN-KOSTUDIS, Brigitte (2010): Zur Qualität der Psychologischen Beratung an den Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 4, S. 108-112.
- ROBERTSON, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, U. (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft, Frankfurt am Main.
- SCHINER, Sabine (2010): Unbürokratische Hilfe bei Medizinstudenten. In: Ärztezeitung, Jg. 193, 25.10.2010, S. 21.
- SCHOLLE, Klaus (2007): Auf dem Weg zur Kundenberatung? Kommentar. In: Universitätsverlag Webler (Hg.): Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. 4 Bände. Bielefeld: Universitätsverlag Webler (Beratung oder Service?, 4), S. 107.
- SCHULZE, Svenja (2011): Strukturen gestalten, Zusammenarbeit verstärken: Studienorientierung verbessern in NRW. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 1, S. 2-3.
- SIMON, Dagmar; Knie, Andreas; Hornbostel, Stefan (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS-Verlag.

VEDDER, Günther; Reuter, Julia (2008): Familiengerechte Hochschule, Analysen, Konzepte, Perspektiven. Frankfurt a.M.: GVA-Verlage.

WICHMANN, Jürgen (2000): Grundideen und internationale Rezeption des Modells einer Service University. Die Implementierung eines 'global educational pattern'. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 1, S. 81–96.

13. „BOKU-Studien für die Zukunft“ - ein interaktiver Prozess für ein zukunftsfähiges universitäres Studienangebot

Susanna-Maria Henkel und Monika Sieghardt

Neue „Bologna-Studienarchitektur“ und dann?

„BOKU-Studien für die Zukunft“ wurde seit dem Start des Projektes an der Universität für Bodenkultur Wien (BOKU) im Jahr 2006 vor allem für die Studierenden ein Label für konstruktive Veränderung. Seine Besonderheit und nachhaltige Wirksamkeit bestehen darin, dass im Zuge des Projekts Vorgehensweisen etabliert wurden, die eine neue Qualität der Abläufe der Studienentwicklung¹, aber auch der internen und externen Kommunikation hervor brachten.

Die beiden Leitungsorgane an der BOKU, Senat und Rektorat, erkannten rasch weiteren Handlungsbedarf nachdem die Umstellung auf die Bologna-Studienarchitektur 2004 abgeschlossen war. Probleme und damit Kritik an der neu geschaffenen Studienstruktur wurden vor allem im Zyklus Bachelor bemerkbar: Zum einen in Form der deutlichen Überfrachtung, das heißt in einem zu hohen Workload und der damit fehlenden Studierbarkeit. Zum anderen in Form unklarer Qualifikationsprofile für die in Aussicht gestellten Berufsfelder. Es wurde demnach nicht nur auf Studierbarkeit im engeren Sinn ein besonderes Augenmerk gerichtet, sondern auch auf die inhaltlichen Erfordernisse um z.B. Bachelor-AbsolventInnen für den Arbeitsmarkt als PartnerInnen attraktiv zu machen.

Konkrete Ziele des Projekts waren:

- Überprüfung des Studienangebotes in Hinblick auf den Arbeitsmarktbedarf sowie auf die Kompetenzfelder und strategischen Ziele der Universität,
- Wandel von der Lehrenden- zur Studierendenorientierung,
- Erhöhung der Aussagekraft der Qualifikationsprofile der Curricula und damit eine klare Unterscheidung zwischen Bachelor und Master,

¹ Im Folgenden wird, entsprechend der österreichischen Schreibweise, von Studien und nicht von Studiengängen gesprochen.

- Klare Definition der Lernergebnisse auf dem Niveau der einzelnen Lehrveranstaltung, etwaiger Module und des gesamten Curriculums,
- Vergabe von ECTS-Punkten entsprechend dem tatsächlichen Lernaufwand.

Über diese ursprünglichen Zielsetzungen hinaus, entwickelte sich sehr bald ein umfassender Prozess, in dem drei Dimensionen unterschieden werden können:

1. Erstmalige Evaluierung der Bachelor- und Masterstudien bei gleichzeitiger Konzeption der methodischen Vorgehensweise,
2. Entwicklung von Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudien die den Anforderungen des Europäischen Hochschulraumes entsprechen,
3. Beiträge zur Organisationsentwicklung in Form von Maßnahmen zur Steigerung der Qualität der Lehre wie beispielsweise die Definition von grundlegenden Gestaltungskriterien (Leitbild der Lehre) und Prozessabläufen im Bereich der Studienentwicklung.

Kommunikationskultur an der BOKU

Um der mehrdimensionalen Aufgabenstellung entsprechen zu können, wurde ein partizipativer Projektansatz gewählt, der die intensive Interaktion mit allen universitätsinternen Interessensgruppen (Studierende, Lehrende, Verwaltungspersonal, Universitätsleitung) sowie mit dem näheren Umfeld der Universität (AbsolventInnen bzw. VertreterInnen des fach einschlägigen Arbeitsmarktes) beinhaltet.

Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen des Projekts hatten Neuerungen im Bereich der Leitungsstrukturen und die neu gewonnene Vollrechtsfähigkeit der Österreichischen Universitäten. Vor allem in Hinblick auf die Etablierung neuer Studien aber auch auf umfassende Änderungen bestehender Studien waren die Entscheidungsstrukturen teilweise intransparent oder zwischen den beiden Leitungsorganen Rektorat und Senat nicht abgestimmt, was immer wieder zu Spannungen und Verzögerungen beitrug. Des Weiteren wurden Wirtschaftlichkeitskriterien oft im Widerspruch zum stark verankerten Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre gesehen, die primär auf allgemein-gesellschaftliche Relevanz und humanitäre Werte abzielt. Als eine Grundannahme von „BOKU-Studien

für die Zukunft“ wurde daher festgelegt, dass die Bedarfslagen der Studierenden vor organisatorischen oder finanziellen Zielsetzungen stehen.

Die Rolle der Studierendenvertretung

An dieser Stelle sei auf die Bedeutung der StudierendenvertreterInnen für die Weiterentwicklung der Studien und die Verbesserung der Studierbarkeit hingewiesen. Sie haben als „NutzerInnen des Systems“ ein ausgeprägt feines Sensorium für Unzulänglichkeiten, seien sie inhaltlicher oder organisatorischer Natur. Im Entwicklungsprozess an der BOKU sind es zumeist die Studierenden die Innovationen voran treiben und sich sehr differenziert und lösungsorientiert mit Problemstellungen in der Lehre befassen. Studierendenproteste gegen weitreichende Einsparungen im Universitätswesen verliefen an der BOKU bisher äußerst konstruktiv und nicht nur im Einvernehmen, sondern oft auch gemeinsam mit allen Leitungsorganen der Universität. In einem solchen angespannten Szenario stellt sich die Funktionsfähigkeit der Kommunikationsstrukturen unter Beweis. So wurden beispielsweise in einem gemeinsamen Workshop nicht nur die Problemlagen der Studierenden, sondern ebenso die der Lehrenden aufgearbeitet um schließlich mit der Universitätsleitung Lösungsansätze zu diskutieren. Ebenso blieben an der BOKU Protestwellen gegen die Auswirkungen der etablierten Bolognastrukturen weitestgehend aus. Die aus der Betroffenheit resultierende Kritikfähigkeit und Innovationskraft der Studierenden wurde unter anderem im Rahmen einer gut besuchten Ringlehrveranstaltung („BOKUlogna“), bei der das universitäre Bildungswesen von verschiedenen Seiten beleuchtet und diskutiert wurde, positiv eingesetzt.

Partizipative Vorgehensweise

„BOKU-Studien für die Zukunft“ hat letztlich dazu beigetragen, Vorgehensweisen zu etablieren, die zu ganzheitlichen partizipativen Steuerungsmechanismen und zur Verbesserung der Kommunikationsstrukturen innerhalb und zwischen den verantwortlichen EntscheidungsträgerInnen und Gremien führten. Zentrale Bedeutung im Prozess kam den bestehenden demokratisch gewählten und mit den verschiedenen Interessensgruppen besetzten Gremien (Senat, Studienkommission, Fachgruppen) zu. Parallel wurden themenspezifische Arbeitsgruppen eingesetzt, die ebenfalls aus VertreterInnen aller betroffenen Akteursgruppen, nämlich Stu-

dierenden, Lehrenden, MitarbeiterInnen der Studienadministration und Leitungspersonen aus dem Bereich des Rektorats und des Senats bestanden.

Eine besondere Herausforderung stellte der systemspezifische Vorbehalt gegenüber externen Gruppierungen, wie zum Beispiel VertreterInnen des Arbeitsmarktes, dar. Während in anderen Bildungsteilsystemen Rückkopplungen mit Interessensvertretungen, arbeitsmarktrelevanten Institutionen oder der Bildungsforschung bei Innovationsprozessen zum Bildungsangebot institutionalisiert sind, ist dies im österreichischen Universitätssystem nicht zwingend vorgesehen. In Folge dessen wurden als gangbare Lösung der Universität nahe stehende Stakeholder wie VertreterInnen des Alumniverbandes, die in führenden Funktionen in Wirtschaft und Verwaltung tätig sind, eingebunden. Zudem lehnte man sich an das in der wissenschaftlichen Forschung bekannte Prinzip des „Peer Reviewing“ an. Auch das Arbeitsgruppenprinzip wurde gut angenommen, da es an der Universität im Kontext wissenschaftlicher, inter- und multidisziplinärer Arbeit bekannt und bewährt ist.

Projektaufbau und methodische Vorgehensweise

„BOKU-Studien für die Zukunft“ gliedert sich in zwei Phasen: Die dreijährige Projektphase zu Beginn reichte von März 2006 bis März 2009. In diesem Zeitraum wurde unter anderem eine umfassende Evaluierung der Bachelor- und Masterstudien vorgenommen und es wurden einheitliche strukturelle Vorgaben für Bachelor- und für Mastercurricula entwickelt. Danach entschieden sich Senat und Rektorat für eine Überführung des Projekts in einen permanenten Prozess der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Studienangebotes. In diese Phase fällt die Umsetzung der Ergebnisse der Evaluierung entsprechend den erarbeiteten universitätsspezifischen Strukturvorgaben in den Bachelor- und Masterstudien.

Die Teilschritte der Projektphase waren:

- Selbstevaluierungen der Bachelor- und Masterstudien durch die Fachgruppen bzw. ProgrammbegleiterInnen anhand standardisierter geschlossener und offener Fragenkataloge und auf Basis universitätsinterner statistischer Daten,
- Studierenden-Online-Befragung mit 69 offenen und geschlossenen Fragen und einer Rücklaufquote von 15% sowie Untersuchung der Studierbarkeit der Bachelorstudien durch Studierenden-

VertreterInnen der Fachgruppen mit dem Ziel der Anpassung der ECTS-Punkte der unterschiedlichen Lehrveranstaltungen entsprechend dem tatsächlichen Lernaufwand.

- Die Ergebnisse dieser Untersuchungen dienten - in Form von umfassenden Evaluierungsberichten und gegliedert nach den fachlichen Lehrbereichen der BOKU - in einem ersten Schritt als Daten- und Informationsgrundlage für Fokusgruppendifkussionen mit VertreterInnen des Arbeitsmarktes, Lehrenden und Studierenden.
- Die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen wiederum waren Grundlagen für einen Workshop zum Studienangebot mit nationalen und internationalen ExpertInnen aus verwandten Fachbereichen des tertiären Bildungswesens sowie BildungsexpertInnen.
- Darauf folgte eine strategische Lehrklausur der Universitätsleitung (Universitätsrat, Rektorat, Senat) gemeinsam mit StudierendenvertreterInnen, Projektverantwortlichen und Verantwortlichen aus dem Bereich der Lehradministration. Dort wurden 21 grundsätzliche Feststellungen zum Studienangebot und zur Studiengestaltung, die sich aus dem ExpertInnenworkshop ergaben, einer Prioritätenreihung unterzogen und Umsetzungsstrategien erarbeitet.

Parallel dazu wurden über die Projektphase hinaus Informationsveranstaltungen für Lehrende, Studierende und Personen aus der Lehradministration abgehalten, etwa zu den Themen Definition von Lernergebnissen, ECTS oder Modularisierung von Studien. In Lehrveranstaltungen in Projektform oder mit Workshopcharakter reflektierten Studierende methodisch fundiert und unter Einbeziehung von ExpertInnen ihre Studien, erhöhten ihren Wissenstand z.B. über den Europäischen Hochschulraum und internationales Studieren, die Bewertung von Studienleistungen oder die facheinschlägigen Arbeitsmarktperspektiven für AbsolventInnen und eigneten sich gleichzeitig Schlüsselqualifikationen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens an.

Ergebnisse von „BOKU-Studien für die Zukunft“

Die konkrete Umsetzung der Überarbeitung des Bachelor- und Masterstudienangebotes und der Curricula auf Basis der in der Projektphase erarbeiteten Grundlagen erfolgt nunmehr seit 2009 in einem gezielten Konsolidierungsprozess. Begleitet wird die Umgestaltung der Studien von umfassenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre, wie beispielsweise die inhaltliche und organisatorische Überarbeitung der Lehr-

veranstaltungsevaluierung. Die strukturellen Änderungen sollen letztendlich in einem straffen, den Bologna-Vorgaben entsprechenden und weniger diversifizierten Studienangebot der BOKU ihren Niederschlag finden. Die Ergebnisse von „BOKU-Studien für die Zukunft“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Implementierung eines grundlegenden Leitbildes für die Qualität der Lehre an der BOKU, das die Leitmotive, wie unter anderem das Humboldtsche Bildungsideal der forschungsgeleiteten Lehre oder Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet. Des Weiteren die Umsetzung des 3-Säulen-Modells, demnach müssen alle Bachelorstudien aus den Wissenschaftskategorien Naturwissenschaften, Technikwissenschaften, Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften jeweils mindestens 25% im Pflicht- und Wahlfachbereich aufweisen, bei Masterstudien jeweils mindestens 15%.
- Festlegung inhaltlicher Leitsätze für die Lehre an der BOKU, diese betreffen: Die fächerübergreifende Vermittlung von Soft Skills und persönlichen Kompetenzen (z.B. Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Projektplanung, Förderung von Teamfähigkeit); die implizite Vermittlung von Werten und Werthaltungen wie die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung; problemorientiertes, vernetztes Denken und Wissensmanagement; die Vernetzung zwischen Theorie und Praxis; eine gesamtheitliche kritische Betrachtungsweise und einen offener Zugang zu neuen Entwicklungen und neuem Wissen; die kritische interdisziplinäre Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen (Globale Verantwortung) zur Schaffung und nachhaltigen Sicherung der Lebensgrundlagen; die Berücksichtigung des Zusammenspiels der drei Pfeiler der nachhaltigen Entwicklung Ökonomie, Ökologie und Soziales.
- Definition der Voraussetzungen für hochwertige Lehre unter dem Grundsatz, dass nur bewusst gestaltete hochqualitative institutionelle Rahmenbedingungen und fachlich bestens qualifizierte und motivierte Lehrende mit Kompetenz in universitärer Didaktik gewährleisten, zeitlich studierbare Curricula und zielgerichtete Lernprozesse anzubieten, die es wiederum erlauben, sowohl die Persönlichkeit als auch die fachlichen Kompetenzen der Studierenden zu entwickeln.
- Erstellung und Implementierung eines Prozessablaufplanes für die Entwicklung und Änderung von Studien und universitären Weiter-

bildungsprogrammen. Dieser Ablaufplan bietet verbindliche Anhaltspunkte für Personen und Gruppen innerhalb der Universität die Studienangebote gestalten wollen. Dieser allgemeingültige Prozessablauf beinhaltet die Einbindungsform der AkteurInnen und die Darstellung der Schnittstellen zwischen den Organisationseinheiten. Er dient der Sicherung der Qualität und der Implementierbarkeit künftiger Studienangebote, nicht zuletzt da alle betroffenen Universitätsorgane wiederholt informiert und in die Entscheidungen eingebunden werden (Halmschlager 2009).

- Ein zentrales Ergebnis von „BOKU-Studien für die Zukunft“ sind Gestaltungsstandards für Bachelor- und Masterstudien in Form von Mustercurricula. Die Vorlagen weisen die Gliederung eines Curriculums auf und beinhalten Textelemente, die einen fachspezifischen Gestaltungsspielraum belassen. Sie inkludieren aber auch Erläuterungen zur Studienentwicklung in Form eines Leitfadens. Die Mustercurricula entsprechen der aktuellen österreichischen Gesetzeslage, den Empfehlungen des EHR, sowie universitätsinternen Richtlinien (studienpezifischer Teil der Satzung der BOKU). Es sind die Anteile der gleich bedeutenden fachlichen Kernbereiche (3-Säulen-Modell) verankert, die je nach Fachbereich individuell inhaltlich ausgestaltet werden.
- Im Rahmen des Projekts wurden studienbezogene Datengrundlagen generiert und Methoden, Instrumente und Vorgehensweisen für die Qualitätssicherung bestehender und künftiger Studienangebote erprobt die weiterhin zur Verfügung stehen und weiterentwickelt werden können.
- Die partizipative Form der Durchführung von „BOKU-Studien für die Zukunft“ hat zu einem gesteigerten Bewusstsein für die Wichtigkeit der Qualitätssicherung der Studienangebote geführt. Es ist zu einer Meinungsbildung in Bezug auf die Studiengestaltung auf allen Ebenen der Universität gekommen, wodurch erreicht werden konnte, dass die Überarbeitung der Curricula im Sinne der Bologna-Kriterien in allen Fachbereichen angelaufen ist. Damit verbunden wird besonders auf inhaltliche Erfordernisse wie Profilbildung, Arbeitsmarktrelevanz und Transparenz für alle Stakeholder geachtet, was auch zukünftig ein zentrales Gestaltungsmerkmal sein wird.
- Derzeit befinden sich alle acht BOKU-Bachelorstudien und einzelne Masterstudien in überarbeiteter Form in der Beschlussfas-

sungsphase, die Neugestaltung der übrigen Masterprogramme wird voraussichtlich im kommenden Jahr abgeschlossen.

- Die konkreten Ergebnisse haben dazu geführt, dass die Leitungsgremien zugestimmt haben, das ursprünglich auf drei Jahre anberaumte Projekt in einen permanenten Prozess zur Unterstützung der Weiterentwicklung des BOKU-Studienangebotes überzuführen, weshalb eine nachhaltige Wirksamkeit gegeben ist.

Zusammenfassung und Ausblick

Bei den Ergebnissen von „BOKU-Studien für die Zukunft“ kann zwischen konkreten umgesetzten Maßnahmen und längerfristig zu erwartenden Auswirkungen unterschieden werden. Die zentralen konkreten Maßnahmen sind:

- Wieder anwendbare Evaluierungsinstrumentarien und Vorgehensweisen für die Qualitätssicherung des Studienangebotes
- Studienbezogene Daten, qualitative und quantitative Evaluierungsergebnisse
- Prozessablauf für die Entwicklung von Studien und Weiterbildungsangeboten
- Gestaltungsstandards in Form von Mustercurricula
- Umsetzung der Leitlinien und Standards in ein qualitativ hochwertiges Studienangebot

Die zentralen längerfristigen Auswirkungen sind:

- Gesteigertes Bewusstsein für die Qualitätsfaktoren eines Studiums
- Meinungsbildung zur Studiengestaltung auf allen Ebenen der BOKU
- Weiterentwicklung der Gestaltungsstandards unter Berücksichtigung der Erfordernisse des Europäischen Hochschulraumes wie beispielsweise des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens
- Weiterentwicklung der Studien unter Berücksichtigung von Erfordernissen wie Profilbildung und Arbeitsmarktrelevanz

Wichtige Motive für einen ständigen Erneuerungsprozess sind die laufenden Veränderungen in unserer Gesellschaft und der Arbeitswelt sowie der immer stärker werdende Zusammenhang und die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung (Kimler, 2007). Universitä-

ten sollten auf diese Änderungen nicht nur reagieren, sondern solche Prozesse aktiv in Gang setzen.

Es wird immer deutlicher, dass akademische, hochschulpolitische Perspektiven der neuen Abschlüsse nicht nur mit Bezug auf die traditionellen Universitätsabschlüsse diskutiert werden sollten, sondern Studienreformen immer auch im Hinblick auf das System der beruflichen Qualifizierung gesehen werden müssen (Gensch, 2008). Voraussetzung für das Funktionieren dieser Prozesse ist aber die umgesetzte Verpflichtung der Gesellschaft und der breiten Öffentlichkeit, die Wertigkeit von Bildung im weitesten Sinn und die Leistungen des tertiären Bildungsbereiches anzuerkennen und zu unterstützen.

Die zentrale Herausforderung der nächsten Jahre wird es sein, unter den Rahmenbedingungen stagnierender finanzieller Mittel und laufender rechtlicher Veränderungen, die Qualität der Lehre und damit die Qualifikation der AbsolventInnen auf einem international wettbewerbsfähigen Niveau zu erhalten. Um unter diesen Voraussetzungen nicht nur reagieren, sondern agieren zu können, muss die interne Steuerung einer Universität präzise funktionieren. Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen, Entwicklungen in der tertiären Bildungslandschaft oder im wirtschaftlichen Umfeld der Universität müssen laufend beobachtet und bewertet werden: Wirken sich die Einflussfaktoren auf die Gestaltung des Studienangebotes aus, ist rasch zu reagieren. Das zuständige politische Ressort setzt die Selbstorganisation der Universitäten voraus, obwohl die Anpassung der internen Organisation an die neuen Rahmenbedingungen, die sich vor allem aus der Vollrechtsfähigkeit und dem Europäischen Hochschulraum ergeben, noch nicht abgeschlossen ist. Demzufolge bietet sich aber auch die Möglichkeit, neue leistungsfähige Strukturen zu etablieren um die gegebenen Herausforderungen zu bewältigen.

An der Universität für Bodenkultur Wien wurde diese Möglichkeit im Rahmen von „BOKU-Studien für die Zukunft“ genutzt. Folgende Faktoren leisteten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Studienangebots und zur Steigerung der Studierbarkeit: Beschluss eines Leitbildes der Lehre, Definition und Anwendung transparenter, organisations-einheitsübergreifender partizipativer Prozessabläufe, permanentes Zusammenwirken und wechselseitige Information der Leitungsorgane und -gremien sowie der AkteurInnen aus dem Bereich der Studierenden, der Lehrenden und der Administration sowie Einbindung des Arbeitsmarktes.

Das jüngste Beispiel für immer kürzere Innovationszyklen im Universitätswesen ist die gesetzliche Neuregelung einer Studieneingangs- und Orientierungsphase in Österreich. In weniger als vier Monaten, vom Parlamentsbeschluss der Gesetzesnovelle bis zum Verlautbarungstichtag, sind die Curricula entsprechend anzupassen. Gerade an dieser politisch hoch brisanten Aufgabenstellung, mit der eine Einschränkung des freien Hochschulzuganges verbunden ist, kann die Bedeutung etablierter Strukturen des zielgerichteten Zusammenwirkens an der BOKU aufgezeigt werden. Die erprobten Vorgehensweisen haben dazu beigetragen, im vorgesehenen knappen Zeitfenster eine universitätsspezifische Lösung zu erarbeiten die den Anliegen der Studierenden, der Lehrenden und der Lehradministration unter Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben weitestgehend entgegen kommt. Dies konnte beispielsweise durch eine Verständigung in Bezug auf die zeitliche Lagerung der angebotenen Prüfungstermine erreicht werden.

Die Aufgabenstellungen die sich aus gesetzlichen Änderungen aber auch aus einem Wandel hin zu einer studierendenzentrierten Lehre ergeben, machen permanente Anpassungen im Bereich der Lehre erforderlich. Dabei kommt der Information über Neuerungen und notwendige Veränderungen besondere Bedeutung zu, damit die Maßnahmen von den AkteurInnen nicht nur umgesetzt, sondern auch angenommen werden. Eine wichtige Erkenntnis aus dem Prozess „BOKU-Studien für die Zukunft“ ist aber auch, dass der Reformwille aller Beteiligten seine Grenzen hat. Dies vor allem dann, wenn Reformen im Bereich der Studienentwicklung immer wieder von politischen Entscheidungsträgern ausgehen, also von außen auf die Universitäten einwirken.

Literatur

- GENSCH, K. (2008): Genug Praxis für den Beruf? Eine Untersuchung zur Vermittlung von Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung in Bachelor-Studiengängen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, München, S. 56-84.
- HALMSCHLAGER, E. (2009): Das neue Curriculum „Alpine Naturgefahren/ Wildbach- und Lawinenverbauung“ an der BOKU - ein Meilenstein in der Curricula-Entwicklung. In: Wildbach- und Lawinenverbau 73 (163), 154-164.
- HENKEL, S.-M. (2008): Qualitätsanforderungen an Universitäten als Berufsbildungsteilsystem – Anpassung des Qualifikationsangebotes an Arbeitsmarkterfordernisse als Folge des Bologna-Prozesses. 1.Österreichische Konferenz für Berufsbildungsforschung 3.7. bis 4.7.2008, Book of Abstracts, 25-26.
- HENKEL, S.-M.(2009): BOKU-Studien für die Zukunft - Vom Konsolidierungsprojekt zum kontinuierlichen Qualitätssicherungsprozess. In: BOKU-Insight Spezial: Lehre, 3/September, 14-15.
- HENKEL, S.-M. (2010): BOKU-Studien für die Zukunft - Vom Evaluierungs- und Entwicklungsprojekt zum umfassenden Prozess der Qualitätssicherung des Studienangebotes. Poster bei der 2. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung 8.7. bis 9.7.2010, Steyr. Book of abstracts, 77-78,
- KIMLER, J. (2007): Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen, Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, München.
- SEIFERT, M. (2004): Rechtliche Grundlagen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie – Europaweite Vereinheitlichung der Studienstrukturen und Maßnahmen zur Erleichterung der Anerkennung von Diplomen. EI Working Paper Nr. 56, Wien.

14. Qualitätsmanagement zwischen normativen Ansprüchen und kontextgebundener Qualitätsentwicklung

Uwe Schmidt

1. Einführung: Studierbarkeit im Kontext des Qualitätsdiskurses

Der Begriff der „Studierbarkeit“ gewann vor allem im Kontext der Studierendenproteste Ende 2009 und Anfang 2010 eine zunehmende Relevanz. Ausgehend von der mehr oder weniger empirisch belegten Unterstellung, dass die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge dazu geführt habe, dass die Arbeitsbelastung der Studierenden insgesamt gestiegen sei, stellte sich verstärkt die Frage, inwieweit Studiengänge „studierbar“ seien. Dieser Aspekt fand entsprechend auch Eingang in den Diskurs um die Akkreditierung von Studienprogrammen. Erste Untersuchungen, wie die in dem vorliegenden Band dokumentierten oder auch die Ergebnisse des Studierenden surveys, führten zu dem Ergebnis, dass die gemessene Arbeitsbelastung in Stunden insgesamt in der Regel den veranschlagten Workload nicht oder nur in Einzelfällen überschreitet und die Gesamtbelastung insgesamt nicht jene in Diplomstudiengängen signifikant überschreitet (vgl. Bargel 2011, S.3). Wenn dennoch zurecht von einer eingeschränkten „Studierbarkeit“ gesprochen wird, so fußt dies insbesondere auf vier Befunden, die mit der Umstellung auf die neuen Studiengänge einher gehen:

1. Die studienbegleitenden, auf den Abschluss von Modulen ausgerichteten Prüfungen haben insgesamt zu einer hohen Prüfungsbelastung geführt, die in der Regel mit vergleichsweise kleinen Modulen einhergeht. Gerade mit Blick auf den shift from teaching to learning und der damit verbundenen stärkeren Lerner- und Kompetenzorientierung zeigen bis heute deutliche Defizite bzw. partiell auch ein grundlegendes Unverständnis, was sich auch im Hinblick auf die Ausgestaltung von Prüfungen niederschlägt. Ein enges Verständnis von Prüfungen als Wissensabfrage lässt häufig wenig Spielraum für exemplarisches Prüfen und damit auch für eine quantitative Entlastung von Prüfungen.
2. Hiermit in Zusammenhang steht eine hohe temporäre Belastung der Studierenden. Aufgrund der Kumulation von Modulprüfungen zu Ende des Semesters ist – so die Ergebnisse eigener Erhebungen – zum Teil eine Prüfungsdichte von drei, in Extremfällen auch mehr als drei Prüfungen innerhalb einer Woche zu beobachten.

3. Ein drittes Moment, das unter dem Begriff der „Studierbarkeit“ firmiert, beschreibt die fehlende strukturelle Flexibilität der neuen Studiengänge. So erlauben die aufeinander aufbauenden Veranstaltungen und Module nur in begrenztem Maße eine Individualisierung des Studienverlaufs in Form von vorübergehender Entschleunigung des Studiums aufgrund externer Belastungen, Erwerbstätigkeit usw.
4. Allerdings ist dieser letztgenannte Aspekt nicht lediglich als Strukturproblem zu deuten, sondern gleichsam als Verunsicherung im Hinblick auf Möglichkeiten zur eigenständigen Ausgestaltung des Studienverlaufs. Diese zum Teil hohe Verunsicherung ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es bislang an Erfahrungswissen fehlt, das zwischen Studierendengenerationen ausgetauscht werden könnte.

Dieser kleine Exkurs zu Fragen der „Studierbarkeit“ zeigt, dass das damit umschriebene Phänomen sich keineswegs auf Fragen des Workloads und dessen Messung beschränkt, sondern es sind vielmehr komplexe Prozesse und Wechselwirkungen zwischen strukturellen Aspekten und individuellen Interpretationen angedeutet, die einen breiteren Zugang zur Einordnung der zuvor kurz skizzierten Ergebnisse nahelegen.

2. Ein kurzer historischer Rekurs zur Qualitätsdiskussion im deutschen Hochschulsystem

Im Hochschulbereich wurden in diesem Kontext seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt auf das Verfahren der internen und externen Evaluation zurückgegriffen, das in der Regel auf Fach-, zum Teil auch auf Fachbereichsebene ansetzte und als handlungsleitende Prämisse die *Qualitätsentwicklung* in Mittelpunkt rückte. Diese in der Regel dreistufigen Evaluationsverfahren – an die interne Evaluation schließt sich eine externe Begutachtung im Sinne eines peer review sowie die Aushandlung einer Zielvereinbarung zwischen Hochschulleitung und Fach bzw. Fachbereich an – wurden zumeist durch Evaluationsagenturen oder -verbünde organisiert, wie den Verbund norddeutscher Universitäten, die Zentrale Evaluationsagentur in Hannover, das Evaluationsnetzwerk Wissenschaft (ENWISS) und den Hochschulevaluierungsverbund Südwest, die Zusammenschlüsse nordrhein-westfälischer Universitäten und Fachhochschulen, der Evaluationsverbund zwischen den Technischen Hochschulen in Darmstadt, Karlsruhe und Kaiserslautern unter Einbezug der ETH Zü-

rich sowie den Verbund zwischen den Universitäten Leipzig, Jena und Halle. Hierbei unterschieden sich die Verfahren vor allem im Hinblick auf ihre Verbindlichkeit, die Umsetzung der Ergebnisse in Maßnahmen, aber auch bezüglich grundlegender Verfahrensschritte. So sahen das Evaluationsnetzwerk ENWISS wie auch der Verbund Technischer Hochschulen eine kollegiale gegenseitige Begutachtung vor, wohingegen in anderen Verfahren die Unabhängigkeit und damit verbunden das Nichtvorhandensein von Interessenkonflikten als ein zentrales Auswahlkriterium für Gutachter/-innen herangezogen wurde. Auch die Ausgestaltung der internen Evaluation weist zum Teil erhebliche Unterschiede auf. So variiert die Funktion der Verbünde bzw. Agenturen von einer primär organisatorischen Ausgestaltung der Verfahren bis hin zu einer aktiven Rolle in Form von Stärken-Schwächen-Analysen (vgl. Schmidt 2009).

Mit Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und der Verlagerung der fachlichen Bewertung der Studiengänge in das neu implementierte Akkreditierungssystem verblieb die Qualitätssicherung einerseits weiterhin im wesentlichen in den Händen externer Agenturen, die im Vergleich zu den Evaluationsagenturen aufgrund ihrer quasi-behördlichen Funktion über deutlich höhere Interventionsmöglichkeiten verfügen. Damit einher geht eine funktionale Verschiebung: entgegen der im Evaluationssystem vorherrschenden Entwicklungsfunktion dominierte nun die Kontrollfunktion, mit der Standards, häufig umschrieben mit dem Begriff sogenannter „Mindeststandards“ überprüft und etabliert werden sollten. Diese funktionale Fokussierung auf die Kontrolle von Standards führte frühzeitig zu systemimmanenten Konflikten: Zum einen wollten sich die Akkreditierungsagenturen selbst nicht ausschließlich als Kontrollorgan sehen, sondern sahen die durchgeführten Programmakkreditierungen als Teil eines umfassenden Qualitätsentwicklungsprozesses (Serrano-Velarde 2008). Dieses mit Blick auf international agierende Akkreditierungsagenturen wie die ASCSB im Bereich der Wirtschaftswissenschaften nachvollziehbare Selbstverständnis konfliktiert allerdings mit der im deutschen Akkreditierungssystem dominierenden Orientierung an der Umsetzung von Standards. Dies führte in den vergangenen Jahren unter anderem dazu, dass einzelne Agenturen neben dem Siegel des Akkreditierungsrates eigene Urkunden verliehen, die Kennzeichen einer besonderen, über die Akkreditierungsstandards hinausgehenden Qualität sein sollen.¹ In Rück-

¹ Vgl. u.a. die Vergabe des FIBAA Premium-Siegels <http://www.fibaa.org/de/programmakkreditierung/qualitaets-und-fibaa-premium-siegel.html> (aufgerufen am 01.05.2011).

bezug auf das Konstrukt der „Studierbarkeit“ wird diese verfahrensinhärente Ambivalenz exemplarisch deutlich: Studierbarkeit fragt nicht zwingend danach, ob das Studienprogramm eine besonders hohe Qualität aufweist und Studierenden ein „optimales“ Studieren ermöglicht, sondern es fragt danach, ob die Mindeststandards erfüllt sind, unter denen ein Studienprogramm in der veranschlagten Studienzeit gleichermaßen „barrierefrei“ studierbar ist. Selbstverständlich bleibt es Fächern, Fachbereichen und Hochschulen unbenommen, über diese Standards hinauszugehen – das Konstrukt als solches fordert dies jedoch nicht ein.²

Dieser Konflikt zwischen einer an (Mindest-)Standards einerseits und einer an Qualitätsentwicklung und hohen Standards orientierten Qualitätssicherung andererseits wurde allerdings nicht nur im Handeln der Akkreditierungsagenturen, sondern auch in den Hochschulen selbst latent. Die Bedeutung und Verbindlichkeit von Qualitätsentwicklungsverfahren in Form von Evaluationen ließen proportional zur Ausweitung des Akkreditierungssystems nach. Die Einforderung von (Mindest-)Standards durch die Akkreditierung auf Studiengangebene führte zu einer deutlichen Verschiebung der Entwicklungsfunktion hin zu einer Kontroll- und Legitimierungsfunktion von Qualitätssicherung – und dies nicht, weil der Akkreditierung eine höhere Verfahrensqualität unterstellt wurde, sondern weil sie auf die höhere politische Verbindlichkeit rekurrieren konnte. Die Akkreditierung förderte – so ließe sich mit Schwarz (2006) sagen – den Aspekt der Ritualisierung von Qualitätssicherungsverfahren, indem zunehmend die Frage in den Mittelpunkt rückte, *ob* spezifische Verfahren wie Lehrveranstaltungs-, Absolventenbefragungen u.a. durchgeführt werden, nicht aber welche konkreten Erkenntnisse zur Verbesserung der Studienqualität mit diesen Erhebungen generiert wurden.

Die Einführung der Systemakkreditierung im Jahr 2008 sollte unter anderem einen Ausweg aus diesem Dilemma aufzeigen. Ausgangspunkt für die Ergänzung der Programm- durch die Systemakkreditierung waren Verfahrensmonita, die sich unter anderem auf die Inkonsistenz der Agenturenentscheidungen, die fehlende Berücksichtigung der Steuerungsebene

² Als Aspekte für Studierbarkeit nennt der Akkreditierungsrat „die Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikationen, eine geeignete Studienplangestaltung, die auf Plausibilität hin überprüfte (bzw. im Falle der Erstakkreditierung nach Erfahrungswerten geschätzte) Angabe der studentischen Arbeitsbelastung,

eine adäquate und belastungsangemessene Prüfungsdichte und -organisation, entsprechende Betreuungsangebote sowie fachliche und überfachliche Studienberatung“ (vgl. Akkreditierungsrat 2010, S.11).

innerhalb von Hochschulen sowie der Forschungs- und Verwaltungsprozesse, die Überforderung des Gutachtersystems und die insgesamt stark divergierende Verfahrensqualität bezogen (vgl. Schmidt, Horstmeyer 2008, Kehm 2007).

Neben diesen Aspekten spielte allerdings in den der Einführung der Systemakkreditierung vorgelagerten Modellversuchen zur Prozessakkreditierung an den Universitäten Bremen und Bayreuth sowie den Fachhochschulen Erfurt und Münster (vgl. HRK, ACQUIN 2007) sowie zur Systemakkreditierung an der Universität Mainz (vgl. ausführlicher Fähndrich, Schmidt 2009) der Aspekt der (Rück-)Verlagerung der Qualitätssicherung in die Hochschulen selbst eine bzw. die wesentliche Rolle. Die Etablierung einer Qualitätskultur wie auch die Stärkung der Qualitätsentwicklung ließen sich, so die zugrunde liegende Annahme, deutlich besser realisieren, wenn ein integriertes System der Qualitätssicherung geschaffen würde, das Fragen der Hochschulsteuerung, Akkreditierung und Evaluation zu einem sinnhaften Ganzen zusammenführen. Die Parallelität von Programmakkreditierung und Evaluation – so die frühzeitige Erkenntnis – führte nicht zu einer Kumulation von Qualitätssicherung, sondern zu einer Verfahrenskonkurrenz, da unterschiedliche Intentionen und Qualitätsmaßstäbe zugrunde lagen: Während die Akkreditierung einem normativen Qualitätsverständnis folgt, stellt Evaluation auf die Kongruenz von Zielen und Zielerreichung, Qualitätsentwicklung im Zeitvergleich oder Modelle gelingender Organisation ab (vgl. ausführlich zum Qualitätsbegriff Schmidt 2010).

3. Qualitätsmanagement

Die mit diesen Fragen und Entwicklungen verbundene Diskussion führte in den vergangenen Jahren nicht nur zur Einführung der Systemakkreditierung, sondern zugleich zum Aufbau von hochschulinternen Qualitätsmanagementsystemen. Die Ausschreibung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft sowie der Heinz Nixdorf Stiftung zu beispielhaften Qualitätsmanagement-Konzepten an Hochschulen zeigte, legt man die Anzahl der daran beteiligten Hochschulen zugrunde, bereits 2007 ein ausgeprägtes Interesse am Aufbau integrativer Qualitätssicherung, die Steuerungsaspekte mitdenkt. Gleichzeitig deuteten diese Ausschreibung wie auch die Erfahrungen aus den letztlich geförderten Projekten eine große Spannweite dessen, was unter Qualitätsmanagement an deutschen Hochschulen verstanden wird, an. Grob lassen sich hierbei vier Differen-

zierungsebenen benennen, nach denen sich Qualitätsmanagementsysteme systematisieren lassen:

1. die Einbindung der Qualitätssicherung in das organisationale Steuerungssystem,
2. die Funktion der Qualitätssicherung,
3. der Gegenstand der Qualitätssicherung sowie
4. die erfassten Analyseebenen der Qualitätssicherung (vgl. hierzu ausführlich Schmidt et al. 2011).

An dieser Stelle soll vorwiegend auf die Einbindung in das Steuerungssystem sowie kursorisch auf Funktion und Gegenstand der Qualitätssicherung eingegangen werden, da sich mit Blick auf das deutsche Akkreditierungssystem einerseits und die sich ausbildenden Praktiken der Qualitätssicherung innerhalb von Hochschulen andererseits vor allem hier zum Teil sichtbare Differenzen auftun.

Beschreibt man Qualitätsmanagement in Abgrenzung zur Qualitätssicherung, so lässt sich insbesondere der Steuerungsbezug im Kontext des Qualitätsmanagements hervorheben. Häufig wird dieser in Form von Qualitätskreisläufen dargestellt. Besonders populär ist in diesem Zusammenhang der von Deming entwickelte sogenannte PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act, vgl. Deming 1982). Dieser setzt in idealtypischer Weise eine stete Abfolge von vier Handlungsschritten, wobei er im Weberschen Sinne davon ausgeht, dass motiviertes und absichtsvoll geleitetes Handeln zugrunde liegt. Entsprechend geht er zunächst davon aus, dass Handlungen und damit auch Organisationen einem **Plan** folgen, der zu Beginn der Handlungskette steht. Diesem schließt sich die Umsetzung („**Do**“) in die Praxis an.

Der eigentliche Prozess der Qualitätssicherung überprüft im Sinne eines „**Checks**“ die Kongruenz zwischen Planung und Umsetzung, wobei – und vor allem hier liegt die Klammer zwischen Steuerungs- und Qualitätssicherungsebene – wesentlich die Definition bzw. Aushandlung von Kriterien, wie auch des zugrunde liegenden Qualitätsverständnisses sind. Im Hinblick auf das Qualitätsverständnis kann nach fünf unterschiedlichen Zugängen differenziert werden. Neben dem Abgleich von Zielen und deren Erreichung, dem Vergleich zwischen zwei verschiedenen Zeitpunkten und dem Vergleich mit anderen Projekten oder Organisationen lassen sich normative sowie modell- bzw. theoriegeleitete Zugänge nennen. Letztere können bspw. auf Theorien der Organisationsforschung und Modelle gelingender Organisation rekurrieren. Normative Zugänge finden sich zur-

zeit nicht zuletzt im Akkreditierungssystem, das sich an (verhandelten) absoluten Standards orientiert und mithin weniger stark auf die spezifischen Kontexte der Organisation oder der Programme einzugehen vermag.

Abgeschlossen wird der Qualitätszyklus nach Deming mit der auf den Ergebnissen der Überprüfung beruhenden Umsetzung von Maßnahmen bzw. Reformen („**Act**“). Betrachtet man die einzelnen Schritte dieses Kreislaufs, so bezieht sich die Qualitätssicherungsdiskussion vor allem auf Fragen der Überprüfung sowie der Umsetzung von Maßnahmen. Damit einher geht häufig eine Verkürzung des Verständnisses von Qualitätsmanagement auf diese beiden Aspekte, ohne dass die Steuerung und vor allem die Rückkoppelung der eingeleiteten Maßnahmen auf die Steuerungsprozesse hinreichend geklärt würden.

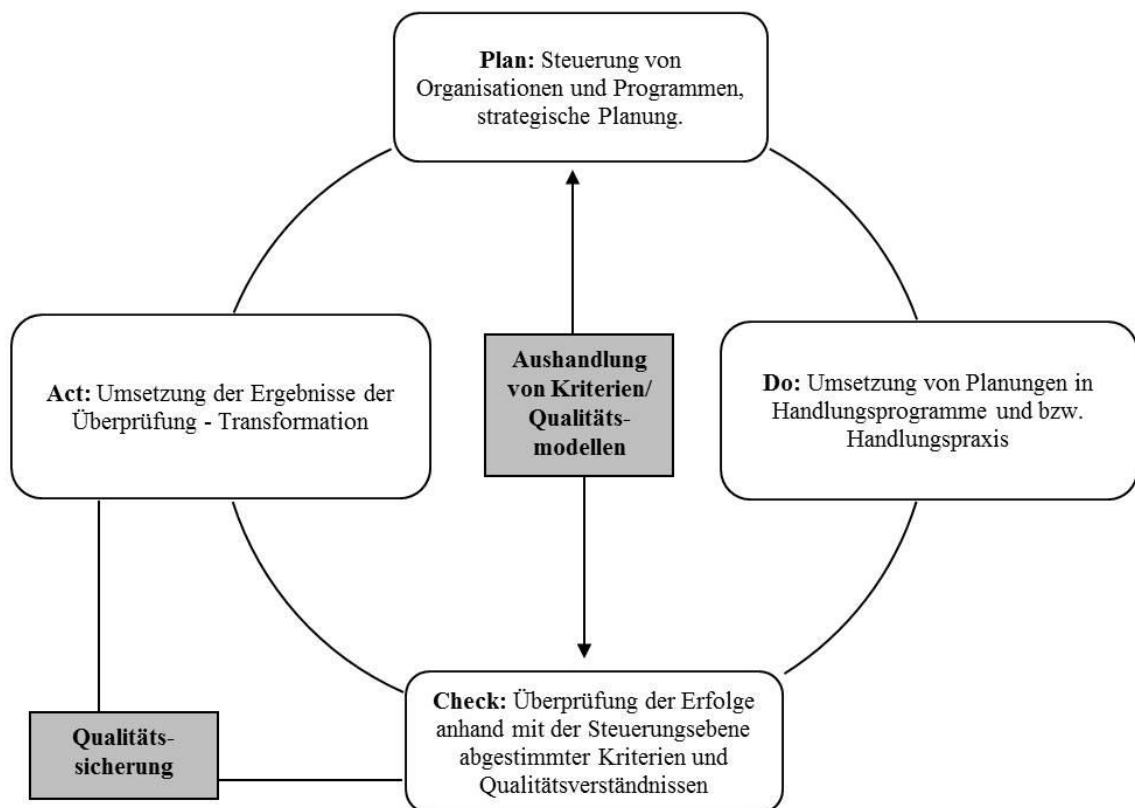


Abb. 1: Qualitätszyklus nach Deming (1982)³

Dieses Modell ist als ständig wiederkehrender Ablauf zu verstehen, dessen Gelingen sich in einer steten Weiterentwicklung von Qualität manifestiert, wobei diese sich nicht zwingend in einer absolut höheren Qualität

³ eigene Grafik

spiegeln muss, sondern auch als gelungene Anpassung an sich verändernde Umweltbedingungen verstanden werden kann. Zudem ist dieser Zugang als analytisches Instrument zu verstehen, das dazu beiträgt, Qualitätsmanagement als komplexes Wechselverhältnis zwischen Planen, Handeln, Überprüfen und Anpassung durch Maßnahmen greifbar zu machen. Selbstverständlich findet sich dieses Modell in dieser klar abgegrenzten Form nicht in der Realität. Vielmehr ist in organisationalen Handlungssystemen von einer steten Durchdringung dieser einzelnen Phasen des Qualitätskreislaufs wie auch von Brüchen innerhalb der idealtypischen Handlungskette auszugehen. Insofern ist der PDCA-Zyklus als Monitoring für Qualitätsmanagementprozesse zu verstehen.

Fokussiert man innerhalb dieses Zyklus‘ auf die beiden Phasen der Qualitätssicherung, d.h. die Überprüfung sowie die Einleitung von Maßnahmen, so lassen sich die o.g. Differenzierungen einführen, die zu einer Typisierung von Qualitätsmanagementansätzen beitragen können. Wesentlich ist zunächst, in welcher Form Qualitätssicherung und Steuerung aufeinander bezogen und innerhalb der Organisation verortet sind. Hierzu lassen sich im Sinne einer Matrix drei Gegensatzpaare formulieren, mit denen unterschiedliche Zugänge in Hochschulen umschrieben werden können.

Zunächst lässt sich hierbei zwischen dezentraler und zentraler Verortung des Qualitätssicherungssystems unterscheiden. Hier lassen sich im internationalen unterschiedliche Traditionen resümieren. So zeigt sich in den USA häufig eine stärkere Konzentration von Qualitätssicherungsmaßnahmen auf Ebene von Fakultäten bzw. Departments, während in Europa sowohl dezentrale als auch zentrale Ansätze zu finden sind. Dies gilt auch für Qualitätsmanagement-Modelle an deutschen Hochschulen, wenngleich sich hier in den vergangenen Jahren mit Aufkommen der Option zur Systemakkreditierung eine Tendenz zu zentral verorteten Ansätzen beobachten lässt. Partiiell sind jedoch zumindest auf Ebene einzelner Qualitätssicherungsverfahren, wie Lehrveranstaltungsevaluationen, Absolventenbefragungen u.a. weiterhin auch stärker dezentralisierte Elemente eines Qualitätsmanagements zu konstatieren, die in unterschiedlicher Weise zentral gebündelt oder in Form eines Monitorings begleitet werden. So lässt sich bspw. der Ansatz der Universität Potsdam als Hybrid-Modell zwischen zentraler und dezentraler Verortung bezeichnen, indem zwar Qualitätssicherungsverfahren grundsätzlich in der Verantwortung der Fächer und Fachbereiche liegen, diese aber in Form einer Meta-

Evaluation durch eine zentrale Einrichtung begleitet werden.⁴ Beide Ansätze haben Vor- wie Nachteile. Qualitätssicherung stärker dezentral zu verorten hat in erster Linie den Vorzug, dass die damit verbundenen Prozesse intensiver in den Fachbereichen wahrgenommen und verantwortet werden. Eine zentrale Ausrichtung des Qualitätsmanagements geht in der Regel mit einer Kumulation vorhandener Kompetenzen – vor allem im Hinblick auf empirische Methoden – einher. Zudem lässt eine zentral organisierte Qualitätssicherung fachübergreifende Vergleiche zu und bietet u.a. die Möglichkeit, dass die unterschiedlichen Erfahrungen aus den Fachbereichen zusammengeführt und gegenseitige Lernprozesse initiiert werden können. Perspektivisch, so meine Annahme, werden sich zentrale und dezentrale Ansätze insofern ergänzen, als mit Blick auf den PDCA-Zyklus die Ebene des „Check“, also der eigentlichen Qualitätsbewertungsprozesse, die zentrale Organisation weiter an Gewicht gewinnt, während die Umsetzung in Maßnahmen schon aufgrund ihrer jeweiligen Kontextgebundenheit stärker auf die Ebene von Fachbereichen fokussiert.

Betrachtet man die zentralen Qualitätssicherungssysteme genauer, so lassen sich diese hauptsächlich im Hinblick auf ihre Stellung innerhalb der Organisation weiter differenzieren. Unterschieden werden kann grob danach, ob die Qualitätssicherung innerhalb der Verwaltung, als Stabsstelle am Präsidium oder Rektorat bzw. als zentrale Einrichtung implementiert wurde. Hiermit verbunden ist, wenn sich dies auch nicht unmittelbar auf die Organisationsstruktur zurückführen lässt, eine mehr oder weniger starke Affinität zur wissenschaftlichen Fundierung der Qualitätssicherungsverfahren. Beispiele für eine wissenschaftsnahe Ausrichtung des Qualitätssicherungssystems sind u.a. die Universitäten in Mainz und Zürich.

Schließlich gewinnt gerade mit Blick auf die Systemakkreditierung und den damit verbundenen Verfahren der internen Akkreditierung die Frage, ob Qualitätssicherung eine intervenierende oder primär eine Servicefunktion hat. In der Praxis ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der Qualitätssicherungssysteme beide Aufgaben erfüllt. Entscheidend aber ist, welchen Einfluss Ergebnisse der Qualitätssicherung auf die Steuerungsebene haben und inwieweit das Qualitätssicherungssystem als vergleichsweise unabhängige Einrichtung auch Positionen gegenüber Steuerungsentschei-

⁴ Vgl. <http://www.uni-potsdam.de/zfq/konzept-der-qualitaetsentwicklung.html> (aufgerufen am 29. April 2011)

dungen beziehen kann, sollten diese den Qualitätsmaßstäben der Hochschule oder des Akkreditierungssystems nicht entsprechen.

Diese Frage ist nicht banal, will Qualitätssicherung nicht ausschließlich eine kontrollierende und Steuerungsentscheidungen legitimierende, sondern eine Qualität entwickelnde Funktion einnehmen. Eine relative Unabhängigkeit kann in diesem Zusammenhang viel eher dazu beitragen, dass Qualitätssicherung als kritisches Korrektiv sowohl gegenüber der Steuerungsebene („Plan“) als auch der Durchführungsebene („Do“) agieren und zwischen ggf. konkurrierenden Interessen beider Ebenen vermitteln kann. Qualitätssicherung ist in diesem Sinne nicht (mehr) als einseitige Zumutung an die in Forschung und Lehre handelnden Akteure zu verstehen.

Ein letztes hier relevantes Differenzierungskriterium, auf das an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden soll, ist der Gegenstand, auf den sich Qualitätsmanagementsysteme beziehen. In den vergangenen Jahren lassen sich im Hinblick hierauf drei Tendenzen erkennen, die sich auf die zentralen Handlungsfelder von Hochschulen, Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement, beziehen.

In der Forschung ist die Bewertung von Forschungsleistungen im Zusammenhang mit Berufungsverfahren, Projektanträgen und Publikationen ein dem Wissenschaftssystem immanenter Standard. Gleichwohl haben vor allem Indikatoren gestützte und leistungsorientierte Mittelverteilungsmodelle dazu geführt, sich in der Weise intensiver mit Forschungsleistungen zu befassen, als über die Individualebene hinaus Forschungsleistungen bspw. im Hinblick auf die Ausbildung von universitären Forschungsschwerpunkten zunehmend auch eine organisationale Dimension erhielten. Je mehr die Frage von Forschungsstandorten und Forschungsprofilen sowie von Leistungsvereinbarungen in den Fokus trat, um so mehr trat neben die Bewertung individueller Forschungsleistungen jene von Fächern als Handlungskollektive. Insbesondere die Indikatoren gestützte Mittelverteilung führte hierbei im Vergleich zur Bewertung individueller Forschungsleistungen dazu, dass die explizit (implizit war dies auch früher der Fall) vergleichende Perspektive zwischen unterschiedlichen Fächern an Bedeutung gewonnen hat. Der häufig bemühte Verweis darauf, dass es Qualitätssicherung in der Wissenschaft schon immer gegeben habe (vgl. u.a. Hornbostel 2004) und diese mithin nicht neu erfunden werden müsse, greift daher zu kurz, da sich aktuelle Qualitätssicherungsverfahren auch, aber nicht nur auf die Individualebene beziehen.

In der Lehre lässt sich die Entwicklung in der Weise resümieren, dass mit Beginn der 1990er Jahre zunächst in Form von Einzelprojekten und Lehrberichten, später in Form von institutionellen Evaluationen im Sinne von Peer Review-Verfahren an Gewicht gewonnen haben. Diese vor allem durch Evaluationsverbünde getragenen Verfahren verloren durch die Implementierung der Akkreditierung vorübergehend an Bedeutung, finden allerdings – so lässt sich beobachten – im Kontext von Reakkreditierungsverfahren wieder zunehmend Anwendung. Mit der Systemakkreditierung ist vor allem für den Bereich der Lehre eine Verlagerung der Qualitätssicherung in die Hochschulen selbst zu beobachten.

Schließlich ist zu resümieren, dass verstärkt seit der Jahrtausendwende prozessorientierte Verfahren, die häufig auf Varianten des Total Quality Managements bspw. in Form des EFQM-Modells zurückgreifen, dominieren (vgl. u.a. Janssen, Sass 2008).

Bezogen auf Qualitätsmanagementansätze in den Hochschulen lässt sich festhalten, dass der jeweilige thematische Zugang der einzelnen Hochschulen insofern unterschiedlich war bzw. ist, als vor allem in Fachhochschulen stärker auf die Qualitätssicherung im Bereich Wissenschaft unterstützender Prozesse abgestellt wurde, wohingegen sich Universitäten vorwiegend Evaluationsansätzen in der Lehre, partiell auch in der Forschung widmeten. In jüngster Zeit ist eine sukzessive Angleichung der Gegenstände von Qualitätssicherungsverfahren zu beobachten, was nicht zuletzt der Verlagerung der Qualitätssicherung in die Hochschulen hinein und damit dem Primat eines umfassenden Qualitätsansatzes zu verdanken ist.

4. Ausblick

Die letzten Anmerkungen leiten bereits über zu einem kurzen Ausblick. Ausgehend von der in diesem Band im Vordergrund stehenden Frage der Studierbarkeit, die insbesondere Bezug auf die Betrachtung des Workloads Studierender nimmt, fokussierte dieser Beitrag auf die Ausbildung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen und ihre Differenzierung entlang unterschiedlicher Dimensionen. Mit Blick auf die Studierbarkeit ist hieraus zu resümieren, dass der damit verbundene Diskurs mehr als bisher in den Kontext der zuvor dargelegten Betrachtungen eingeordnet werden sollte, um nicht einen thematischen Ausschnitt unter vielen denkbaren Zugängen übermäßig zu akzentuieren und die an „Mindeststandards“ orientierte Frage der Studierbarkeit zu stark zu gewichten.

Der Workload Studierender ist ein Aspekt, der einen Indikator für ein qualitativ gehaltvolles Studium darstellen kann, aber nicht zwingend muss. Die häufig hochschulpolitisch überformte Diskussion um solche Einzelaspekte sollte in eine umfassendere Betrachtung von Modellen gestellt werden, die in der Lage sind, unterschiedliche Qualität generierende Perspektiven zusammenzuführen.

Die gegenwärtige Gefahr in den häufig tagesaktuellen Diskursen um Qualitätsmanagement, evidenzbasierte Steuerung, leistungsorientierte Mittelverteilung, Forschungs- und Lehrevaluation, Akkreditierung u.a. besteht in einer zunehmenden thematischen Ausdifferenzierung, ohne dass die Ergebnisse dieser Einzeldiskurse hinreichend zusammengeführt werden. Dies – so meine Wahrnehmung – führt auf der einen Seite zu einer latenten Stärkung der Hochschulforschung, der ein Ausbau von Qualitätsmanagementsystemen gegenübersteht, die ihrerseits Gefahr laufen, Forschungsergebnisse nicht wahrzunehmen und einer gewissen Form der Technisierung von sozialen Prozessen unterliegen. Qualitätsmanagement sollte sich daher mehr der Betrachtung und Steuerung komplexer sozialer Systeme widmen, die sich insbesondere durch ihre zum Teil komplizierten Wechselwirkungen mit anderen Systemlogiken auszeichnen. Entsprechend gilt es angemessene Erhebungs- und Bewertungsinstrumente einzusetzen, die in die Lage versetzen, auch nicht intendierte Effekte von Maßnahmen im Sinne von Wirkungsanalysen zu erfassen und einen stärkeren Fokus auf Erklärung im Vergleich zu bloßer Deskription von Phänomenen legen.

Literatur

- AKKREDITIERUNGSRAT (2010): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Drs. AR 85/2010). Bonn.
- BARGEL, Tino (2011): Bachelor undergraduates – summary. In: Bargel, Tino (Ed.): Student Experiences and Evaluation of Bologna-Process and Bachelor Empirical Results of the German Student Survey (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 61). Konstanz, S.1-4.
- DEMING, William E. (1982): Out of the Crisis. Cambridge
- FÄHNDRICH, Sabine; Schmidt, Uwe (Hrsg. 2009): Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 15). Mainz.
- HORNBOSTEL, Stefan 2004: Leistungsparameter und Ratings in der Forschung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg): Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004), S.173-187
- HRK/ACQUIN (2007): Pilotprojekt Prozessqualität für Lehre und Studium. Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung. Policy Paper. Bonn
- JANSSEN, Johann; Sass, Elke (2008): Strategisches prozessorientiertes Qualitätsmanagement an der Hochschule. In: Qualität in der Wissenschaft 1/2008, S.8-12
- KEHM, Barbara M. (2007): Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Band 29, Heft 2, S.78–97.
- SCHMIDT, Uwe (2010): Wie wird Qualität definiert? In: Winde, Matthias (Hrsg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement - Praxisbeispiele an Hochschulen. Edition Stifterverband, Essen 2010, S.10-17.
- SCHMIDT, Uwe (2009): Evaluation an deutschen Hochschulen - Entwicklung, Stand und Perspektiven. In: Thomas Widmer, Wolfgang Beywl, Carlo Fabian (Hg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden 2009, S.163-169.
- SCHMIDT, Uwe; Horstmeyer, Jette (2008): Systemakkreditierung: Voraussetzungen, Erfahrungen, Chancen am Beispiel der Johannes Gu-

tenberg-Universität Mainz. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2008, S.40-59.

SCHWARZ, Christine (2006): Evaluation als modernes Ritual: Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte. Münster 2006.

SERRANO-VELARDE, Kathia (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-prozesses. Wiesbaden.

.

15. AutorInnen

Irmela Blüthmann, Dipl.-Psych., ist seit 2005 für die Evaluation der Bachelor- und Masterstudiengänge an der Freien Universität Berlin zuständig, von 2005-2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung, seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung. E-Mail: irmela.bluethmann@fu-berlin.de

Marcel Böhres studiert Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Von 04/2008 – 07/2010 wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Soziologie an der Johannes-Gutenberg Universität Mainz und seit 02/2009 wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. E-Mail: Marcel.Boehres@zq.uni-mainz.de

Dr. Kerstin Burck (geb. Heydenreich), studierte Publizistik, Politikwissenschaft und BWL an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der University of California (USA). 1996 Magister, 1996 bis 2002 Projekt- und Forschungsgruppenleitung in der Markt- und Sozialforschung, 2002- 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Mainz, dort 2010 Promotion und seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. E-Mail: Kerstin.Burck@zq.uni-mainz.de

Dr. Winand Dittrich, seit 2009 Hochschulmanager an der Medizinischen Fakultät und der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Goethe-Universität Frankfurt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind in der Medizinischen Soziologie, Pädagogischen Psychologie und den Kognitiven Neurowissenschaften. E-Mail: Winand.Dittrich@kgu.de

Andre Dorenbusch, studierte Griechische und Lateinische Philologie sowie Rechtswissenschaften in Göttingen (Erste Staatsprüfung für Lehrämter 2007; Magister Artium 2009). Seit 2008 in der Stabsstelle für Lehrentwicklung und Lehrqualität der Georg-August-Universität Göttingen, zuständig insbesondere für Studiengangsordnungen, ferner tätig in den Bereichen Akkreditierung sowie verschiedenen Projekten (z. B. Einführung Teilzeitstudium, Evaluation studentischen Workloads).

Katharina Heil studierte Soziologie und Publizistik an der Universität Augsburg und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz: 2008 Magister. Seit 08/2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

E-Mail: Katharina.Heil@zq.uni-mainz.de

MMag.^a Susanna-Maria Henkel, Studium der Politikwissenschaft, Publizistik und Kommunikationswissenschaft sowie der Soziologie an der Universität Wien. Von 1997 bis 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektleiterin und selbständige Forschungstätigkeit für unterschiedliche Institute im Bereich der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung. Seit 2007 Koordination des Entwicklungsprojektes und nunmehrigen Prozesses „BOKU-Studien für die Zukunft“ an der Universität für Bodenkultur Wien.

E-Mail: susanna.henkel@boku.ac.at

Kirsten Iden, M.A., Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie, Deutsche Literaturwissenschaft und Mathematik an der JLU Gießen, arbeitete von 2007-2009 am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, dort und am Institut für Vergleichende Literaturwissenschaft war sie Lehrbeauftragte (WS 2009/10 bis WS 2010/11). Sie arbeitet seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Medizin der Goethe-Universität Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Weibliche Sozialisation und Identitätsbildung, Historische und gegenwärtige Genderforschung, Frauenforschung und Frauenliteratur mit dem Fokus auf Subkulturen.

E-Mail: kirsten.iden@kgu.de

Dr. Martin Jungwirth, Studium der Fächer Englisch und Sozialwissenschaften für das Lehramt an Gymnasien, von 2003 bis 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Vechta, als Stabsstelle beim Präsidium zuständig für die Reform der Lehramtsausbildung. Von 2007 bis 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung Hamburg, seit Ende 2008 Leiter des Lehrprüfungsamtes der Universität Hamburg. 2010 Promotion im Bereich vergleichende Politikwissenschaft und Policy-Forschung. Lehraufträge für Politikwissenschaft an der Universität Vechta und der Universität Hamburg.

E-Mail: martin.jungwirth@verw.uni-hamburg.de

Kirsten König, studierte Sozial- und Organisationspädagogik an der Stiftung Universität Hildesheim. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am *center for lifelong learning* an der Stiftung Universität Hildesheim. Sie führt Zeitbudgetstudien und Befragungen zur Studierbarkeit von Bachelorstudiengängen im Rahmen des BMBF-geförderten Forschungsprojektes ZEITLast durch. Sie ist Lehrbeauftragte in der Soziologie und promoviert zu dem Themengebiet des Zeit- und Selbstmanagements von Bachelorstudierenden als Bewältigung von organisationalen Anforderungen.

E-Mail: koenigk@uni-hildesheim.de

Dr. René Krempkow, studierte Soziologie, Kommunikationswissenschaft und Psychologie an der Technischen Universität Dresden. Von 1998 bis 2006 arbeitete er im Bereich Lehrevaluation und Absolventenstudien an der Technischen Universität Dresden. Nach seiner Promotion 2005 (Thema: Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre) arbeitete er am Institut für Hochschulforschung Wittenberg und der Universität Freiburg in der Abteilung Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Seit 2009 ist er Mitarbeiter des iFQ.

E-Mail: krempkow@forschungsinfo.de

Andreas Lompe, Studium der Volkswirtschaftslehre an der Georg-August-Universität Göttingen, seit Februar 2008 Geschäftsführer der Hochschulsupport-Agentur adiungi, Arbeitsschwerpunkt: Qualität in Studium & Lehre.

E-Mail: andreas.lompe@adiungi.de

Antje Oppermann, Dipl.-Soz., Studium der Soziologie und Psychologie an der Universität Potsdam (Diplom 2006). 2005 Mitarbeiterin in der Forschungsabteilung am Institute of Electronic Business e.V.. Seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Potsdam und Lehrbeauftragte. Arbeitsschwerpunkte: Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Lehrevaluationsforschung.

E-Mail: antje.oppermann@uni-potsdam.de

Gabriele Pfeiffer, M.A., Studium der Sozialwissenschaften, Rechts- und Literaturwissenschaft an der Fernuniversität Hagen, arbeitet seit 2007 an der Technischen Universität Darmstadt, zunächst am Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, seit 2009 Aufbau und Leitung der fachbereichsübergreifenden Koordinierungsstelle Teilzeitstudium, deren Aufgabe die Konzeption und Umsetzung von Teilzeitstudiengängen ist.

E-Mail: pfeiffer.ga@pvw.tu-darmstadt.de

Carmen Schmidt, Dipl.-Soz.-Wiss., Studium der Sozialwissenschaften, Psychologie und Psychosozialen Medizin an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Diplom 2009). Lehr- und Studienreferentin der Stabsabteilung A2 Lehre, Studium, Weiterbildung, Qualitätssicherung der Justus-Liebig-Universität Gießen.

E-Mail: Carmen.Schmidt@admin.uni-giessen.de

Dr. Uwe Schmidt, studierte Soziologie, Philosophie und Pädagogik und promovierte mit einer wissenschaftshistorischen Fragestellung im Bereich der Familiensoziologie. Er leitet seit 2003 das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und ist u.a. stellvertretender Vorsitzender der DeGEval - Gesellschaft für Evaluation, Mitglied der Wissenschaftlichen Steuerungsgruppe der Austrian Agency for Quality Assurance (AQA) und stellvertretender Sprecher des Zentrums für Bildungs- und Hochschulforschung.

E-Mail: Uwe.Schmidt@zq.uni-mainz.de

Ass. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Monika Sieghardt, langjährige Lehr- und Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Waldökologie, Bologna-Koordinatorin an der Universität für Bodenkultur Wien. Bis 2009 in Ihrer Funktion als stellver-

tretende Senatsvorsitzende, verantwortlich für den Bereich Lehre, Mitglied des Steuerungsteams des Projekts „BOKU-Studien für die Zukunft“. E-Mail: monika.sieghardt@boku.ac.at

Dr. Lejla Starcevic-Srkalovic, Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Sarajevo, Bosnien und Herzegowina. 2004 Abschluss des internationalen und interdisziplinären Master Studiums "European Studies", 2009 Promotion im Bereich Politikwissenschaft an der Universität Hamburg. Seit Ende 2008 Koordinatorin für die Umsetzung des Zeitfenstermodells für Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg. E-Mail: lejla.starcevic@uni-hamburg.de

Isabel Steinhardt, Dipl.-Pol., Studium der Politikwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt, arbeitete von 2006-2009 am Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung, seit 2009 hat sie die Projektleitung von EstA - Evaluation der studentischen Arbeitszeit und „Förderung des Teilzeitstudiums“ an der Stabstelle Lehre und Qualitätssicherung der Goethe-Universität Frankfurt inne. Promotion in der Soziologie seit 2007 zum Thema Mikropolitische Handeln bei der Einführung von BA- und MA-Studiengängen an politikwissenschaftlichen Instituten in Deutschland. E-Mail: steinhardt@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Felicitas Thiel ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Professionsforschung, Evaluation. E-Mail: felicitas.thiel@fu-berlin.de

Christian Treppesch, Dipl.-Psych., Studium der Psychologie und Arbeits-, Betriebs- und Wirtschaftspädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Diplom 2004). Leiter der Servicestelle Lehrevaluation der Stabsabteilung A2 Lehre, Studium, Weiterbildung, Qualitätssicherung der Justus-Liebig-Universität Gießen. E-Mail: Christian.Treppesch@admin.uni-giessen.de