

Studentischer Arbeitsaufwand für Studienprojekte

Ergebnisse einer Workloaderhebung im Praxissemester
an der Universität Duisburg-Essen

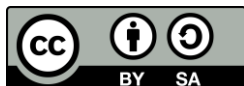
B. Alexander Dauner^{1,*}, Anna Ebert¹,
Jennifer Grosche¹, Anja Pitton¹ & Karl-Heinz Stammen¹

¹ Universität Duisburg-Essen

* Kontakt: B. Alexander Dauner, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB),
Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 15, 45141 Essen,
alexander.dauner@uni-due.de

Zusammenfassung: Das Praxissemester in den Lehramtsmasterstudiengängen in Nordrhein-Westfalen (NRW) bietet an den drei Lernorten Schule, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und Universität angehenden Lehrer_innen Lehr-/Lerngelegenheiten zur fortgesetzten Professionalisierung. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die im Rahmen des Forschenden Lernens konzeptionell durch die universitären Studienprojekte sowie das schulische Lernarrangement Unterrichtsvorhaben und organisatorisch durch die Einbindung unterschiedlicher Akteure aus Wissenschaft und Praxis realisiert wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie „gut“ das komplexe neue Praxiselement Praxissemester studierbar ist; ein Indikator ist der studentische Workload. Erste Antworten ergeben sich aus den im Praxissemester an der Universität Duisburg-Essen (UDE) durchgeführten Workloaderhebungen. Zum Einsatz kam ein an der UDE entwickeltes und erprobtes Verfahren, bei dem der studentische Arbeitsaufwand differenziert nach den im Praxissemester vorgesehenen Tätigkeiten wöchentlich über die Laufzeit des gesamten Moduls Praxissemester erfragt wurde. Nach einem Einblick in die Grundkonzeption der Studienprojekte im Modul Praxissemester an der UDE und der Darstellung des Forschungsstandes zum studentischen Workload werden die Methodik der Workloaderhebungen und die zentralen Ergebnisse der Studie in Bezug auf die Studienprojekte vorgestellt. Kernergebnis ist, dass der reale Arbeitsaufwand für die Studienprojekte den veranschlagten Workload, der sich aus den zeitlichen Vorgaben und den zu vergebenden ECTS-Leistungspunkten ergibt, deutlich überschreitet. Unterschiede zeigten sich dabei interindividuell und im zeitlichen Verlauf. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und weitergehender Forschungsbedarf eruiert.

Schlagwörter: Praxissemester, Studienprojekte, Workload, ECTS



1. Anlass und Problemstellung

In NRW wurde mit den gestuften Strukturen in der Lehrerbildung das Praxissemester als eine neue Praxisphase im Masterstudium eingeführt. Die parallele Ausbildung an den drei Lernorten Universität, Schule und ZfsL mit ihren jeweiligen didaktischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und die fächerübergreifende Struktur des universitären Moduls Praxissemester stellen vielfältige Anforderungen an die Studierenden.

Um Aufschluss über die studentische Arbeitsbelastung im Praxissemester zu erhalten, wurde an der UDE eine Erhebung des studentischen Workloads als ein Aspekt der Studierbarkeit (Akkreditierungsrat, 2013) mit Bezug auf die politisch-administrativen Vorgaben (Europäische Union, 2015) beschlossen. Es wurde ein Verfahren eingesetzt, mit dem die Gesamtarbeitsbelastung erfasst wird, denn eine differenzierte Workloadehebung ermöglicht eine exakte Zuordnung der studentischen Arbeitszeit zu Lernort und Tätigkeit sowie eine Beschreibung des Workloads im zeitlichen Verlauf. So können einzelne besonders arbeitsintensive Elemente oder Zeiten identifiziert und zielgerichtete Maßnahmen zur Weiterentwicklung abgeleitet werden.

2. Konzeptioneller und theoretischer Hintergrund

Mit dem Abschluss des Praxissemesters (für eine detaillierte Beschreibung des Praxissemesters in NRW am Beispiel der UDE siehe Diehr, 2017) sollen die Studierenden über Fähigkeiten in unterschiedlichen Kompetenzbereichen verfügen und, wie in § 8 der Lehramtszugangsverordnung NRW formuliert, in der Lage sein,

- „• grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens [...] zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
- Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
- den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
- theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
- ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln“ (Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst, 2016).

Um die Studierenden im Praxissemester bestmöglich in ihrem Professionalisierungsprozess mit reflektierten Lehr-/Lerngelegenheiten unterstützen zu können, kooperieren Schule, ZfsL und Universität. Die theoriebasierte Durchführung der universitären Studienprojekte und der schulischen Unterrichtsvorhaben, eingebettet in den Ansatz des Forschenden Lernens, ist das Kernelement des Praxissemesters.

Im schulpraktischen Teil der Ausbildung erproben Studierende mit den Unterrichtsvorhaben Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Lehre, indem sie sich mit einem hohen Eigenanteil an der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsstunden an ihrer Praktikumschule beteiligen (MSW NRW et al., 2016, S. 4). Die Begleitung der Studierenden obliegt dabei den Lehrkräften an den Praktikumschulen in Kooperation mit den ZfsL.

Im universitären Teil bilden die Studienprojekte den Kern der Ausbildung im Praxissemester und sollen eine „[f]orschende Grund- bzw. Lernhaltung“ (MSW et al., 2016, S. 2) befördern. Bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Studienprojekte werden die Studierenden von den Dozierenden der UDE im Rahmen von Lehrveranstaltungen begleitet und außerdem bei der Durchführung von Lehrkräften der Praktikumschulen unterstützt. Anhand der Planung und Durchführung der Studienprojekte sollen die Studierenden das „Handlungsfeld Schule [...] systematisch,

theorie- und methodengeleitet“ (MSW et al., 2016, S. 3) erkunden und reflektieren. Dabei basieren die Studienprojekte auf dem Konzept Forschenden Lernens. Fichten und Meyer (2014, S. 21) definieren Forschendes Lernen als

„ein offenes, teilnehmeraktivierendes Lehr-Lernkonzept, (1) in dem an ‚authentischen‘ Forschungsproblemen im Praxisfeld Schule gearbeitet wird, (2) in dem die Lernenden in wesentlichen Phasen des Forschungsprozesses selbstständig arbeiten, (3) in dem von Lehrenden und Lernenden ein Theoriebezug hergestellt und vorhandenes empirisches Wissen [...] einbezogen wird, (4) in dem die Lernenden angehalten werden, reflexive Distanz zum Praxisfeld Schule und zur eigenen Forschungsarbeit herzustellen (5) und in dem ethische Grundlagen von Forschungspraxis bewusst gemacht werden.“

Das Konzept des Forschenden Lernens stellt die Studierenden möglicherweise vor große Herausforderungen, da sie bis zu ihrem Praxissemester nur wenige Kompetenzen im Bereich Forschung erworben haben. „Um forschend *lernen* zu können, muss man *forschen* lernen; das Erlernen von Forschung und das Lernen durch Forschung gehören zusammen“ (Fichten, 2017, S. 32; Hervorh. i.O.). Erschwerend kann für die Lehramtsstudierenden hinzukommen, dass sie – abhängig von der Kombination ihrer Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche – unterschiedlichen Fachkulturen, in denen unterschiedliche Forschungsparadigmen, Forschungsmethoden und Standards anzutreffen sind, gerecht werden müssen. Je nachdem, wie die Ansprüche an das Forschende Lernen für die Studienprojekte im Praxissemester konkretisiert werden und wie unterschiedlich die Ansprüche in den einzelnen Fächern sind, ist mit unterschiedlich hohem Arbeitsaufwand für die Studierenden zu rechnen.

Die vorgenannten Aspekte beeinflussen den Umfang des individuell aufgewendeten Workloads und sollten in einer Workloaduntersuchung Berücksichtigung finden. Hinweise für ein subjektiv hohes Belastungsempfinden liefern die Ergebnisse der landesweiten Evaluation des Praxissemesters. An der UDE gaben knapp 90 Prozent der Studierenden an, den Zeitaufwand für die Studienprojekte als hoch wahrgenommen zu haben (Quelle: Studierendenbefragung zum Praxissemester an der UDE)¹.

Jedoch zeigen frühere Untersuchungen (Thiel, Ficzkó & Blüthmann, 2006; Schulmeister & Metzger, 2011; Kuhlee, 2012; Berger & Baumeister, 2016), in denen der tatsächliche Zeitaufwand für das Studieren und Lernen erhoben wurde, dass dieser den in den Modulhandbüchern veranschlagten Zeitaufwand unterschreitet und dass das subjektive Zeitempfinden und die empirisch gemessene Zeit nicht immer übereinstimmen, d.h., dass Studierende die Arbeitsbelastung eher subjektiv überschätzen. Diesen bisherigen Forschungsergebnissen zufolge ist die studentische Arbeitsbelastung außerdem nicht gleichmäßig über das Semester verteilt, d.h., neben Phasen mit eher geringem Workload gibt es Zeiten mit hoher Arbeitsbelastung. Zudem unterscheidet sich die Arbeitsbelastung auch zwischen Studierenden mitunter deutlich. Prokrastinationstendenzen und intensives Lernen ausschließlich kurz vor den Prüfungen scheinen weit verbreitet.

3. Die Workloaderhebung im Praxissemester an der Universität Duisburg-Essen

Inwieweit die Studierenden den vielfältigen Anforderungen an den drei unterschiedlichen Lernorten aus zeitlicher Perspektive gerecht werden, wurde bisher nicht untersucht. Vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstands stellen sich für eine Erhebung der studentischen Arbeitsbelastung im Praxissemester an der UDE folgende Fragen:

¹ Vgl. URL: <https://zlb.uni-due.de/evaluation-praxissemester/>; Zugriff am 31.10. 2018.

- Wie hoch fällt der Workload an der UDE im Praxissemester aus?
- Welche Tätigkeiten im Praxissemester, z.B. die Durchführung der Studienprojekte, tragen in welchem Umfang zum Gesamtworkload bei?
- Wie verteilt sich der Arbeitsaufwand zeitlich über das Praxissemester?
- Wie stark variiert der Workload interindividuell und in Abhängigkeit vom studierten Lehramt?

Die Erhebung der Daten begann im Februar 2016. Es wurden alle 301 Studierenden der Master-Lehramtsstudiengänge, die sich für das Modul Praxissemester angemeldet hatten, zu einer kurzen Befragung eingeladen und um Einverständnis zur Teilnahme an wöchentlichen Workloaderhebungen gebeten. Aufgrund der geringen Größe der Grundgesamtheit wurde diese Erstbefragung in einer Vollerhebung durchgeführt. Darin wurden zunächst einige für die spätere Workloaderhebung und -analyse relevante Hintergrundinformationen (z.B. studiertes Lehramt, Studienfachkombination, Fachsemester, Geschlecht) erfasst. Die Studierenden, die sich bereit erklärt hatten, an der Studie teilzunehmen, wurden dann mittels Online-Umfragen einmal wöchentlich über das gesamte Semester hinweg um ihre individuelle Einschätzung des im Modul angefallenen Workloads in der vorausgegangenen Woche gebeten. Dabei wurden einzelne Tätigkeiten (z.B. Besuch, Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen) differenziert erfasst. Die abgefragten Tätigkeitsfelder im Modul Praxissemester orientierten sich an den Vorgaben der Rahmenkonzeption für das Praxissemester (MSW NRW et al., 2010) und werden in Tabelle 1 auf der folgenden Seite dargestellt. Die Fragebögen wurden im Rahmen eines Pretests ein Semester vor der Hauptuntersuchung überprüft. Auf der Grundlage des Pretests wurden die Tätigkeitskategorien zur Erfassung des Workloads präzisiert.²

Das in dieser Studie verwendete quantitative Erhebungsverfahren hat im Vergleich zu anderen Methoden, die im Rahmen von Workloaderfassungen eingesetzt werden (z.B. Tagebuchmethode), den wesentlichen Vorteil, relativ zeit- und ressourcensparend zu sein (Berger & Baumeister, 2016; Gómez Tutor & Müller, 2018). Mit den aufeinander aufbauenden Längsschnittbefragungen können inter- und intraindividuelle Veränderungen des Arbeitsaufwands über den gesamten Semesterverlauf hinweg beobachtet werden. Insbesondere lassen sich so mehr oder weniger arbeitsintensive Bereiche des Moduls und deren Zeitverlauf aufdecken.

Die regelmäßige Erfassung des Workloads erfolgte außerdem retrospektiv. Bei einem prospektiven Verfahren würde eher das normativ gewünschte, zukünftige Verhalten erfasst werden und eine Überschätzung des Workloads wäre zu erwarten. Die Möglichkeit von Verzerrungen kann bei der rückblickenden Schätzung vor allem aufgrund von Erinnerungsfehlern und sozialer Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Allerdings wird hierbei der Workload häufig geringer eingeschätzt als bei prospektiven Verfahren (Berger & Baumeister, 2016). Um Effekte sozialer Erwünschtheit auf das Antwortverhalten zu reduzieren, wurden alle Erhebungen im Kontext der Workloaderhebung von Mitarbeiter_innen des Zentrums für Hochschulqualitätsentwicklung (ZHQE) durchgeführt, die nicht in die Lehre der befragten Studierenden involviert waren. Mit dem eher kurzen Bewertungszeitraum von jeweils nur einer Woche können zudem Erinnerungs- und Schätzfehler minimiert werden (Blüthmann, Ficzo & Thiel, 2006). Die in Tabelle 1 dargestellten Kategorien dienen den Studierenden bei der Abfrage des individuellen Workloads darüber hinaus als Gedächtnisstütze, um den Aufwand kontextbezogen und damit leichter einschätzen zu können.

² Beispielsweise wurde der Arbeitsaufwand für die Studienprojekte zunächst nicht als eine gesonderte Kategorie erfasst, da davon ausgegangen wurde, dass die Arbeit daran vor allem im Rahmen der Vorbereitung für die Modulabschlussprüfung anfällt.

Tabelle 1: Tätigkeitsbereiche und ihre Zuordnung zu Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)

Schulpraktischer Teil
Anwesenheit in der Schule
<ul style="list-style-type: none"> • Eigener Unterricht • Hospitationen (ohne eigene Aktivitäten) • Andere schulische Aktivitäten (z. B. Pausenaufsicht, Konferenzen)
Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts
<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung • Besprechung von Unterrichtsvorhaben (vorbereitend und nachbereitend)
Ausbildung am ZfsL
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an den Veranstaltungen des ZfsL • Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen des ZfsL • Sonstiger Aufwand
Universitärer Teil – Summe: Teilnahme an Lehrveranstaltungen der UDE, Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen der UDE, sonstiger Aufwand für Lehrveranstaltungen, Arbeit an Studienprojekten sowie Vorbereitung auf die Prüfung
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an den Veranstaltungen der UDE • Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen der UDE • Arbeit an Studien- und Unterrichtsprojekten (einschließlich Präsentationen und Abschlussbericht o.ä.) • Sonstiger lehrveranstaltungsbezogener Aufwand • Prüfungsaufwand (der nicht auf Studien- und Unterrichtsprojekte bezogen ist)
Ergänzende offene Anmerkungen

Das Verfahren erfordert aufgrund des Ausfüllaufwands eine hohe Disziplin der Teilnehmenden und die Bereitschaft, regelmäßig Zeit in die Workloaderhebung zu investieren (Thiel, Ficzkó & Blüthmann, 2006; Schulmeister & Metzger, 2011; Berger & Baumeister, 2016). Um eine regelmäßige Teilnahme und damit eine hohe Rücklaufquote zu erreichen, wurde die wöchentliche Erfassung möglichst kurz gehalten. Insgesamt mussten die Teilnehmer_innen pro Woche nicht mehr als drei Minuten und in Summe nur etwa eine Stunde in die gesamte Workloaderhebung investieren. Alle Online-Erhebungen waren in einem „responsive Webdesign“ umgesetzt, sodass die Formulare auch mit mobilen Endgeräten und damit zeit- und ortsunabhängig ausgefüllt werden konnten. Auch wurde den Studierenden bei regelmäßiger Teilnahme ein Mensa-Gutschein im Wert von 15 Euro in Aussicht gestellt.

4. Ergebnisse

Von den 301 eingeladenen Studierenden hatten sich 36 Prozent bereit erklärt, an der Workloaderhebung teilzunehmen. In die Auswertung wurden nur diejenigen einbezogen, die an mindestens 80 Prozent aller 33 wöchentlichen Workloaderhebungen teilgenommen hatten. Dabei wurden Formulare mit mehr als 20 Prozent fehlenden Werten aus der Auswertung ausgeschlossen. Bei der Summenbildung der Wochenwerte wurde ebenfalls vorausgesetzt, dass mindestens 80 Prozent der Formulare ausgefüllt waren. Fehlende Werte wurden aufgerechnet.³

Insgesamt füllten 58 Studierende im Modul Praxissemester mindestens 27 der 33 Formulare aus; dies entspricht einer Rücklaufquote von 19 Prozent bezogen auf die

³ Summe des Workloads/Anzahl der Nennungen*Anzahl der Wochen.

Grundgesamtheit von 301 Studierenden. Der Großteil der Stichprobe (81 %) ist weiblich. Damit sind Studentinnen gegenüber der Grundgesamtheit, in der ihr Anteil bei 75 Prozent liegt, leicht überrepräsentiert. Die Verteilung nach studiertem Lehramt entspricht nahezu der Grundgesamtheit (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Master-Lehramtsstudiengänge je Schulform in der Grundgesamtheit und Stichprobe in Prozent (eigene Darstellung)

Schulform	Grundgesamtheit in %	Stichprobe in %
Grundschule	19,3	17,2
Haupt-, Real- und Gesamtschule	27,2	31,0
Gymnasium und Gesamtschule	42,2	43,1
Berufskolleg	11,3	8,6

4.1 Absolute und relative Höhe des Workloads

Der durchschnittliche Workload je Student_in (s. M = arithmetisches Mittel) findet sich in Tabelle 3. Sie weist neben weiteren statistischen Kennwerten auch Soll-Werte für einzelne Bereiche und das Praxissemester in Summe aus. Die Soll-Werte sind der Rahmenkonzeption für das Praxissemester (MSW NRW, 2010) entnommen bzw. werden aus dieser abgeleitet.

Tabelle 3: Workload in Stunden gesamt und nach Tätigkeitsbereich: Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), Median (MD) und Soll (eigene Darstellung)

Workload nach Tätigkeitsbereich	M	SD	MD	Soll
Schulpraktischer Teil – Summe: Vor- und Nachbereitung des eigenen Unterrichts, Anwesenheit in der Schule sowie Ausbildung am ZfsL	489,3	131,2	467	390
Universitärer Teil – Arbeit an Studien- und Unterrichtsprojekten (einschließlich Präsentationen und Abschlussbericht o.ä.)	316,3	156,5	279	
Universitärer Teil – Weitere Tätigkeiten – Summe: Teilnahme an Lehrveranstaltungen der UDE, Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen der UDE, sonstiger Aufwand für Lehrveranstaltungen und Vorbereitung auf die Prüfung	175,5	95,8	161	
Universitärer Teil – Summe: Teilnahme an Lehrveranstaltungen der UDE, Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen der UDE, sonstiger Aufwand für Lehrveranstaltungen, Arbeit an Studienprojekten sowie Vorbereitung auf die Prüfung	491,8	210,9	479	360
Gesamt	981,1	312,2	932	750

Die Studierenden haben für das Praxissemester im Durchschnitt (arithmetisches Mittel) 980 Stunden aufgewandt (s. Tab. 3). In Bezug zum Soll-Wert von insgesamt 750 Arbeitsstunden⁴ wird der Zeitaufwand für das gesamte Praxissemester im Durchschnitt pro Student_in um 230 Stunden überschritten.

Für den schulischen Teil wurden im Durchschnitt knapp 490 Stunden Arbeit aufgebracht. Das sind knapp 100 Stunden über dem Soll-Wert von 390 Stunden. In den uni-

⁴ Als Soll-Wert wird das Produkt der vorgeschriebenen 25 Leistungspunkte für das Praxissemester mal 30 Stunden Arbeit pro Leistungspunkt angesetzt.

versitären Teil des Praxissemesters investierten die Studierenden durchschnittlich 490 Stunden, d.h. 130 Stunden mehr als vorgesehen. Den höchsten Anteil an den 490 Stunden für den universitären Teil haben mit durchschnittlich 316 Stunden die Studienprojekte (s. Tab. 3). Ein klarer Soll-Wert für die Studienprojekte, mit dem der Messwert direkt in Beziehung gesetzt werden kann, existiert nicht. Wird zum Vergleich der Soll-Wert für den universitären Teil des Praxissemesters (in Stunden) herangezogen, zeigt sich, dass ca. 88 Prozent des für die Universität zur Verfügung stehenden Workloads für die Studienprojekte verwendet werden.

In dieser Studie ließen sich die Ergebnisse anderer Workloaderhebungen (Thiel, Ficzkó & Blüthmann, 2006; Schulmeister & Metzger, 2011; Kuhlee, 2012; Berger & Baumeister, 2016) nicht replizieren: War der Workload in anderen Erhebungen in der Regel niedriger als vorgesehen, lag er in der Workloaderhebung zum Praxissemester deutlich über dem veranschlagten Soll.

4.2 Verteilung des Workloads im zeitlichen Verlauf

Der zeitliche Verlauf der Arbeitsbelastung im schulischen Teil und im universitären Teil (der Arbeitsaufwand für die Studienprojekte ist separat ausgewiesen) kann der Abbildung 1 entnommen werden.

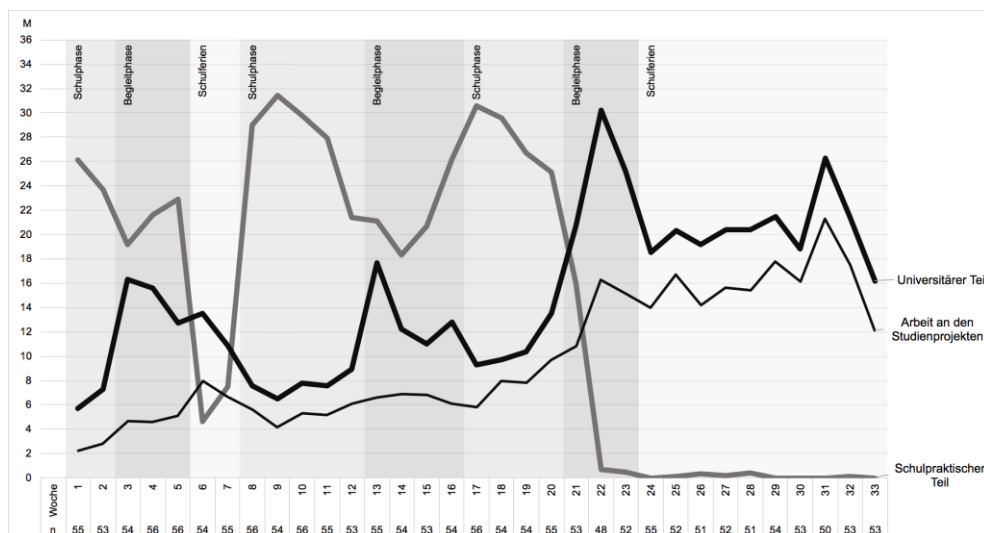


Abbildung 1: Workload je Woche für Studienprojekte, universitären und schulpraktischen Teil im Praxissemester (Mittelwert) (eigene Darstellung)

Auf der x-Achse sind die 33 Wochen, die das Praxissemester umfasste, sowie die Zahl der an der wöchentlichen Erhebung teilnehmenden Studierenden aufgeführt. Auf der y-Achse ist der durchschnittliche (M = arithmetisches Mittel) Workload für die jeweilige Woche abgetragen. In Graustufen farblich hinterlegt sind die drei Phasen des Praxissemesters (Schul- und Begleitveranstaltungsphase⁵ sowie Schulferien).

Bei der Betrachtung des Workloads im Semesterverlauf wird deutlich, dass der Arbeitsaufwand für die Studienprojekte und den weiteren universitären Teil des Praxissemesters insgesamt – auch während der Schulferien – zunimmt, während der schulpraktische Teil schon vor Beginn der Schulferien kaum noch Zeit in Anspruch nimmt. Abbildung 1 veranschaulicht außerdem, dass der Workload jeweils für den schulpraktischen Teil während der Schulphasen (für Hospitationen und Unterrichtsvorbereitungen) und für den universitären Teil während der Begleitveranstaltungen an der UDE (in Prä-

⁵ Das Praxissemester wird an der UDE im Blended-Learning-Format begleitet: Mindestens die Hälfte der Zeit wird e-unterstützt durchgeführt; die Präsenzzeiten finden je studiertem Fach/Lernbereich und Lehramt an vorgegebenen Blocktagen in Blockwochen (Begleitveranstaltungsphase) an der UDE statt.

senz) steigt. Der Vergleich der beiden Kurven für die Arbeit an den Studienprojekten und für den gesamten universitären Teil veranschaulicht, dass der Workload am Lernort Universität größtenteils für die Erstellung der Studienprojekte aufgebracht wird.

Des Weiteren fällt auf, dass der Workload für den schulischen Teil und die Studienprojekte in der letzten Woche des Semesters nicht auf Null sinkt. Zum Teil werden Leistungen für das Modul Praxissemester noch im darauffolgenden Semester erbracht. Es kann also davon ausgegangen werden, dass für die Studierenden der tatsächliche Workload noch etwas höher ausfiel.

Die Ergebnisse anderer Workloaderhebungen (Thiel, Ficzkó & Blüthmann, 2006; Schulmeister & Metzger, 2011; Kuhlee, 2012; Berger & Baumeister, 2016), dass sich Phasen intensiver Belastung mit Phasen niedriger Arbeitsbelastung abwechselten, konnten in dieser Studie nicht repliziert werden.

4.3 Interindividuelle Verteilung des Workloads

Wieviel Arbeit aufgewendet wurde, variiert stark zwischen den einzelnen Studierenden. Dies kommt auch in den hohen Standardabweichungswerten zum Ausdruck (s. Tab. 3). In Abbildung 2 wird der gesamte individuelle Workload der Studierenden für die Studienprojekte veranschaulicht.

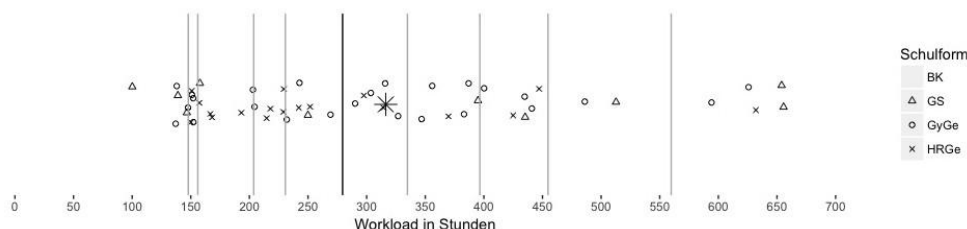


Abbildung 2: Gesamter Workload für die Studienprojekte je Student_in (eigene Darstellung)

Anmerkung: Die statistischen Kennwerte beziehen sich auf alle 58 Fälle. In der Abbildung werden keine individualisierten Werte für die Studierenden des Lehramts an Berufskollegs ausgewiesen, um trotz der geringen Fallzahl die Anonymität zu gewährleisten.

Jeder Datenpunkt, differenziert nach studiertem Lehramt (Dreieck für Grundschule, Kreis für Gymnasium/Gesamtschule, Kreuz für Haupt-/Real-/Gesamtschule), zeigt den Workload pro Student_in. Zusätzlich sind der Abbildung der Mittelwert (Stern), der Median (schwarze Linie) und die Dezentilgrenzen (graue Linien) zu entnehmen.

Minimal wurden 100 Stunden für die Studienprojekte aufgewendet, maximal 656 Stunden. Der Median liegt bei 280 Stunden. Das heißt, die Hälfte der Studierenden arbeitete weniger als 280 Stunden an den Projekten, während die andere Hälfte mehr als 280 Stunden dafür aufwandte.

Circa 30 Prozent der Studierenden arbeiteten unter 204 Stunden an den Studienprojekten, sodass rechnerisch genug Zeit verblieben wäre, um weitere erforderliche Tätigkeiten im Praxissemester auszuüben. Die 30 Prozent der Studierenden mit dem höchsten Workload investierten über 397 Stunden in ihre Studienprojekte; diese Gruppe schöpft alleine durch die Studienprojekte das Soll für den universitären Teil aus bzw. übererfüllt es. Bemerkenswert ist insbesondere die Spitzengruppe im obersten Dezentil: Von diesen Studierenden werden über 560 Stunden für die Studienprojekte aufgewandt (s. jeweils Dezentilgrenzen in Abb. 2).

Auch innerhalb der Lehramtsoptionen streuen die Daten stark, am stärksten im Lehramt Grundschule (s. Abb. 2).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung decken sich bezüglich der Varianz der Workload-Werte mit denen anderer Workloaderhebungen (Thiel, Ficzkó & Blüthmann,

2006; Berger & Baumeister, 2016; Schulmeister & Metzger, 2011; Kuhlee, 2012): Auch im Praxissemester existieren starke interindividuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Studierenden.

4.4 Unterschiede nach Schulform bzw. Anzahl der Studienprojekte

Um Aussagen über Unterschiede im Workload je nach Schulform bzw. Anzahl der Studienprojekte treffen zu können, wurde der Mittelwert der Studierenden für das Grundschullehramt, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch vier Studienprojekte durchführten, dem Mittelwert der Studierenden der anderen Lehrämter, die nur drei Studienprojekte zu absolvieren hatten, gegenübergestellt. Zwischen den Studierenden der vier verschiedenen Schulformen zeigt sich bezüglich des investierten Aufwands für die Studienprojekte kein statistisch signifikanter Unterschied ($F[3, 54] = 2.300$; $p = .088$; inkl. Berufskolleg).

4.5 Auswertung des Formats „offene Antworten“ in der Workloaderhebung

Die Befragten hatten bei jeder wöchentlichen Befragung die Möglichkeit, in einem offenen Antwortformat ihre Arbeit am Praxissemester und den Workload zu kommentieren. Die Ergebnisse wurden kodiert und zu Kategorien zusammengefasst (zum Verfahren siehe Flick, 2004, S. 258ff.). Ein sehr deutliches Ergebnis war die praktisch nur am universitären Teil und hier insbesondere an den Studienprojekten geäußerte negative Kritik. Hinterfragt wurde hierbei insbesondere das (subjektiv empfundene) Aufwand-Nutzen-Verhältnis der Studienprojekte.

Kommentiert wurde diesbezüglich zum Beispiel:

[...] allerdings sind die Anforderungen und der Aufwand für die Projektvorhaben so groß, dass der eigentliche Sinn der Praxiserfahrung und des Kompetenzerwerbs zu kurz ist. (Kommentar einer Befragungsteilnehmerin / eines Befragungsteilnehmers)

Darüber hinaus habe ich [...] Zweifel an der Fruchtbarkeit dieser Projekte für mein späteres Berufsleben als praktizierender Lehrer. An dieser Stelle wäre ein Unterrichtsprojekt (Unterrichtsentwurf) sicherlich angebrachter gewesen [...]. (Kommentar einer Befragungsteilnehmerin / eines Befragungsteilnehmers)

Drei Studienprojekte vorzubereiten [...] dauert einfach viel zu lange und lenkt total vom eigentlichen Sinn des Praxissemesters ab! (Kommentar einer Befragungsteilnehmerin / eines Befragungsteilnehmers)

Trotz des hohen (gemessenen) Workloads im schulischen Teil (vgl. 4.2) gab es kaum Kritik an diesem Teil des Praxissemesters.

5. Diskussion

Die an der UDE durchgeführte Workloaderhebung war eine Teilstudie einer umfassenden Evaluation des Praxissemesters. Das Praxissemester ist ein Praxiselement im Master, das im Rahmen der gestuften Lehrerbildung in NRW neu eingeführt wurde. In der Rahmenkonzeption zum Praxissemester (MSW et al., 2010, 2016) finden sich strukturelle und inhaltliche Vorgaben, deren Umsetzbarkeit es zu überprüfen und zu diskutieren gilt – mit dem Ziel der Weiterentwicklung des neuen Praxiselements, das den Professionalisierungsprozess der Studierenden in einem neuen Format über die Lernorte hinweg unterstützen soll. Die UDE beschloss daher, eine Erhebung des gesamten studentischen Workloads im Praxissemester durchzuführen. Neben der Erfassung des tatsächlichen Workloads war dabei von Interesse, mit welchem Anteil definierte Tätigkeiten in den Workload eingehen und wie sich dieser über den Verlauf des Semesters verteilt. Auch ist zu diskutieren, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind oder auf der Ebene des Individuums bzw. studierten Lehramts betrachtet werden müssen.

5.1 Diskussion der Fragestellungen

5.1.1 Wie hoch fällt der Workload an der UDE im Praxissemester aus?

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass der Ist-Workload den Soll-Workload für das Praxissemester erheblich überschreitet.

Es ist anzunehmen, dass die hohe Arbeitsbelastung im schulpraktischen Teil insbesondere auf die Motivation und das Engagement der Studierenden zurückgeht, in Schule und Unterricht („endlich“) praktizieren zu können. Schüssler & Weyland (2017) fassen den Stand der Forschung zur Einstellung von Studierenden zur Praxis wie folgt zusammen:

„[...] Lehramtsstudierende wünschen sich intensivere Praxiserfahrungen im Studium (vgl. Bräuer 2003; Blömeke et al. 2006) und hegen den ‚Wunsch, sich in der Praxis zu professionalisieren‘ (Hascher 2011, 10). Sehr wichtig ist ihnen dabei das Sammeln von eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen (vgl. Hascher/Moser 2001)“ (S. 24).⁶

Wenn Studierende unter Professionalisierung vor allem das Sammeln von Praxiserfahrung im Allgemeinen und Unterrichtserfahrung im Besonderen verstehen und wenn man zusätzlich berücksichtigt, wie anspruchsvoll Unterrichten, Diagnostizieren, Fördern und Erziehen sind, wird nachvollziehbar, weshalb Studierende viel Zeit in den schulischen Teil investieren. Zu dieser Vermutung passen auch die Antworten aus den offenen Fragen: Insbesondere der schulpraktische Arbeitsaufwand wurde von den Studierenden nicht moniert. Es kann also angenommen werden, dass die Studierenden den schulpraktischen Teil als eine wichtige Lerngelegenheit für ihre Professionalisierung ansehen – zunächst einmal unabhängig von dem damit verbundenen Workload.

5.1.2 Welche Tätigkeiten im Praxissemester, z.B. die Durchführung der Studienprojekte, tragen in welchem Umfang zum Gesamtworkload bei?

Im universitären Teil wird der vorgesehene Workload noch deutlicher überschritten als im schulpraktischen Teil. Zu knapp 90 Prozent geht dies vor allem auf die Arbeit an den Studienprojekten zurück. Es scheint plausibel anzunehmen, dass eine Reihe von Faktoren zusammenwirken und so diese Überlast erzeugen: Zunächst einmal kann Forschendes Lernen in Abhängigkeit vom Vorwissen der Studierenden eine hohe Arbeitslast erzeugen – insbesondere da die Studierenden in der Regel während des Praxissemesters eine forschende Grundhaltung erst noch erlernen müssen (Fichten, 2017, S. 32). Allein der Erwerb ausreichender forschungsmethodischer Kenntnisse kann zeitaufwändig sein. Hinzu kommt, dass – je nach Fächerkombination – unterschiedliche Methoden angewandt und unterschiedliche Forschungsstandards berücksichtigt werden müssen, was den Aufwand erhöhen kann.

Und schließlich kann angenommen werden, dass die Studierenden ihre Studienprojekte besonders ernst nehmen und entsprechend Zeit investieren, da sich die Note für das Praxissemester über die Bewertung der Studienprojekte bestimmt. Aus den Antworten auf die offenen Fragen lässt sich schließen, dass die Studierenden den Wert der Studienprojekte für ihre Professionsentwicklung geringer einschätzen als den der praktischen Tätigkeiten in der Schule. Aus subjektiver Sicht der Studierenden ist ein Ungleichgewicht von sehr hohem Zeitaufwand und relativ geringem Nutzen für die eigene Entwicklung zu konstatieren.

Eine Weiterentwicklung des Praxissemesters könnte auch an diesem Punkt ansetzen, indem einerseits für eine bessere Deckung der Studienprojekte mit den Interessen und Zielen der Studierenden gesorgt und andererseits der Mehrwert der Studienprojekte besser kommuniziert wird.

⁶ Zur kritischen Einordnung des Wunsches von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxis vgl. Schüssler und Weyland (2017, S. 24ff.).

5.1.3 Wie verteilt sich der Arbeitsaufwand zeitlich über das Praxissemester?

Während sich in anderen Workloaderhebungen (Thiel, Ficzkó & Blüthmann, 2006; Schulmeister & Metzger, 2011; Kuhlee, 2012; Berger & Baumeister, 2016) Phasen intensiver Belastung mit Phasen niedriger Arbeitsbelastung abwechselten, erstreckt sich die Arbeitsbelastung im Praxissemester über das gesamte Semester – es verändert sich jedoch der Schwerpunkt (Schulphase/universitäre Phase).

Auch nach Abschluss des Semesters sinkt der Workload aufgrund von Prüfungen zum Praxissemester, die im darauf folgenden Semester stattfinden, nicht auf Null. In künftigen Untersuchungen sollte nach Möglichkeit der Erhebungszeitraum entsprechend ausgeweitet werden.

Zudem ist auffällig, dass der Workload für die Studienprojekte kontinuierlich auf recht hohem Niveau liegt. Dies könnte darauf hinweisen, dass während der Schulpraxisphase nicht nur die Erhebung und Verschriftlichung der Studienprojekte erfolgen, sondern auch noch konzeptionelle Arbeiten am Untersuchungsdesign vorgenommen werden. Hier wäre im Rahmen der künftigen Qualitätsentwicklung zu klären, inwiefern die Studierenden durch eine intensivere Vorbereitung der Studienprojekte im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester von diesen Arbeiten während der Schulpraxisphase entlastet werden könnten. Darüber hinaus wäre zu betrachten, inwiefern die Studienprojekte in der Vorbereitung stärker an der Schulrealität orientiert werden könnten, sodass massive Änderungen aufgrund einer fehlenden Passung der Projekte zur Schulrealität vermieden werden.

5.1.4 Wie stark variiert der Workload interindividuell und in Abhängigkeit vom studierten Lehramt?

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass der für die Studienprojekte aufgewendete Workload zwischen den Studierenden stark variiert. Während einige Studierende die Studienprojekte mit aus planerischer Sicht vertretbarem Aufwand bewältigten, waren viele Studierende durch die Studienprojekte zeitlich sehr stark belastet. In Anlehnung an das Modell der Einflussfaktoren auf das Belastungsempfinden und den Workload von Schulmeister und Metzger (2011, S. 113) könnten mögliche zugrundeliegende Ursachen für die individuellen Unterschiede identifiziert werden (Abb. 3).

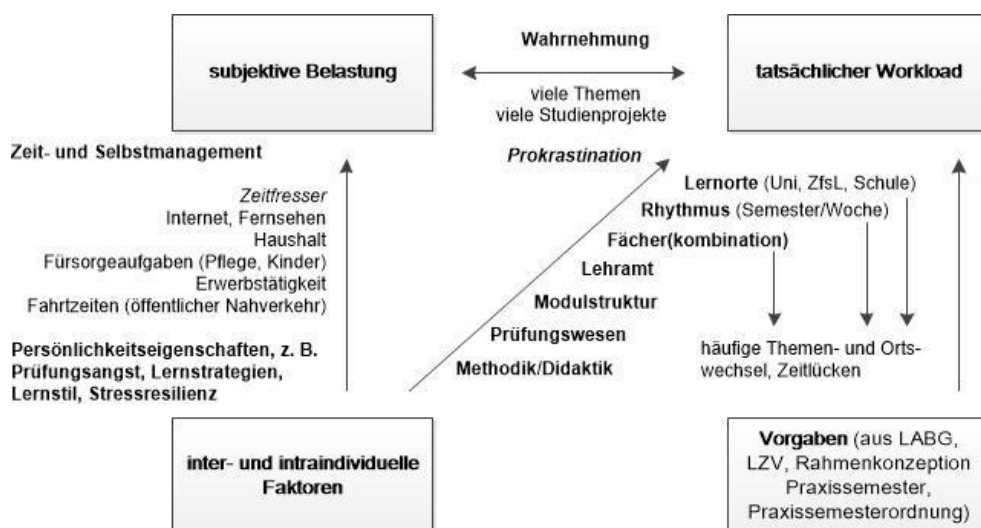


Abbildung 3: Modell der Einflussfaktoren auf das Belastungsempfinden und den Workload (eigene Darstellung in Anlehnung an Schulmeister & Metzger 2011, S. 113)

Einen Einfluss auf den individuellen Workload haben demnach zum einen strukturelle Faktoren, die außerhalb des Einflussbereichs von Studierenden liegen. Sie bilden den Rahmen für den Arbeitsaufwand für die Studienprojekte. Zu diesen strukturellen Faktoren zählen: die Anzahl der Studienprojekte, die Art und Qualität der Unterstützung (Begleitveranstaltungen) pro Fach, die Anforderungen an die Studienprojekte in den einzelnen Fächern und hier insbesondere die konkrete Ausgestaltung des Forschenden Lernens. Wie unterschiedlich Forschendes Lernen ausgestaltet werden kann, wird zum Beispiel anhand des Selbstreflexionsbogens zu „Standards für Forschendes Lernen“ deutlich, den Feindt & Wischer (2017, S. 142) zusammengestellt haben. Je nachdem, wie stark ein Standard zum Tragen kommt, verstärkt oder verringert sich der zeitliche Anspruch an die Studierenden.

Die Höhe des tatsächlichen Workloads der einzelnen Studierenden lässt sich mit den strukturellen Faktoren alleine nicht erklären. Mitbetrachtet werden müssen zum anderen inter- und intrapersonelle Merkmale und Präferenzen, die mit den strukturellen Rahmenbedingungen interagieren und auf diese Weise bei (vergleichbaren) Rahmenbedingungen zu unterschiedlichem individuellen Workload führen. Zu nennen sind hier in Bezug auf den geleisteten Workload Leistungsfähigkeit und -motivation, Lernstrategien und -stile einschließlich Projektmanagementfähigkeiten. Betrachtet man das subjektive Belastungsempfinden, wären des Weiteren Eigenschaften und Fähigkeiten wie Stressresilienz und Coping-Strategien mit zu berücksichtigen.

Veranschaulichen lässt sich das Zusammenspiel von strukturellen und individuellen Faktoren im Grundschulbereich aufgrund seiner besonderen Struktur. Denn die strukturellen Rahmenbedingungen für das Praxissemester und die Studienprojekte unterscheiden sich für die Grundschulstudierenden deutlich weniger als in den anderen Lehramtsstudiengängen, da die Kombinationsmöglichkeiten im Lehramt Grundschule beschränkt sind: Lediglich das dritte Fach oder der dritte Lernbereich ist frei wählbar. Für drei von vier Studienprojekten waren damit die Rahmenbedingungen, wie z.B. die Art der Unterstützung durch die Universität und die Ausgestaltung des Forschenden Lernens, weitgehend identisch. Würden die strukturellen Faktoren alleine den Workload determinieren, müssten die Workloadwerte im Grundschulbereich relativ eng beieinanderliegen, was jedoch nicht der Fall ist. Die Workloadwerte streuen im Grundschulbereich sogar äußerst stark. Die Studierenden gehen also auf Grundlage ihrer individuellen Präferenzen, Eigenschaften und Fähigkeiten unterschiedlich mit der (im Grundschulbereich sehr ähnlichen) Anforderungssituation um – es wird unterschiedlich viel Arbeit für die Studienprojekte geleistet.

Auf Grundlage des Modells kann darüber gemutmaßt werden, warum der Workload für die Studienprojekte im Grundschulstudiengang nicht (signifikant) vom Workload in den anderen Schulformen abweicht: Möglich ist, dass durch die Ausgestaltung der Studienprojekte (kleinere Projekte, mehr Unterstützung) die durch ein weiteres Projekt verursachte Mehrarbeit kompensiert wurde. Möglich ist auch, dass aufgrund von individuellen Faktoren der Mehraufwand abgefedert wurde. Bei den Studierenden für das Lehramt Grundschule handelt es sich (an der UDE) um vergleichsweise leistungsstarke Studierende (der Zugang zum Studium ist stärker beschränkt als in den meisten anderen Studiengängen)⁷. Vermutlich kommt eine Kombination aus beiden Faktoren zum Tragen.

Für eine vertiefte Analyse wäre es notwendig, die strukturellen und individuellen Faktoren zukünftig einzeln und fachspezifisch zu erfassen. Insbesondere letzteres wird im Rahmen des Praxissemesters an der UDE mittelfristig kaum für alle Fächer zu verwirklichen sein, da die Fallzahlen in vielen Fächern zu gering ausfallen.

Vor dem Hintergrund der oben angeführten Überlegungen erscheint es lohnend, eine curriculare Weiterentwicklung sowohl auf die strukturellen Faktoren als auch die (be-

⁷ Vgl. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/studierendensekretariat/nc_172_la.pdf; Zugriff am 10.08.2018.

einflussbaren) individuellen Faktoren auszurichten: Auf der einen – der strukturellen – Seite ist zu fragen, wie der (zu hohe) Workload durch Änderungen an der Ausgestaltung des Praxissemesters und insbesondere der Studienprojekte gesenkt und gegebenenfalls weiter standardisiert werden kann. Anhaltspunkte dafür kann wiederum der oben angeführte Selbstreflexionsbogen von Feindt und Wischer (2017, S. 142) liefern. Auf der Seite der individuellen Faktoren ist zu überlegen, ob die Studierenden zum Beispiel durch vertiefte Projektmanagementkenntnisse und Optimierung ihrer Lern-/Forschungsprozesse entlastet werden könnten.

5.2 Diskussion des methodischen Vorgehens/Kritische Reflexion der Methode

In der methodischen Beschreibung der Workloaderhebung im Praxissemester wurden bereits einige Herausforderungen angerissen, denen sich jedes Verfahren zur Erfassung des studentischen Arbeitsaufwands stellen muss.

Trotz der Vollerhebung bei der ersten Befragung kann nicht ausgeschlossen werden, dass Studierende mit bestimmten Merkmalen nicht an der Workloaderhebung teilnehmen (Berger & Baumeister, 2016); beispielsweise ist es vorstellbar, dass sich motivierte Studierende eher an solchen Instrumenten beteiligen (Metzger, 2018). Der Einsatz von zugesicherten monetären Incentives könnte das Problem systematischer Stichprobenverzerrungen verstärken, die zur Minderung der Datenqualität hinsichtlich ihrer Repräsentativität führen (Singer & Ye, 2013).

Während der Erhebung können Schätz- und Erinnerungsfehler auftreten. Dabei stellen soziale und individuelle Erwünschtheit Workloaderhebungen vor eine besondere Herausforderung, unterstellt man den Studierenden, dass sie ihren Arbeitsaufwand eher höher schätzen, um nicht unter dem individuell und/oder sozial erwarteten Arbeitsaufwand zu liegen. Diese Überschätzung kann dabei auch völlig unbewusst geschehen (Berger & Baumeister, 2016). Unklar bleibt auch, ob die Motivation der Untersuchung (hier die Weiterentwicklung des Praxissemesters) die Studierenden bei ihren Angaben beeinflusst.

Befragungsmüdigkeit mit dem Effekt, dass die Studierenden ihren Workload im Verlauf der Befragung immer weniger präzise angeben, kann trotz des kurzen Fragebogens bei insgesamt 33 Erhebungen nicht ausgeschlossen werden. Nicht alle Befragten haben alle Erhebungen absolviert, was den Zeitaufwand einer Workloaderfassung letztlich verdeutlicht. Möglich ist auch eine tatsächliche Veränderung des investierten Workloads aufgrund der regelmäßigen Reflexion des eigenen Handelns (Berger & Baumeister, 2016).

6. Fazit und Ausblick

Zwei Erkenntnisse konnten mit der Workloaderhebung im Praxissemester an der UDE generiert werden: 1) Der Workload für das Praxissemester lag für viele Studierende deutlich über dem vorgesehenen Aufwand. 2) Einen sehr hohen Anteil an der Überschreitung der Soll-Werte hatten die Studienprojekte. Zu den Ursachen und kausalen Zusammenhängen gibt es zwar Erklärungsansätze, es fehlt ihnen jedoch an (empirischer) Evidenz. Zukünftige Forschung sollte deshalb auch die oben angesprochenen strukturellen und individuellen Faktoren mit in den Blick nehmen. In einer weiteren Workloaderhebung an der UDE im Wintersemester 2017/2018 wurde ein Schritt in diese Richtung unternommen.⁸ Um die Frage nach der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu klären, wäre außerdem eine parallele Durchführung an mehreren Universitäten wünschenswert.

⁸ Die Erhebung fand fachspezifisch statt. Außerdem wurde die Art der universitären Unterstützung für die Studienprojekte miteingefasst. Ergebnisse liegen im Herbst 2018 vor.

Mittlerweile wurde die Konzeption des Praxissemesters an der UDE – auch aufgrund der Ergebnisse dieser Erhebung – weiterentwickelt: Zum einen wurde (für alle Schulformen) eine Reduktion auf zwei Studienprojekte beschlossen, die zum Wintersemester 2018/2019 in Kraft tritt. Zum anderen entwickeln die Modulverantwortlichen in den einzelnen Teilstudiengängen die fachspezifischen Konzepte für den universitären Teil des Praxissemesters und der Studienprojekte auch im Hinblick auf die Arbeitslast der Studierenden weiter. Zudem sollen fächerübergreifende Strukturen geschaffen werden, um in stärkerem Maße interdisziplinäre Studienprojekte zu ermöglichen. Welche Auswirkungen die Maßnahmen auf den Workload im Praxissemester haben, wäre in einer weiteren Studie zu erfassen.

Das Praxissemester bietet, wie Schüssler und Weyland (2017) treffend schreiben, eine „Chance für Professionalitätsentwicklung“ (S. 19) – die Workloaderhebung bietet die Möglichkeit zur Reflexion und Anpassung der Rahmenbedingungen, damit die Studierenden das Potenzial des Praxissemesters für ihre Professionalitätsentwicklung auch ausschöpfen können.

Literatur und Internetquellen

- Akkreditierungsrat. (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Zugriff am 04.05.2018. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf.
- Berger, R., & Baumeister, B. (2016). Messung von studentischem Workload. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 185–223). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-10886-1_6
- Blömeke, S., Müller, C., & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), 178–189.
- Blüthmann, I., Ficzkow, M., & Thiel, F. (2006). *Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen* (evaNet-Position Nr. 01). Zugriff am 04.05.2018. Verfügbar unter: http://www.fub.studierbarkeit.de/fileadmin/fub-studierbarkeit/pdf/evp3www_freie-uni-berlin-2.pdf.
- Bräuer, C. (2003). Wider einen falschverstandenen Praxisbezug: Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95 (4), 490–498.
- Diehr, F. (2017). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Universität Duisburg-Essen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 126–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Europäische Union (2015). *ECTS Leitfaden*. Luxemburg. Zugriff am 04.05.2018. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf.
- Feindt, A., & Wischer, B. (2017). Begründungen, Ziele und Formen Forschenden Lernens – ein Reflexionsangebot für den Einstieg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 139–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In E. Feyrerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Gómez Tutor, C., & Müller, S. (2018). Workload – vom Stundenzählen zum Steuerungsinstrument. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform* (S. 73–97). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-21290-2_6
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Kuhlee, D. (2012). Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramts-Studierenden des Master of Education. *Das Hochschulwesen*, 60 (4), 79–87.
- Metzger, C. (2018). Zur motivationalen Heterogenität Studierender. Auswirkungen auf Lernverhalten und Workload. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren. Ein Hochschulbuch* (S. 53–73). Opladen: Barbara Budrich.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen), RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, ... , Bergische Universität Wuppertal (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraftwerden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/FAQ-Lehramtsstudium-Praxissemester/FAQ8-Lehramtsstudium-Praxissemester/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen), RWTH Aachen, Universität Bielefeld, Ruhr-Universität Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Technische Universität Dortmund, Universität Duisburg-Essen, ... , Bergische Universität Wuppertal (2016). *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraftwerden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>.
- Schüssler, R., & Weyland, U. (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalitätentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (2., überarb. Aufl.) (S. 19–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13–128). Münster: Waxmann.
- Singer, E., & Ye, C. (2013). The Use and Effects of Incentives in Surveys. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 645 (1), 112–141.

Thiel, F., Ficzeko, M., & Blüthmann, I. (2006). FELZ – ein Instrument zur Erfassung der studienbezogenen Arbeitsbelastung. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (24, I 2.6) (S. 1–30). Bonn: Raabe.

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramt-zugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016 (GV. NRW, 207).

Beitragsinformationen

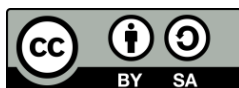
Zitationshinweis:

Dauner, B.A., Ebert, A., Grosche, J., Pitton, A., & Stammen, K.-H. (2018). Studentischer Arbeitsaufwand für Studienprojekte. Ergebnisse einer Workloaderhebung im Praxissemester an der Universität Duisburg-Essen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, Themenheft 1, 90–105.

doi:10.4119/UNIBI/hlz-74

Eingereicht: 07.05.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2018. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Student Workload for Study Projects. Results of a Survey Assessing Student Workload in a Long-Term School Placement at the University of Duisburg-Essen

Abstract: The five-month school placement constitutes a compulsory module within the Master of Education in initial teacher education (ITE) in North Rhine-Westphalia. It offers new opportunities to future school teachers to expand their professional competencies at three different locations: school, teacher training college (Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung) and university. The main goal is to link theoretical learning and practical application as an integral element of ITE: students create theory-led study projects to be executed during their school placement as part of their university curriculum, as well as planning and delivering subject-based teaching units in class. How do students cope with the complexity of this new practical element? One indicator is the students' workload. First conclusions can be drawn from a workload survey designed, tested and conducted at the University of Duisburg-Essen (UDE). Weekly measures of (self-reported) hours of work spent on the different tasks were taken throughout the entire module. Firstly, there is a description of the concept and structure of study projects, which are the key element of the module. Next, an overview of the current state of research is given, and the methodology of the present workload survey and its core results are presented. The key result is that the reported workload for study projects significantly exceeds the scheduled workload, which is based on the modules' guidelines and assigned ECTS points. The results vary between individual students and phases throughout the module. Finally, the results are discussed and a conclusion for further research is drawn.

Keywords: long-term school placement, workload, survey