

Stefen MÜLLER<sup>1</sup> & Julia KLEINE (Kaiserslautern)

# Einbettung des Konzepts Studierendenerfolg in die Qualitätssicherung von Studium und Lehre

## Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert die Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zum Studierendenerfolg an der Technische Universität Kaiserslautern, das sich nahtlos in ein Befragungskonzept einfügt. Ziel ist es, Maßnahmen evidenzbasiert zu etablieren und zu begründen. Anhand ausgewählter Ergebnisse wird die Möglichkeit des Schließens von Qualitätskreisläufen aufgezeigt. So kann in der Hochschulpraxis das Portfolio von Maßnahmen im Kontext der Sicherung und Entwicklung von Qualität in Studium und Lehre ständig überprüft und angepasst werden.

## Schlüsselwörter

Studierbarkeit, Studienerfolg, Qualitätssicherung, Studium und Lehre, Befragungskonzept

---

<sup>1</sup> E-Mail: [mueller@zfl.uni-kl.de](mailto:mueller@zfl.uni-kl.de)



## **Embedding the concept of student success in the quality assurance of studies and teaching**

### **Abstract**

This paper focuses on the development and testing of a concept for student success at the Technical University Kaiserslautern which fits seamlessly into a survey concept. The aim was to establish and verify measures based on evidence. Based on selected results, the possibility of closing quality cycles is shown. In university practice, for example, the portfolio of measures for ensuring and developing quality in studies and teaching can be continuously monitored and adjusted.

### **Keywords**

studyability, academic success, quality assurance, study and teaching, survey concept

## **1 Einleitung**

Hohe Studierbarkeit bei niedrigen Abbruchquoten zu gewährleisten, wird für Hochschulen immer wichtiger und stellt eine zentrale Steuerungsaufgabe der Qualitätssicherung und -entwicklung dar. Dabei ist Studierbarkeit nicht nur von formalen Vorgaben, sondern auch von der individuellen Warte aus zu denken. Meist bleiben Fragen offen, wie Qualitätssicherung die Studierbarkeit und den Studienerfolg in der Hochschulpraxis ganzheitlich erfassen und Qualitätskreisläufe schließen kann. Hierzu wird das Studierendenerfolgskonzept der Technischen Universität Kaiserslautern als Teil eines bestehenden Befragungskonzepts dargestellt, das im Sinne eines Monitorings die empirische Basis stellt, geeignete Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs zu etablieren.

## 2 Studierbarkeit und Studienerfolg

Obwohl es im Rahmen von Akkreditierung die Aufgabe der Hochschulen ist, die „Schlüssigkeit des Studienkonzepts und die Studierbarkeit des Lehrangebots sicherzustellen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2010, S. 8), findet sich nach HOPBACH, MITTERAUER & BIRKE (2019, S. 23) in deutschsprachiger Fachliteratur bisher „kein allgemein akzeptiertes Konzept von Studierbarkeit“.

Nach BURCK & GREDEL (2011, S. 100) fokussiert Studierbarkeit im engeren Sinne den zeitlichen Aspekt eines Studiums und „betrifft den notwendigen studentischen Arbeitsaufwand für das Absolvieren des Studienprogramms“. Zum einen zielt die zeitliche Komponente auf die gesamte Studiendauer in Form der Regelstudienzeit ab (vgl. KREMPKOW, 2008) und zum anderen auf die tatsächliche Arbeitsbelastung durch den Erwerb von Leistungspunkten. Hier wird eine Verbindung von aufgewendeter Zeit und Lernleistung geknüpft, die sich im studentischen Arbeitsaufwand oder Workload manifestiert (vgl. SCHULMEISTER & METZGER, 2011). Die konkrete Operationalisierung von Studierbarkeit über den Zeitaufwand führt seither zu Diskussionen über das Verfahren selbst, der Passung von veranschlagtem und tatsächlichem Workload und dessen empirischer Überprüfung (z. B. MÜLLER, 2020). Für MULTRUS & WILLIGE (2017, S. 15) ist die inhaltliche und zeitliche Erfüllbarkeit der Vorgaben ein Hauptkriterium von Studierbarkeit. Aus Perspektive der Sicherung von Qualitätsmerkmalen in Studium und Lehre, unter Einbezug von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (BLÜTHMANN, 2012, S. 24), greift diese erste Operationalisierung zu kurz.

Das Konzept der „strukturellen Studierbarkeit“ (z. B. HOPBACH et al., 2019) bezieht einrichtende hochschulische Strukturen mit ein, die den formalen Studienerfolg ermöglichen bzw. Hürden vermeiden sollen. Die Studierbarkeit im weiteren Sinne berücksichtigt neben der zeitlichen Perspektive auch Aspekte wie Eingangsqualifikation, Studienplangestaltung oder adäquate Prüfungsdichte. Es werden also (Infra-)Strukturen einbezogen, die „von der Hochschule bereitgestellt werden, um Studierenden den Studienerfolg zu ermöglichen“ (BURCK & GREDEL, 2011, S. 101). Mit der Zieldimension des Studienerfolgs wird zugleich die implizite Frage nach der Rolle des Individuums gestellt. SCHULMEISTER & METZGER (2011, S. 20) sehen Studierbarkeit als ein „Konglomerat aus Workload, Studienstruktur und Lehrorganisation [...], fächerkulturell unterschiedlichen Anforderungen [...] sowie

individuell unterschiedlichen Faktoren“ an. Daneben stellt BLÜTHMANN (2012, S. 105) die Studienzufriedenheit „neben dem Wissens- und Kompetenzerwerb [als] ein wichtiges Studienerfolgskriterium“ heraus, das die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs signifikant verringern, aber auch Studierfähigkeit, Studierverhalten und letztlich Studienerfolg beeinflussen kann.

So gesellen sich in einem Bedingungsmodell des Studienerfolgs zu strukturellen Charakteristika studentische Personenvariablen wie Persönlichkeitsmerkmale oder Studienzufriedenheit (vgl. RINDERMANN & OUBAID, 1999). Damit kann Studienerfolg als Resultat einer gelungenen Passung zwischen Studierenden und strukturellen Studienbedingungen aufgefasst werden.

### **3 Entwicklung eines Konzepts zum Studierendenerfolg**

Die Herausforderung für die Qualitätssicherung in Hochschulen besteht darin, nicht nur formale Vorgaben zu erfüllen, sondern auch PDCA-Qualitätskreisläufe zu schließen, d. h. ausgehend von empirischen Befunden geeignete evidenzbasierte Maßnahmen zu ergreifen und diese zu überprüfen. Unter dem Druck kürzerer Studienzeiten und höherer Abschlussquoten (HOPBACH et al., 2019, S. 23) ist es notwendig, Studierbarkeit und Studienerfolg in ein handhabbares zirkuläres Konzept zu gießen, das sowohl strukturelle als auch individuelle Elemente verbindet und gleichzeitig den Belangen der Hochschulsteuerung und Standardisierung zur Verbesserung der Ergebnis- und Strukturqualität gerecht wird (vgl. BLÜTHMANN, 2012).

Die Technische Universität Kaiserslautern hat hierzu ein Konzept entwickelt, das sich an der Positionsbestimmung zum Studienerfolg, dem Student Life Cycle (vgl. MITTERAUER, HARRIS-HUEMMERT & POHLENZ, 2020) und dem Konzept „Studierende als Partner“ (vgl. LITZ, BONDORF & CASEL, 2013) orientiert. Daraus entstanden sind Dimensionen des Studierendenerfolgs, die sich als Bausteine in einem übergeordneten Befragungskonzept widerspiegeln.

### 3.1 Dimensionen des Studierendenerfolgs

Ausgangspunkt zur Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente und zielgerichteter Maßnahmen zum Studierendenerfolg ist die evidenzbasierte Identifikation von Bedingungen erfolgreicher Studienverläufe. Neben der diskursiven Sichtung des Forschungsstandes und exemplarischen Analysen von Studienverläufen wurden gemeinsam mit Stakeholdern Dimensionen extrahiert, die sowohl erfolgreichen Studienverläufen inhärent als auch an bisherige Verfahren und deren Kultur anschlussfähig sind. Berücksichtigt wurden z. B. Kennzahlen wie Regelstudienzeit oder Leistungspunkte und befragungsbasierte Daten wie z. B. Studierendenzufriedenheit oder Workload. Die diskursiv und kommunikativ resultierende Perspektive ist eine Abkehr vom deterministischen Ursache-Wirkung-Zusammenhang hin zur Sicht, dass Studierendenerfolg aufgrund vieler möglicher Einflussfaktoren als das „Erreichen der (jeweils) definierten Ziele“ (BERTHOLD, JORZIK & MEYER-GUCKEL, 2015, S. 7) verstanden werden muss. Eine (zu) enge Definition von Studierendenerfolg birgt die Gefahr der Unvollständigkeit, Inakzeptanz oder ausbleibender Schwerpunktsetzung. Daher wurden als Leitlinie wesentliche institutionelle und individuelle Dimensionen festgelegt (vgl. Abb. 1). Dem Konzept „Studierende als Partner“ wird mit der Betonung der individuellen Perspektive bei der Namensgebung „Studierendenerfolg“ explizit Rechnung getragen.

Studierendenerfolg	
Institutionelle Dimensionen	Individuelle Dimensionen
Regelstudienzeit	Studierendenzufriedenheit
Studienabbruch	
} Studierbarkeit	
	Kompetenzen/Qualifikationen

Abb. 1: Dimensionen des Studierendenerfolgs an der TU Kaiserslautern

Die institutionelle Perspektive wird durch die Dimensionen „Regelstudienzeit“ (z. B. kennzahlenbasiert als Fachsemester oder Leistungspunkte bzw. mithilfe von Befragungen zur Einhaltung der Regelstudienzeit oder Arbeitsbelastung) und „Studienabbruch“ (z. B. mit Befragungsdaten zu Abbruchgründen oder zum Verbleib der Studierenden) abgebildet. Gemeinsam spiegeln diese die Auffassung der Studierbarkeit im engeren Sinne (vgl. BURCK & GREDEL, 2011) wider. Die individuelle Perspektive wird anhand der Dimensionen „Studierendenzufriedenheit“ und „Kompetenzen/Qualifikationen“ beschrieben. Die Zufriedenheitsdimension (vgl. BLÜTHMANN, 2012) bezieht sich auf sämtliche Angebote der Hochschule, von Beratung bis Studienorganisation, und der subjektiven Einschätzung des Studienverlaufs, was vornehmlich mit Befragungsdaten abgebildet wird. Bei Kompetenzen/Qualifikationen können neben kennzahlenbasierten Elementen wie Noten oder Hochschulzugangsberechtigung auch Selbsteinschätzungen zu fachlich-inhaltlichen, sozialen und personalen Kompetenzen einfließen (vgl. RINDERMANN & OUBAID, 1999).

Der Studierendenerfolg wird also eher weit gefasst, um fachbereichsspezifische Priorisierungen einzelner Dimensionen, aber auch dynamische Weiterentwicklungen zu ermöglichen. Die unerlässliche Operationalisierung kann damit, unter Berücksichtigung der Fachkulturen, stärker auf konkrete Anwendungsbereiche bezogen werden. Im Folgenden wird dies anhand der Integration des Studierendenerfolgs als Teil eines zentralen Befragungskonzepts verdeutlicht.

### **3.2 Verortung des Studierendenerfolgs im Befragungskonzept**

Die Dimensionen des Studierendenerfolgs sind eng mit dem ganzheitlichen Befragungskonzept der Technischen Universität Kaiserslautern verzahnt und finden sich in unterschiedlicher Ausprägung, aber standardisierter Form in allen Befragungen wieder, um Synergien der Qualitätssicherung in Studium und Lehre mit dem Methodenrepertoire von Längs- und Querschnittsanalysen noch besser zu nutzen. Die Befragungsinstrumente orientieren sich am Student Life Cycle (vgl. MITTERAUER et al., 2020) und beinhalten Erstsemester-, Studiengang- (inklusive Workloaderhebung), Studienabschluss-, Absolventen- und Abbrecher- sowie Lehrveranstaltungsbefragungen.

Eine stringente hierarchische Operationalisierung der Themenbereiche bis auf Itemebene ermöglicht sowohl die Vergleichbarkeit erhobener Daten als auch die lückenlose transparente Itemzuordnung. Die zu befragenden Inhalte werden schließlich aus dem Gesamtpool von Items zielgruppenspezifisch zu einer Fragebogendramaturgie kombiniert. Die Standardisierung setzt sich über die Datenerhebung fort und manifestiert sich in einer vordefinierten Berichtsstruktur, die wiederkehrende Darstellungsformen aufgreift und Bedarfe unterschiedlicher Stakeholder berücksichtigt. Der modulare Aufbau erleichtert Anpassungen und Qualitätssicherung der Prozessschritte.

Die in Tabelle 1 dargestellte Matrix zeigt exemplarisch das Zusammenspiel der Dimensionen des Studierendenerfolgs mit den Themenbereichen des Befragungskonzepts, entsprechenden Beispielitems sowie deren Vorkommen in den jeweiligen Befragungsinstrumenten.

Die Leistungsfähigkeit des Befragungskonzepts besteht in der guten argumentativen Belegbarkeit, sichtbaren Kohärenz und Erweiterbarkeit hinsichtlich seiner Dimensions- und daraus abgeleiteten Itemstruktur. In der Praxis kann die regelmäßige Erhebung und Auswertung dem (längsschnittlichen) Monitoring dienen, fachspezifische Sonderauswertungen ermöglichen oder Kohortenauswertungen zur individuellen Studienverlaufsentwicklung erschließen. Mit den Ergebnissen können datenbasiert und stakeholder-spezifisch kritische Themen adressiert werden, die einer Beobachtung oder optionalen Nachsteuerung über Maßnahmen(-pakete) bedürfen. Die empirische Verzahnung der Dimensionen des Studierendenerfolgs mit dem Befragungskonzept und dessen Anwendung wird im folgenden Abschnitt ausschnittsweise angerissen.

Tab. 1: Matrix zu Dimensionen des Studierendenerfolgs und deren Vorkommen in Befragungen

Dimensionen Studierendenerfolg	Themenbereiche Befragungskonzept	Beispielitem	Erstsemesterbefragung	Studiengangbefragung	Studienabschlussbefragung	Absolventenbefragung	Abbrecherbefragung
Regelstudienzeit	Studiendauer	Wenn Sie zum jetzigen Zeitpunkt davon ausgehen, dass Sie die Regelstudienzeit überschreiten werden, was sind die Gründe dafür?		•	•		
Studienabbruch	Abbruchgründe	Welche Gründe haben dazu geführt, Ihr Studium an der TU Kaiserslautern zu beenden?					•
	Abbruchzeitpunkt	In welchem Fachsemester haben Sie sich entschieden, Ihr Studium an der TU Kaiserslautern abzubrechen?					•
Kompetenzen Qualifikationen	Studierfähigkeit <sup>2</sup> (fachlich-methodisch, sozial, personal)	Die Schule hat mich auf mein Studium vorbereitet.	•	•			•
		Der Übergang zur Universität/zum jetzigen Studiengang ist mir leichtgefallen	•	•			•
		Es gelingt mir, mich auf die neue Studierendenrolle einzustellen.	•				•
Studierendenzufriedenheit	Zufriedenheit Beratung	Wie zufrieden waren Sie mit den Beratungsangeboten?	•	•	•		•
	Zufriedenheit Hochschulwahl	Wie sicher waren Sie sich bei der Wahl der TU Kaiserslautern?	•				•

2 In Anlehnung an: Berk, I., Petersen, K., Schultes, K. & Stolz, K. (Hrsg.) (2016). Studierfähigkeit. <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-015.pdf>. Stand 17. Mai 2021.



### 3.3 Empirisches Anwendungsszenario des Befragungskonzepts und abgeleitete Maßnahmen zum Studierendenerfolg

Die Datenerhebung erfolgt durch Online-Befragungen: bei der Abbrecherbefragung ca. 6 Wochen nach Exmatrikulation, bei der Erstsemesterbefragung ca. 4 Wochen vor Ende der Vorlesungszeit jeweils im Wintersemester. Die Items der Befragungsinstrumente liegen meist 5-stufig likertskaliert<sup>3</sup> als Eigenkonstrukt z. T. mit Rückgriff auf einschlägige Instrumente vor (z. B. HEUBLEIN et al., 2017). Die im Folgenden verwendeten Daten speisen sich aus 3 Berichtsjahren (2018–2020).

Zusammenfassend wird in der Abbrecherbefragung deutlich, dass der Schwerpunkt des Studienabbruchs (74%) in den Bachelorstudiengängen innerhalb der ersten beiden Semester liegt. Institutionelle Abbruchgründe (z. B. zu hohe Prüfungslast/ Studienanforderungen) sind stärker vertreten als individuelle Gründe wie z. B. falsche Erwartungen. Unmittelbar vor der Entscheidung zum Studienabbruch geben lediglich 21% an, dass sie eine Beratungsleistung in Anspruch genommen haben, obwohl deren Wichtigkeit als hoch eingeschätzt wird ( $M=4.1$ ,  $SD=1.02$ ). In der Erstsemesterbefragung zeichnet sich insbesondere beim Übergang von Schule zur Hochschule ein Anteil Studierender (27%) ab, die den Übergang als eher schwierig empfanden bzw. sich nicht gut auf ihr Studium vorbereitet fühlen (45%). Gründe für den nicht reibungslosen Übergang sind u. a. die Umstellung auf das universitäre, selbstständige Arbeiten, aber auch die eigene Unsicherheit.

Die empirischen Erkenntnisse lassen sich direkt auf den institutionellen Bereich des Studierendenerfolgs, genauer auf die Dimension Studienabbruch im Kontext der Studierbarkeit, anwenden, sodass für entsprechende Befunde Maßnahmen abgeleitet, geprüft oder legitimiert werden können. Eine exemplarische Zuordnung bestehender Maßnahmen zeigt Tab. 2.

---

3 Z. B. von trifft nicht zu (1) bis trifft voll und ganz zu (5).

Tab. 2: Ergebnisse und abgeleitete Maßnahmen zum Studierendenerfolg

Empirische Befunde	M (SD) od. Anteil in % <sup>a</sup>	Maßnahme	Erläuterung
Zu hohe Prüfungslast <sup>b</sup>	3.25 (1.41)	„Frühwarnsystem“	Einladung Studierender mit weniger als 30 ECTS zur gemeinsamen Reflexion des Studiums  Ziel: Studienabbruch in den ersten Semestern durch Ausräumen individueller Hürden im Studienverlauf vorbeugen
Zu hohe Studienanforderungen <sup>b</sup>	3.13 (1.39)		
Erschwerter Übergang <sup>b/c</sup>	27%/40%		
Abbruch in den ersten beiden Bachelor-Semestern <sup>b</sup>	74%		
Nutzung von Beratungsangeboten <sup>b</sup>	21%	„Halbzeitcheck“	Studierende in der Mitte des Studiums erhalten zur Selbsteinschätzung ihres Studienverlaufs eine Checkliste  Ziel: Sichtbarkeit von Beratungsangeboten durch ein niedrigschwelliges Angebot erhöhen
Falsche Erwartungen <sup>b</sup>	3.31 (1.39)	„Studienbegleitendes Coaching“	Studierende aller Fachsemester erhalten Möglichkeiten einer begleitenden Reflexion des Studiums mit festgelegten Zielen  Ziel: Studierenden individuelle Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten zur Selbstreflexion anbieten
Erschwerter Übergang <sup>b/c</sup>	27%/40%		
Zu hohe Studienanforderungen <sup>b</sup>	3.13 (1.39)		
Erschwerter Übergang <sup>b/c</sup>	27%/40%	Orientierungsstudium der Technischen Universität Kaiserslautern	Interessierte können Universität und Studiengänge ohne Leistungsdruck im „nullten“ Semester kennenlernen  Ziel: Übergang Schule/Hochschule durch vorbereitenden Einstieg in reguläres Studium erleichtern, Entscheidungsfindung
Schwierigkeiten bei Umstellung auf universitäres Arbeiten <sup>c</sup>	63%		
Geringe schulische Vorbereitung <sup>c</sup>	2.7 (1.2)		
Eigene Unsicherheit <sup>c</sup>	39%		
Falsche Erwartungen <sup>b</sup>	3.31 (1.39)		
Geringe schulische Vorbereitung <sup>c</sup>	2.7 (1.2)	Vorkurse bestimmter Fachbereiche	Studierende vor der Vorlesungszeit zu fachlich-inhaltlichen Vorbereitungskursen für das Studium einladen  Ziel: Fachliche Defizite im Studieneinstieg reduzieren, gemeinsame Ausgangsbasis schaffen
...		...	...

Anmerkungen: <sup>a</sup> Anteil Zustimmung, <sup>b</sup> Abbrecherbefragung (N=343), <sup>c</sup> Erstsemesterbefragung (N=983).

Aus empirischer Sicht scheinen niedrigrschwellige Angebote in einer frühen Studienphase für die Reduzierung von Studienabbrüchen aussichtsreich. Außerdem ist der Gestaltung des Übergangs von Schule zur Hochschule mit dem Ausräumen möglicher Hürden Beachtung zu schenken, z. B. anhand der Reduktion erkannter fachlicher Defizite oder der Förderung von Selbstlernkompetenz.

## 4 Zusammenfassung

Wird Studierbarkeit im größeren Kontext auf Studierendenerfolg angewendet und in ein Befragungskonzept eingebettet, lassen sich Qualitätskreisläufe in Studium und Lehre schließen. Hierzu bedarf es der Ausoperationalisierung wesentlicher institutioneller und individueller Merkmale. Durch Systematisierung und Standardisierung der Konzepte sowie deren Bezug zu Befragungsinstrumenten lassen sich evidenzbasiert Maßnahmen ableiten oder legitimieren, deren Einfluss sich später im Monitoring zeigen kann. Es ergeben sich argumentative Vorteile, wenn Befragungen kohärent miteinander verschränkt ein umfassenderes Gesamtbild ergeben. Damit ist die Komplexität der Steuerung von Studium und Lehre besser handhabbar, zu bearbeitende Themen werden konsequent an die Oberfläche gebracht und bleiben im Blick. Der Einbezug von Stakeholdern, die Offenheit des Studierendenerfolgskonzepts bei gleichzeitiger Verankerung in die vorherrschende Kultur und die Möglichkeit fachkultureller Erweiterung zeigen an der Technischen Universität Kaiserslautern eine hohe Akzeptanz. Empirische Befunde geben zwar Hinweise auf mögliche zu bearbeitende Themen, dürfen jedoch nicht zu einem unreflektierten Maßnahmenautomatismus führen. Hier bedarf es der Expertise und Entscheidungsinstanzen aus der Praxis. Mit der Weiterentwicklung von Hochschulen im Bereich Studium und Lehre bleibt die Herausforderung bestehen, Studierendenerfolg flexibel als kontinuierliche Steuerungsaufgabe zu verstehen und ganzheitlich in die Qualitätsentwicklung einzubetten.

## 5 Literaturverzeichnis

**Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V.** (Hrsg.) (2015). *Handbuch Studien-erfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband.

**Blüthmann, I.** (2012). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Abgerufen von: [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/12096/Diss\\_Bluethmann\\_2012\\_Onlineversion\\_final.pdf](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/12096/Diss_Bluethmann_2012_Onlineversion_final.pdf)

**Burck, K. & Grendel, T.** (2011). Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 99–105. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/09>.

**Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A.** (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit*. Hannover: DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

**Hopbach, A., Mitterauer, B. & Birke, B.** (2019). *Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen. Studierbarkeit : Bericht gemäß § 28 HS-QSG, 2018*. Wien: facultas.

**Krempkow, R.** (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17(1), 91–107 <https://doi.org/10.25656/01:16389>

**Kultusministerkonferenz** (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Abrufbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laender-gemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laender-gemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

**Litz, L., Bondorf, N. & Casel, D.** (2013). Qualität von Studium und Lehre an der TU Kaiserslautern: Das down-up-Prinzip in Theorie und Praxis. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1–14). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

**Mitterauer, B., Harris-Huermann, S. & Pohlenz, P.** (2020). Qualitätssicherung im Student Life Cycle. In P. Pohlenz, L. Mitterauer & S. Harris-Huermann (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Student Life Cycle* (S. 7–14). Münster: Waxmann.

**Müller, S.** (2020). Workload-Erhebungen – Notwendiges Übel oder ungenutzte Chance? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 335–360). Wiesbaden: Springer VS.

**Multrus, F. & Willige, J.** (2017). *Der Studienqualitätsmonitor. Konzeption und theoretische Grundlagen*. Konstanz: Universität Konstanz.

**Rindermann, H. & Oubaid, V.** (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(3), 172–191. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.20.3.172>

**Schulmeister, R. & Metzger, C.** (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster: Waxmann.

## Autor\*innen



Stefen MÜLLER || Technische Universität Kaiserslautern,  
Zentrum für Lehrerbildung ||  
Gottlieb-Daimler Straße, D-67663 Kaiserslautern

<https://www.uni-kl.de/workload>

[mueller@zfl.uni-kl.de](mailto:mueller@zfl.uni-kl.de)



Julia KLEINE || Technische Universität Kaiserslautern,  
Referat Qualität in Studium und Lehre ||  
Gottlieb-Daimler Straße, D-67663 Kaiserslautern

[julia.kleine@verw.uni-kl.de](mailto:julia.kleine@verw.uni-kl.de)

