

Studentischer Workload

Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis

Daniel Großmann, Tobias Wolbring

1. Einleitung

Vor etwas mehr als 20 Jahren einigten sich die europäischen Bildungsministerinnen und -minister in Bologna auf eine gemeinsame Erklärung, welche die Hochschullandschaft in Europa nachhaltig prägen sollte. Im Zuge der Bologna-Reform wurden Studiengänge in Bachelor- und Masterstudiengänge restrukturiert und waren fortan durch ein Leistungspunktesystem in Anlehnung an die Vorgaben des *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) zu gestalten (Europäische Union 1999: 4). Grundidee des ECTS war es, durch Fixierung des studentischen Workloads pro ECTS-Punkt Vergleichbarkeit zwischen Studiengängen herzustellen und so die internationale Mobilität von Studierenden zu erleichtern (vgl. Europäische Union 2015: 6). Auch sollte durch die Festlegung des Umfangs der ECTS-Punkte bzw. Arbeitsstunden pro Semester sowohl einer Überlastung, als auch Unterauslastung der Studierenden vorgebeugt und zudem ein schnelleres Studium und damit ein früherer Eintritt in den Arbeitsmarkt sichergestellt werden.

Vor diesem Hintergrund soll in Prozessen der internen und externen Evaluation in Form der System- und Programmakkreditierung regelmäßig überprüft werden, inwieweit ein Studiengang unter anderem den formalen Vorgaben des ECTS an die Studierbarkeit gerecht wird (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2004: 129; Europäische Union 2015: 60). Wie nunmehr zwei Jahrzehnte Erfahrung zeigen, spielt bei vielen Akkreditierungsverfahren der

reale und gefühlte studentische Workload trotz seines zentralen Stellenwerts im ECTS und den vielen Bedeutungszuschreibungen oft eine eher untergeordnete Rolle.¹ Es hat den Anschein, dass es in der Studiengangspannung oft mehr um das Lösen eines »ECTS-Sudokus« (vgl. Kühl 2012) geht als um eine an den Lernenden orientierte Gestaltung von Anforderungen und Inhalten.

Ursprüngliche Ziele der Bologna-Reform, wie die Sicherung eines vergleichbaren Workloads für verschiedene Module und eine sinnvolle Strukturierung der Gesamtarbeitsbelastung im Studium geraten damit in den Hintergrund. Ausgehend von der Grundidee einer kombinierten Konzeption von Inhalten, didaktischer Vermittlung und Arbeitsaufwand bleiben dadurch Möglichkeiten ungenutzt, mit denen sich bessere Voraussetzungen für das individuelle Lernen der Studierenden schaffen ließen. Denn neben Fragen nach der Korrespondenz der Workloadwirklichkeit mit der ursprünglichen Konzeption des ECTS geraten auch die Perspektive der Lernenden und deren Heterogenität aus dem Blick. So bleibt durch die Konzentration auf den Workload eines/r *durchschnittlichen Studierenden* weitgehend unberücksichtigt, welche individuellen und sozialen Faktoren die aufgewendete Arbeitszeit maßgeblich beeinflussen und weshalb für manche Studierende beispielsweise eine Diskrepanz zwischen einer formal geringen, aber gefühlt hohen Arbeitsbelastung besteht. Es fehlen nicht nur dazu verlässliche Erkenntnisse, sondern es ist bis heute weitgehend ungeklärt, wie studentischer Workload überhaupt adäquat erfasst werden soll.

Im Rahmen eines Workshops an der Universität Leipzig im Jahr 2016, vor allem aber im anschließend entstandenen Sammelband »Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse« (Großmann et al. 2020) wurde deutlich, dass an den deutschen Hochschulen rund um die Thematik auch 20 Jahre nach Bologna zahlreiche offene Fragen und Probleme bestehen. Diese betreffen das Fehlen einer hinreichenden Modellvorstellung von

1 Es kommen dafür verschiedene strukturelle, inhaltliche und methodische Gründe in Betracht: Zum Ersten müssen die von den Hochschulen für die Interviews ausgewählten Studierenden das Thema Workload nicht ansprechen bzw. sie bewerten ihn ggf. anders als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Zum Zweiten möchten die externen Gutachtenden über inhaltliche Fragen hinaus nicht übermäßigen Einfluss auf die Gestaltung der Lehre von Fachkolleginnen und -kollegen nehmen. Inhaltlich fällt es den Gutachtenden mitunter auch schwer, den gemessenen Workload zu bewerten, da er nicht nur aus dem formalen Curriculum selbst, sondern beispielsweise aus fehlenden Voraussetzungen bei einem Teil der Studierenden resultieren kann. Auch durch eine Ablehnung des Workloadkonzepts per se auf Seiten der Gutachtenden unterbleibt möglicherweise die Betrachtung. Und schließlich könnten vorliegende Workloaddaten mit der Begründung ignoriert werden, dass es kaum zuverlässige/erprobte Messmethoden gäbe.

studentischem Lernen und der dafür aufgewendeten Zeit ebenso wie die regelmäßige empirische Erfassung des Workloads und die Entwicklung der dafür notwendigen Erhebungsmethoden.

In diesem Beitrag liefern wir einen Überblick zum aktuellen Stand von Forschung und Praxis. Wir möchten damit zum einen Impulse für die Gestaltung der Studienprogramme im Fach Soziologie geben und zum anderen den studentischen Workload stärker in den Fokus der soziologischen Forschung rücken. Zunächst gehen wir auf die Erhebung des studentischen Workloads ein und stellen anschließend die Situation anhand ausgewählter Beispiele dar. Dabei nehmen wir speziell das Soziologie-Studium in den Blick. Im anschließenden Abschnitt werden wir ausgewählte Befunde zum Workload erörtern und daran exemplarisch einen Überblick zu den Determinanten des studentischen Workloads geben. Abschließend werden wir die zentralen Herausforderungen der Thematik zusammenfassen.

2. Konzeption und Messung des studentischen Workloads

Der studentische Workload stellt den Umfang an Zeit dar, welche die Studierenden für das Absolvieren ihres Studiums aufwenden. Unabhängig von der Frage, ob es sich dabei tatsächlich um eine geeignete Zielgröße für die Gestaltung von Studienprogrammen handelt oder ob dieser Fokus zur Ökonomisierung der Hochschullandschaft beiträgt (vgl. Liesner 2014; Schimank 2008), ist der studentische Workload grundsätzlich eine empirisch beobachtbare Größe. Ausgehend von der Minimaldefinition stellt sich zunächst die Frage, welche Aktivitäten als wesentliche Bestandteile eines Studiums zu betrachten sind. Unterteilen lässt sich die für das Studium aufgewendete Zeit in: *Präsenzzeit* in Lehrveranstaltungen, Zeit für das *Selbststudium* inklusive Prüfungsvorbereitung und *Zeit für das Erledigen studienorganisatorischer Angelegenheiten*.

Die mit Bologna eingeführte Konzeption des studentischen Workloads ist unverkennbar von der normativen Vorstellung geprägt, dass der Arbeitsaufwand für ein Vollzeitstudium der zeitlichen Belastung einer Vollzeitbeschäftigung in der Arbeitswelt entsprechen sollte. So kommt die Kalkulation der Kultusministerkonferenz mit 25 bis 30 Stunden pro ECTS-Punkt bei einem Vollzeitstudium auf einen wöchentlichen Workload von 32 bis 39 Stunden (Kultusministerkonferenz 2010, Anhang: 2). Ebenfalls in Analogie

zur Arbeitswelt werden Wegzeiten nicht als Teil des studentischen Workloads betrachtet, obwohl sie durch weit über die Stadt verteilte Hochschulstandorte durchaus erhebliche Ausmaße annehmen können. Zudem wird implizit meist von einer zeitlich gleichmäßigen und sequenziellen Abfolge der täglichen Tätigkeiten ausgegangen. Tatsächlich ist der »Arbeitstag« Studierender aber zeitlich wesentlich stärker fragmentiert als der vieler Angestellter in der Arbeitswelt (dazu Schulmeister, Metzger 2011: 102 f.; vgl. auch Berger, Baumeister 2016: 188 f.).

Eine objektive, reliable und valide Messung des studentischen Workloads ist für die Nutzung des Konzepts im Hochschulkontext eine wesentliche Voraussetzung, stellt für die empirische Sozialforschung aber eine Herausforderung dar. Grundsätzlich können drei Messansätze unterschieden werden:

Retrospektive Workloadmessung. Im Rahmen von allgemeinen Studierendenbefragungen oder auch Lehrveranstaltungsevaluationen kann nach der durchschnittlichen zeitlichen Belastung im Studium oder in einem Modul gefragt werden. Dies stellt hohe kognitive Anforderungen an die Studierenden, da sie den zeitlichen Aufwand rekonstruieren und zu einem Gesamtwert addieren müssen. Neben Erinnerungsfehlern und Wahrnehmungsverzerrungen können auch soziale Erwünschtheit und die Wahrung eines positiven Selbstbilds bei den Antwortangaben eine Rolle spielen. Dies kann zu systematischen Messfehlern führen, in der Regel verbunden mit einer Überschätzung des Workloads (vgl. Samoiloiva et al. 2020: 219). Die Surveymethodologie hat zwar Routinen entwickelt, um solche Messfehler abzuschwächen – beispielsweise durch die Festlegung eines klar definierten und für die Befragten überschaubaren Zeitraumes in der Fragestellung. Diese Ansätze können das Problem in der Regel aber nicht vollständig beseitigen oder kontrollieren. Hinzu kommen oft Schwierigkeiten mit dem Rücklauf und damit der Selektivität von Stichproben, etwa aufgrund einer geringeren Teilnahmemotivation überlasteter Studierender. Gamifizierungsansätze² bieten hier eine Möglichkeit, auf sinkende Rücklaufquoten zu reagieren (vgl. Müller 2020; ausführlich dazu Keusch, Zhang 2017). Eine interessante Variante der retrospektiven Messung des Workloads sind zudem themenfokussierte Interviews, in denen die Studierenden um Rekonstruktion ihres Studienalltags gebeten werden (Schulmeister, Metzger 2011: 21). Dieser methodische Zugang bietet die Möglichkeit, tiefergehende Informationen zum Studienalltag zu erhalten, und kann Fehlinterpretationen anderweitig gewonnener Daten

² Das heißt die Einbettung der Befragung in spielerische Ansätze wie Drag & Drop-Funktionen in graphisch dargestellten Workloadkurven.

vermeiden (ebd.: 33). Zudem lassen sich themenfokussierte Interviews problemlos mit den anderen hier dargestellten Messmethoden kombinieren.

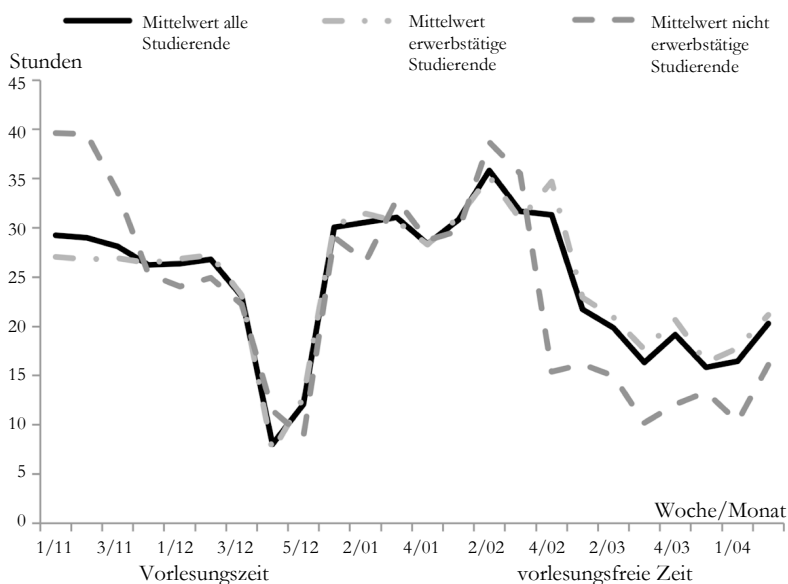
Tagebuchmethode (Zeitbudgetanalyse): Einige Probleme der retrospektiven Erfassung lassen sich durch Nutzung eines Tagebuchs umgehen, das Studierende während des Studiums mit sich führen und in dem sie die jeweiligen studienbezogenen Aktivitäten eintragen (vgl. Schulmeister, Metzger 2011; Webler 2002). Allerdings ist die Durchführung einer solchen tagebuchbasierten Zeitbudgeterhebung sowohl für die Forschenden (zum Beispiel Incentivierung der Studierenden, Erfassung der Daten) als auch für die Studierenden (zum Beispiel regelmäßige Erfassung der Aktivitäten) aufwendig. Überdies besteht die Gefahr, dass Studierende das Tagebuch zuhause vergessen, verlieren oder nicht kontinuierlich pflegen, sodass am Ende doch wieder nur retrospektive Einträge stehen. Neuere Varianten der Methode, die das Tagebuch beispielsweise in Form einer App bereitstellen, sind zwar aufwendig in der Entwicklung, erscheinen aber vielversprechend (vgl. Berger, Baumeister 2016). Neben einer direkten Erfassung der entsprechenden Angaben können solche Apps für mobile Geräte weitere Features und Vorteile bieten, wie regelmäßige Teilnahmeerinnerungen, Vorkategorisierungen von Aktivitäten oder – vorbehaltlich einer vorherigen Zustimmung der Befragten – eine Geo-Referenzierung der Daten mit verknüpften Aktivitätsvorschlägen und Plausibilitätschecks (zum Beispiel Lernen in der Bibliothek).

Learning Analytics (Prozessdatenanalyse): Sowohl die Erfassung mittels retrospektiver Angaben als auch mittels Tagebuch basiert auf den Angaben der Befragten. Beide Varianten stellen potenziell reaktive Verfahren dar, können Fehlern unterliegen und sind auf die Teilnahmebereitschaft der Befragten angewiesen. In jüngerer Zeit wird daher vermehrt die Nutzung sogenannter Learning Analytics diskutiert. Bei Learning Analytics handelt es sich um prozessproduzierte Daten aus Online-Lernplattformen, die eine nicht-reaktive Messungen des studentischen Verhaltens ermöglichen. So lässt sich etwa mittels Learning Analytics erfassen, wie viel Zeit Studierende für die Nutzung von Lehrvideos aufgewendet haben oder ob bestimmte Lehrmaterialien heruntergeladen worden sind (vgl. Samoilova, Keusch, Wolbring 2017). Doch auch Learning Analytics haben Grenzen und unterliegen Beschränkungen. So kann es zu Fehlern bei der Erfassung von Nutzungszeiten kommen und bestimmte Aktivitäten – beispielsweise das Lesen eines zuvor ausgedruckten Textes – lassen sich schlichtweg nicht digital vermessen. Learning Analytics bieten daher zwar eine nicht-reaktive Messung bestimmter

Studienaktivitäten und können potenziell Informationen zum Studierverhalten *aller* Studierenden eines Programms liefern. Zum derzeitigen Stand der Digitalisierung der Lehre können Learning Analytics aber meist nur als ergänzende Informationsgrundlage dienen und eine befragungsbasierte Messung wichtiger Teildimensionen des studentischen Workloads nicht komplett ersetzen.

Im Zusammenhang mit den drei Ansätzen zur Erfassung des studentischen Workloads ergibt sich aus der über den Verlauf des Semesters schwankenden Arbeitsintensität eine weitere Herausforderung: Mit unterschiedlichen Arbeitsanforderungen beispielsweise zu Beginn, Mitte und Ende der Vorlesungszeit ändert sich der Workload (siehe Abbildung 1; vgl. Blüthmann, Ficzkó, Thiel 2006: 10; Schulmeister, Metzger 2011).

Abbildung 1: Durchschnittliche wöchentliche Studienzeitinvestition über das Semester



Tagebuchstudie WS 2010/11; Master of Education; n = 40, Quelle: Kublee 2020: 301

Insbesondere in den letzten Wochen der Vorlesungszeit lässt sich durch bevorstehende Prüfungsleistungen (Klausuren, Hausarbeiten etc.) meist ein deutlicher Anstieg der für das Selbststudium aufgewendeten Zeit beobachten, während sonst oft die Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen den Workload

dominiert. Erfolgt die Erhebung des Workloads begrenzt auf eine dieser Semesterphasen können die Ergebnisse nicht das Gesamtbild widerspiegeln (vgl. Berger, Baumeister 2016: 190). Wird der Workload zum Beispiel mit der Tagebuchmethode über die gesamte Vorlesungszeit erhoben, besteht zwar eine umfassendere Datenlage, aber auch die Gefahr von Verzerrungen durch Einflüsse der Erhebungsmethode selbst (vgl. Schulmeister, Metzger 2011: 23; Berger, Baumeister 2016: 193).

Schließlich ist neben dem geeigneten Ansatz zur Erfassung des *realen* studentischen Workloads auch auf die Bedeutung des *subjektiven* Belastungsempfindens der Studierenden und dessen Erhebung hinzuweisen. Es dürfte im Durchschnitt ein beachtlicher Zusammenhang zwischen der objektiven zeitlichen Belastung und dem subjektiven Gefühl der Unter- oder Überforderung bestehen, gleichwohl ist nicht von einer Eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen beiden Konstrukten auszugehen. Folgt man der soziologischen Binse, wonach die Situationswahrnehmung von Menschen reale Konsequenzen hat (Thomas, Thomas 1928), ist die subjektive Abbildung des objektiven Workloads mindestens genauso wichtig wie die *reale* zeitliche Belastung und darf nicht aus dem Blick geraten: »Studierende erleben und empfinden ihre Studienzeit unterschiedlich, so dass auch die individuelle Nutzung objektiv gleicher Zeitbudgets zu unterschiedlichem »Belastungserleben« führt.« (Oppermann 2011: 48) Damit zusammenhängend stellt sich ferner die Frage, weshalb Studierende die gleiche zeitliche Belastung unterschiedlich interpretieren. Bevor wir auf die Fragen nach den Determinanten des Workloads in Abschnitt 4 näher eingehen, erscheint es uns notwendig, zunächst den Umfang und die Variation des Workloads an deutschen Hochschulen zwischen Studierenden und Studiengängen, insbesondere auch in der Soziologie, etwas näher zu beschreiben.

3. Workloadsituation an deutschen Hochschulen

Die empirische Evidenz zum studentischen Workload im Studium an deutschen Hochschulen stellt sich leider auch mehr als 20 Jahre nach Einführung des Konzeptes als recht begrenzt und fragmentarisch dar. Obwohl im Kontext von ECTS und Modularisierung regelmäßige Workloadanalysen eigentlich Standard sein sollten, ist davon nur wenig erkennbar – zumindest finden sich kaum öffentlich zugänglich Publikationen zur Situation an deutschen

Hochschulen. Tagebuchstudien, die eine verlässlichere und differenziertere Erkenntnisgrundlage für die Thematik bieten, sind bisher nur in einer überschaubaren Anzahl erfolgt und bilden oft nur wenige Einzelstudiengänge und ein schmales Fächerspektrum ab. Zwar gibt es einen recht umfangreichen und zeitlich zum Teil weit zurückreichenden Datenfundus zum Workload aus den großen Studierendensurveys,³ doch kann dieser die Situation nur in Teilen beschreiben und kaum Erkenntnisse zu den mit Bologna und dem ECTS hinzugekommenen Dimensionen liefern. Dennoch nutzen wir zunächst die Daten der großen Surveys, um einen deskriptiven Überblick zur Workloadsituation im Hochschulstudium zu skizzieren. Dabei gehen wir kurz auch konkret auf die Situation im Soziologie-Studium ein, bevor wir im Anschluss weitere Erkenntnisse zusammentragen und die Situation zusammenfassen.

In den großen Studierendensurveys wurde die studentische Arbeitszeit für das Studium meist schon vor der Bologna-Ära erhoben und erfolgt dort bis heute überwiegend in Form einer *retrospektiven Workloadmessung*. Die Studierenden werden hierzu gebeten, ihre Präsenz- und Arbeitszeiten nach Tätigkeitstypen zu schätzen und im Fragebogen anzugeben. In der EUROSTUDENT-Umfrage erfolgt dies im Vergleich von 28 europäischen Ländern. Vögtle und Hamori zeigen in einer Übersicht zur 6. Welle (2016–2018) für die Hochschulen der beteiligten Länder einen mittleren Workload von 34 Stunden pro Woche, wobei zu gleichen Teilen jeweils 17 Wochenstunden auf Präsenzzeit und Selbststudium entfallen (Vögtle, Hamori 2020: 152). Der für das Studium in Deutschland, Österreich und der Schweiz gemessene studentische Workload⁴ liegt mit 33, 30 und 35 Stunden pro Woche auf ähnlichem Niveau und unterscheidet sich auch in der Zusammensetzung von Präsenzzeit und Selbststudium nur geringfügig (ebd: 153).

Aus dem 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (2015/16) wird für das Studium an Universitäten mit rund 31 Stunden pro Woche ein ähnlicher, um zwei Wochenstunden geringerer Umfang des mittleren Workloads berichtet (Multrus et al. 2017: 22).⁵ Die Autorinnen und

3 EUROSTUDENT, Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.

4 Die drei Länder haben eine ähnliche Konzeption des Workloads in Verbindung mit Modulen.

5 Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks kommt in der 21. Welle 2016 tendenziell zu ähnlichen Ergebnissen, misst jedoch wie der EUROSTUDENT Survey für das

Autoren weisen darauf hin, dass erhebliche Unterschiede zwischen den Studienfächern bestehen: Der mit Abstand höchste Workload wurde mit rund 40 Stunden pro Woche für das Medizin-Studium erhoben, gefolgt von den Rechts- und Naturwissenschaften mit je 34 bis 35 Wochenstunden. In den sozialwissenschaftlichen Studienfächern gaben die Studierenden dagegen im Mittel für das Studium eine wöchentliche Arbeitszeit von rund 26 Stunden an (ebd.: 23). Neben dem Studienfach variiert der Workload zudem auch zwischen den Studiengangstypen. So arbeiten Studierende in Master-Studiengängen an Universitäten pro Woche im Mittel rund zwei Stunden weniger für das Studium als deren Kommilitoninnen und Kommilitonen in den Bachelor-Studiengängen.⁶

Für die Situation im Soziologie-Studium weist der Konstanzer Studierenden-survey in der 11. Welle 2009/10 einen Workload von 28 Stunden pro Woche aus, wobei jedoch nicht zwischen Bachelor-, Master- und noch bestehenden Magister- oder Diplom-Studiengängen unterschieden wird (Ramm, Multrus, Bargel 2011: 91). Unsere Berechnungen mit den Rohdaten des 13. Studierenden-survey 2015/16 ergeben in den Bachelor-Studiengängen im Fach Soziologie einen Workload von 24 Stunden pro Woche (Mean, $n = 97$, $s = 9,3$) und in den Master-Studiengängen von 20 Stunden pro Woche (Mean, $n = 45$, $s = 10,8$). Ein ähnliches Niveau zeigen eigene Auswertungen der Studierendenbefragungen an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig, allerdings arbeiten hier die Bachelor- und Master-Studierenden im Fach Soziologie etwa in gleichem Umfang für ihr Studium.

Die oben aufgeführten Studierenden-surveys können zwar einen groben Eindruck zum Workload im Hochschulstudium vermitteln, doch spiegeln ihre Daten nur ein ungefähres Bild wider und lassen zahlreiche Aspekte der

Studium an Universitäten 33 Stunden pro Woche (Middendorf et al. 2017: 17). Die Differenz zum Studierenden-survey kann sowohl durch die unterschiedlich gestalteten Erhebungsinstrumente als auch abweichende Erhebungszeiträume bedingt sein.

⁶ Der Studierenden-survey erlaubt zudem einen Blick auf die Entwicklung der Umfänge früherer Jahre und dokumentiert dabei eine vorübergehende Phase des Anstiegs während der Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge: So zeigte sich im 11. Studierenden-survey 2009/10 ein deutlicher Anstieg des Workloads auf rund 34 Stunden pro Woche im Studium an Universitäten (Multrus et al. 2017: 22), anschließend jedoch wieder ein Rückgang. In der vorerst letzten Erhebung 2015/16 wurde für das Studium an Universitäten wieder annähernd das Niveau der Vor-Bologna-Ära von 2000/01 gemessen (ebd.). Es lässt sich daraus durchaus plausibel ableiten, dass die Einführung der modularisierten Studiengänge (und die Modularisierung bestehender) zunächst zu Verwerfungen bei der Arbeitsbelastung geführt hat, die später korrigiert oder kompensiert werden konnten.

zeitlichen Gestaltung und Anforderungen von Lehre, Lernen und Studium im Verborgenen.⁷ Erstens muss aufgrund der retrospektiven Befragungsmethode von einer *Überschätzung des studentischen Workloads* ausgegangen werden. Tatsächlich zeigen Studien, die den studentischen Workload mittels Tagebuchmethode statt retrospektiver Schätzung erhoben haben, oft geringere Umfänge des wöchentlichen Workloads: Der Studierendensurvey weist beispielsweise in der im Wintersemester 2009/10 durchgeführten 11. Erhebungswelle für sozialwissenschaftliche Bachelor-Studiengänge einen mittleren Workload von 29 Stunden pro Woche aus (Ramm, Multrus, Bargel 2011: 90), während die ZEITLast Studie im selben Semester mit der Tagebuchmethode in drei Bachelor-Studiengängen derselben Fächergruppe Umfänge von 23 bis 25 Stunden pro Woche misst (Schulmeister, Metzger 2011: 53). Auf eine Überschätzung des studentischen Workloads im Rahmen retrospektiver Befragungen deuten zudem die Befunde von Samoilova, Wolbring, und Keusch (2020) hin.

Zweitens bleibt in den Surveydaten aufgrund der oft nur auf wenige Tage oder einzelne Wochen begrenzten Befragungszeitfenster auch die Problematik der *über den Verlauf des Semesters schwankenden Arbeitsanforderungen* weitgehend unbeleuchtet. Phasen systematischer Unterforderung ebenso wie Überforderung – beides kann bekanntlich negativen Einfluss auf Lernen und Studium haben – werden kaum sichtbar. Wie erheblich sich der Workload zu verschiedenen Zeitpunkten des Semesters unterscheiden kann, verdeutlicht beispielsweise die Tagebuchstudie von Berger und Baumeister (2016). Die Autoren zeigen in der 2014 exemplarisch in einem Bachelor-Soziologiestudiengang durchgeführten Zeitbudgetanalyse einen mittleren Workload von rund 35 Stunden pro Woche in den beiden abschließenden Wochen der Vorlesungszeit des Sommersemesters und etwa 20 Stunden pro Woche in den beiden Wochen vor der Weihnachtspause des Wintersemesters (ebd.: 218). Damit ist außerdem ein *Wechsel in den Workloadanteilen* verbunden, insbesondere in der Gewichtung von Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen und Selbststudium, wenn auch fächerabhängig. Ebenso finden Metzger und Schulmeister (2020: 240) erhebliche Schwankungen bei den Zeiten für das Selbststudium in unterschiedlichen Studienfächern. Darüber hinaus weisen sie als Ergebnis der ZEITLast-Studie darauf hin, dass meist weniger

⁷ Dies soll bitte nicht als Fundamentalkritik an den Surveys aufgefasst werden. Schließlich ist die differenzierte Analyse des Workloads nicht ihre Kernaufgabe, sondern die der Hochschulen und Studiengänge. Wir wollen damit lediglich auf die bestehenden Erkenntnislücken hinweisen.

Selbststudium stattfindet, als in den Studienordnungen veranschlagt wird (ebd.), und es oft der Prüfungsvorbereitung und weniger der inhaltlichen Aufarbeitung und Vertiefung dient (Schulmeister, Metzger 2011: 77).

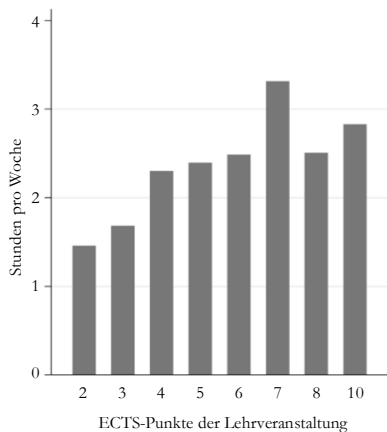
Drittens bleibt in den Daten der Surveys eine oft starke *Workloadvarianz auf Studienprogrammebene* unentdeckt. Zwar kann gezeigt werden, dass die mittleren Umfänge zwischen verschiedenen Studienfächern stark variieren (Multrus et al. 2017: 22), jedoch dokumentieren unsere exemplarischen Berechnungen zu den Soziologie-Studiengängen anhand der Standardabweichung, dass selbst innerhalb desselben Fachs und Studiengangtyps (Bachelor bzw. Master Soziologie) erhebliche Streuungen bestehen. Tatsächlich lässt sich diese ausgeprägte Varianz im Workload sogar innerhalb ein und desselben Studiengangs feststellen, wie in Tagebuchstudien anschaulich gezeigt wird (Schulmeister, Metzger 2011: 56, Berger, Baumeister 2016: 218). Dieser Befund ist zwar nicht überraschend, aber keineswegs trivial, denn er steht im Widerspruch zu der verbreiteten Kernannahme des Workloadkonzepts, dass die Anforderungen des Curriculums für alle Studierenden mit einem ähnlich großen Zeitaufwand zu erfüllen seien. Wir werden dies an späterer Stelle erörtern.⁸

Ein weiterer zentraler Aspekt der Workloadsituation betrifft die Frage, in welchem Verhältnis die gemessenen Umfänge zu den jeweils vergebenen ECTS-Punkten stehen. Die zur Beantwortung dieser Frage notwendigen Analysen auf Lehrveranstaltungs- oder wenigstens Modul-Ebene fehlen leider weitgehend, zumindest sind sie nicht in publizierter Form auffindbar oder frei zugänglich. Die zentralen Befunde aus den allgemeinen Erhebungen, dass der Workload meist unter dem administrativ gesetzten Niveau liegt und zwischen den Fächern deutliche Unterschiede bestehen, lassen erhebliche Zweifel hinsichtlich der Passung von ECTS und Workload aufkommen.

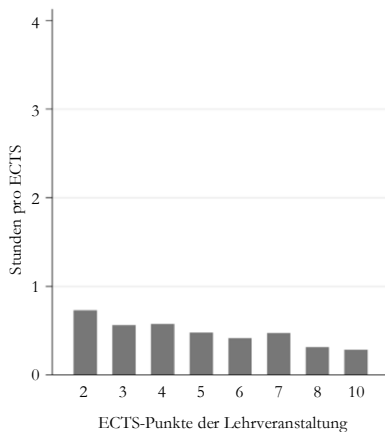
⁸ Es muss in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen werden, dass der verbreitete Mittelwert-Zentrismus bei der Begutachtung von Evaluationsergebnissen im Falle der Bewertung des Workloads besonders trügerisch sein kann. Eine eingehende Betrachtung von Verteilung und Streuung ist (nicht nur) hier unverzichtbar und deshalb ebenso die Angabe entsprechender statistischer Kennwerte in den Ergebnisdokumentationen (dazu auch Schulmeister, Metzger 2011: 35, 58, 63).

Abbildung 2: Verteilung des mittleren wöchentlichen Workloads ...

a) ... über die ECTS-Punkte der Lehrveranstaltungen



b) ... pro ECTS-Punkt über die ECTS-Punkte der Lehrveranstaltungen



Quelle: Nennstiel, Becker 2020: 285

Die wenigen bislang durchgeführten Studien bestätigen diese Zweifel. So untersuchen Nennstiel und Becker (2020) die Kopplung von Arbeitspensum und ECTS-Punkten anhand von rund 5.700 Lehrveranstaltungen an einer Schweizer Universität über elf Semester. Sie kommen zu dem Schluss, »dass der im Konzept der ECTS-Punkte geforderte Arbeitsaufwand in der Empirie nur lose mit dem tatsächlich erbrachten Arbeitspensum gekoppelt ist« (ebd.: 288). Zwar besteht, wie in Abbildung 2a dargestellt, ein grundsätzlicher, positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der vergebenen ECTS-Punkte für eine Lehrveranstaltung (X-Achse) und der für die Lehre aufgewendeten Arbeitszeit (Y-Achse). Doch ist dieser, wie Abbildung 2b zeigt, nicht linear: In Veranstaltungen, in denen mehr ECTS-Punkte vergeben werden, ist der zeitliche Arbeitsaufwand pro ECTS-Punkt geringer als in Veranstaltungen, in denen weniger ECTS-Punkte vergeben werden. Damit bleiben in Folge die gemessenen Zeitbudgets nicht nur stets unter den administrativen Vorgaben der Studienordnung, sondern es gibt auch einen »Effekt des abnehmenden Aufwandes pro ECTS-Punkt bei steigenden Kreditpunkten einer Lehrveranstaltung« (ebd.). Die Autoren kommen daher zu

dem Schluss, »dass die ECTS-Punkte selbst über Veranstaltungen einer Universität kaum vergleichbar sind.« (ebd.)

Darüber hinaus bildet auch die gefühlte Arbeitsbelastung einen wichtigen Aspekt des Workloads. Vor allem in den Anfangsjahren der Bachelor- und Masterstudiengänge zeigte sich in den Diskursen ein auf den ersten Blick paradoxes Bild: überlastete Studierende in den neuen Studiengängen auf der einen Seite, die Messung geringer bis moderater Umfänge in diesen Studiengängen auf der anderen Seite. Schulmeister und Metzger (2011) zeigen beispielsweise im Rahmen der ZEITLast-Studie, dass moderater Workload und ein hohes Belastungsempfinden einander keineswegs ausschließen und Probleme hinsichtlich beider Dimensionen ernst genommen werden sollten. Sie sehen die Ursachen in der Struktur der Studiengänge, vor allem in den zum Semesterende erfolgenden Prüfungen, den daraus resultierenden Schwankungen des Workloads im Semesterverlauf sowie einer oft fehlenden Strukturierung des Selbststudiums: Viele Studierende konzentrieren ihre Lern- und Studierarbeit auf wenige Wochen am Ende der Vorlesungszeit, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten, so dass Stress, Präsenzzeit und hohe Selbstlernzeiten in dieser Phase kumulieren, während es sonst recht ruhig zugeht (ebd.: 119). Die subjektiv gefühlte Arbeitsbelastung ist nicht nur in den Prüfungsphasen hoch, sondern wird in anderen, weniger fordernden Studienphasen antizipiert und strahlt auf die Gesamtwahrnehmung des Studiums aus. Darüber hinaus muss davon ausgegangen werden, dass neben diesen strukturellen Ursachen Unterschiede in den individuellen Lernstrategien und im Lernvermögen die Wahrnehmungen der Arbeitsbelastung in ein und demselben Studiengang beeinflussen können (siehe Abschnitt 4).

In der Zusammenschau ergeben sich hinsichtlich der Workloadsituation an deutschen Hochschulen fünf wichtige Erkenntnisse:

- Obwohl der studentische Workload eine zentrale Größe für die Gestaltung, Struktur und Administration der Bachelor- und Masterstudiengänge sein soll, fehlt es weitgehend an aussagekräftigen Informations- und Datenquellen für eine entsprechende Einschätzung der Programme und Studiensituation.
- Die mit dem workloadbasierten ECTS konzipierte Vergleichbarkeit von Studienleistungen zwischen verschiedenen Modulen, Studiengängen und Hochschulen ist nach derzeitiger Erkenntnislage nicht gegeben.

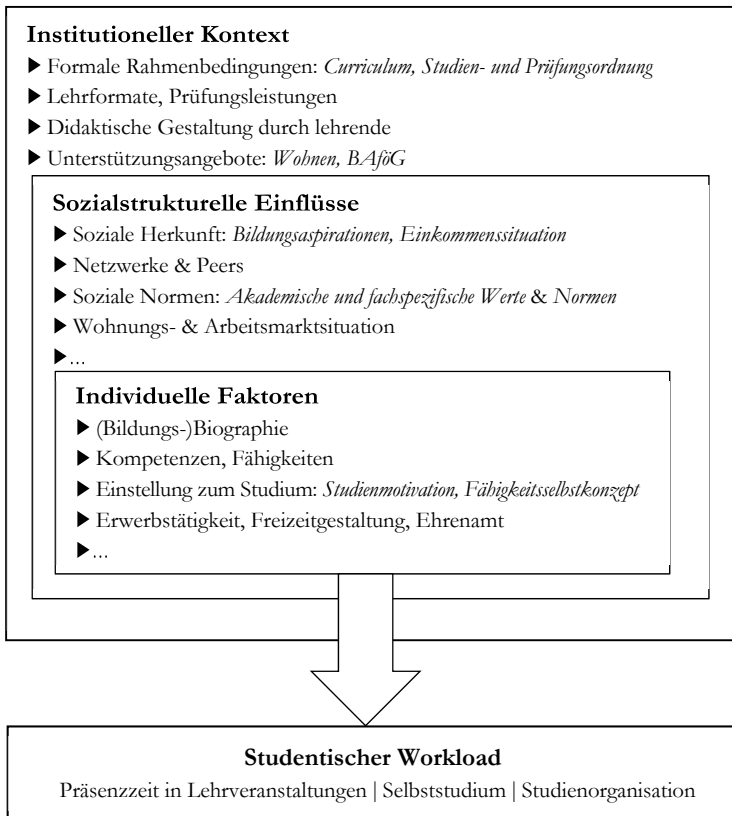
- Die bislang in Bachelor- und Master-Studiengängen erhobenen Workloadumfänge liegen überwiegend deutlich unter dem administrativ erwünschten Niveau von 32 bis 39 Stunden pro Woche. Dabei kann auch bei moderaten nominalen Umfängen die gefühlte Arbeitsbelastung hoch sein.
- Der studentische Workload, dabei insbesondere das Selbststudium, schwankt über den Semesterverlauf stark. Besonders intensive Arbeitsphasen liegen im Prüfungszeitraum.
- Es bestehen neben deutlichen Unterschieden im Workload zwischen Studienfächern ebenfalls starke Unterschiede im Workload zwischen Studierenden desselben Studiengangs.

Die Befunde vermitteln nicht den Eindruck, dass die Kernidee des Workloadkonzepts, verbesserte Studienbedingungen durch Bindung an die studentischen Lern- und Studiertätigkeiten zu schaffen, tatsächlich und nachhaltig in die Curricula der Bachelor- und Master-Studiengänge integriert wurde. Auch die damit angestrebte Vergleichbarkeit von Studienleistungen ist bislang nicht ausreichend gegeben. Die konzeptionelle Umsetzung stellt sich vielmehr so dar, dass der Workload in erster Linie eine *administrative* Größe ist, die in Form von ECTS-Punkten auf das Curriculum verteilt wird. Die tatsächlichen Lern- und Studiertätigkeiten und die dabei auftretenden Probleme scheinen sowohl in Qualität als auch Quantität nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Eng damit verbunden – vielleicht sogar dessen Ursache – ist eine unterkomplexe und von der Empirie weitgehend entkoppelte Vorstellung von den das Lernen und Studieren bestimmenden Größen. Denn häufig wird von administrativer Seite allein das Curriculum als bestimmender Faktor dafür gesehen, wie viel Zeit Studierende in ihr Studium stecken. Implizit wird damit angenommen, dass alle Studierenden die Anforderungen in der gleichen Zeit erfüllen können, sodass sich der individuelle Workload durch einen Durchschnittswert angemessen abbilden lässt (vgl. Europäische Union 1999: 10). Im anschließenden Abschnitt möchten wir deshalb kurz ein theoretisches Framework skizzieren, das einen differenzierteren Blick auf die Determinanten des studentischen Workloads erlaubt (ausführlich dazu Großmann, Engel 2020).

4. Determinanten des studentischen Workloads – ein Überblick

Häufig wird davon ausgegangen, dass allein Curriculum, Studienplan und bestenfalls noch das didaktische Konzept der Lehrenden darüber entscheiden, wie viel Zeit Studierende in ihr Studium investieren. Es ist keine Frage, dass diese formalen Anforderungen und die didaktische Ausgestaltung die wesentlichen Impulse für den Arbeitsumfang liefern. Tatsächlich ist aber davon auszugehen, dass eine Reihe weiterer Faktoren den zeitlichen Umfang an Lern- und Studentätigkeiten mitbestimmen.

Abbildung 3: Determinanten des studentischen Workloads



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 3 skizziert ein theoretisches Framework zu den *Determinanten des studentischen Workloads*. Im Folgenden gehen wir unter Verweis auf einschlägige Forschungsergebnisse auf ausgewählte Dimensionen etwas näher ein. Die Determinanten des studentischen Workloads lassen sich in eine *institutionelle, sozialstrukturelle* und *individuelle* Dimension unterteilen. Die Dimensionen sind eng miteinander verknüpft und die enthaltenen Merkmale erzeugen nicht nur jede für sich, sondern vor allem auch in Wechselbeziehungen untereinander eine Wirkung auf den zeitlichen Umfang an Lern- und Studiertätigkeiten.

Institutioneller Kontext

Im Rahmen des institutionellen Kontextes geben die *formalen Rahmenbedingungen* die wesentlichen Impulse für den studentischen Workload. Sie ergeben sich aus den geplanten Bestandteilen des Curriculums eines Studiengangs, beispielsweise in Form der Vorgaben und Anforderungen, die in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie weiteren Studiendokumenten (Modulbeschreibungen, Studienablaufplan etc.) geregelt sind. Neben den inhaltlichen und didaktischen Schwerpunktsetzungen betrifft dies auch Regelungen darüber, welche Lehreinheiten in welcher Reihenfolge zu belegen, welche Voraussetzungen zu erfüllen, wie viele und welche Prüfungen oder Leistungsnachweise zu erbringen sind (dazu Metzger, Schulmeister 2011).

Darüber hinaus bestimmen auch Bestandteile des Curriculums den Umfang des studentischen Workloads, die zwar nicht konkret geplant oder vorgegeben sind, aber beispielsweise durch den Syllabus und das didaktische Konzept der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen gesetzt werden und für die Studierenden damit letztlich ebenfalls den Charakter formaler Anforderungen haben. Anwesenheitsregelungen und deren Durchsetzung, die didaktische Gestaltung der Veranstaltung und die Veranstaltungsgröße (Becker, Powers 2001; Schulmeister 2020; Wolbring 2012) beeinflussen, wie viele Studierende überhaupt in den Lehrveranstaltungen präsent sind und zu welchem Grad sie sich in den Sitzungen aktiv beteiligen müssen. Didaktische Entscheidungen der Lehrenden haben zudem Konsequenzen für Art und Umfang des Selbststudiums (ausführlich dazu Metzger 2011). Neben diesem institutionellen Kontext, den man im Zuge der Bologna-Reform vor allem als regelungsbedürftig vor Augen hatte, gibt es jedoch noch weitere Faktoren, die nicht direkt in der Hand der Hochschulen und Fachbereiche liegen, aber für den Umfang des Workloads sowie dessen subjektive Wahrnehmung von Bedeutung sind.

Sozialstrukturelle Einflüsse

Neben den formalen Rahmenbedingungen bestimmen auch sozialstrukturelle Determinanten den Umfang des studentischen Workloads. Die Einbindung in *Netzwerke* – beispielsweise die Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft an einem in das Studium involviertem Lehrstuhl – sowie die Zugehörigkeit zu bestimmten *Peergroups* – beispielsweise bei der Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen – beeinflussen ebenfalls den zeitlichen Umfang der Lern- und Studiertätigkeiten. Ähnlich wie aus dem Schulkontext bekannt (Kretschmer, Leszczensky, Pink 2018), ist dabei zu vermuten, dass Freundschaften und Kontakte unter Studierenden einerseits aufgrund ähnlicher Leistungsorientierung entstehen. Andererseits können soziale Netzwerke auch zur Etablierung leistungsförderlicher oder -hemmender Normen beitragen (Coleman 1988). Aufgrund ihrer Integrationswirkung und der damit einhergehenden gegenseitigen Unterstützung dürften soziale Netzwerke unter anderem die Art und den zeitlichen Umfang der Lern- und Studiertätigkeiten und letztlich den Studienerfolg maßgeblich prägen (Stadtfeld et al. 2019).

Darüber hinaus nehmen auch die mit der *sozialen Situation* der Studierenden verknüpften, sozialstrukturellen Faktoren Einfluss auf den Workload. Merkmale der sozialen Situation Studierender haben dabei oft eine restriktive Wirkung, da sie von den Studierenden regelmäßige zeitliche Investitionen größeren Umfangs in Lebensbereichen außerhalb des Studiums erfordern können. Der Zeitaufwand zum Beispiel für studienbegleitende Erwerbsarbeit, Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen oder Verpflichtungen aus einem Ehrenamt steht ab einem gewissen Ausmaß in Konkurrenz zu den Lern- und Studiertätigkeiten, da das tägliche Zeitbudget nun mal limitiert ist. Besonders wichtig ist dabei, dass diese Belastung neben dem Studium nicht für alle Studierenden in gleichem Umfang anfällt, sondern oft mit bekannten Ungleichheitsdimensionen wie der sozialen Herkunft, einem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht systematisch zusammenhängt.

Eine besondere Rolle spielt die studienbegleitende Erwerbstätigkeit, die einen der wenigen intensiv diskutierten und erforschten Einflüsse auf den studentischen Workload über die formalen Rahmenbedingungen hinaus darstellt. Eine Zusammenschau bisheriger Befunde ergibt recht deutlich, dass eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium nicht per se einen geringeren Workload der betreffenden Studierenden nach sich zieht. Apolinarski und Gwosć (2020) zeigen allerdings anhand einer Pfadanalyse mit den Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, dass der Workload vor

allem dann reduziert wird, wenn die Erwerbstätigkeit einen bestimmten zeitlichen Umfang überschreitet und zur Studienfinanzierung dient, also Probleme bei der Finanzierung des Studiums auftreten und dabei insbesondere die *soziale Herkunft* der Studierenden zum Tragen kommt.⁹

Eine moderierende Rolle kann hierbei der institutionelle Kontext, aber auch die lokale Situation auf Wohnungsmärkten spielen, das heißt, diese Faktoren können zur Abschwächung oder Verstärkung entsprechender Effekte beitragen. Zum Beispiel kann durch staatliche Transfers und universitäre Unterstützungsprogramme (Wohnheimplätze, Zimmerkontingente etc.) die für Erwerbstätigkeit investierte Zeit wirksam verringert werden (ebd.: 136), während die angespannte Wohnsituation in beliebten Metropolregionen den finanziellen Druck gerade für einkommensschwächere Studierendengruppen weiter erhöht.

Individuelle Einflussfaktoren

Der Einfluss individueller Determinanten auf den studentischen Workload wird in der Curricularplanung und im Hochschulmanagement häufig vernachlässigt. Einen Hinweis auf ihre Bedeutung gibt die oft erhebliche Variation im Workload zwischen Studierenden desselben Studiengangs (vgl. beispielsweise Blüthmann, Ficzkó, Thiel 2006: 9; Metzger 2011: 247; Schulmeister, Metzger 2011: 59; Berger, Baumeister 2016: 190). Die formalen Anforderungen des Curriculums sind hier für alle Studierenden gleich. Trotzdem investieren oder benötigen sie unterschiedlich viel Zeit für deren Umsetzung. Das kann kaum verwundern, denn die Umsetzung der formalen Anforderungen geschieht vor dem Hintergrund divergierender *individueller Fähigkeiten, Interessen, Ängste* und *Erfahrungen*. Auch wenn die individuellen Merkmale der Studierenden letztlich zwar die Quantität von Lern- und Studierzeit bestimmen, geschieht dies maßgeblich über die qualitative Beschaffenheit ihrer individuellen Lern- und Studiertätigkeit. Deshalb scheint die bei der administrativen Konzeption von Workload zugrunde liegende Annahme,

⁹ Nicht jeder studentische Nebenjob wird aus Geldnöten ausgeübt, sondern folgt in vielen Fällen individuellen Interessen oder strategischen Überlegungen. Besteht dabei noch eine inhaltliche Nähe zum Studienfach, können sich daraus sogar positive Effekte für das Studium oder den späteren Arbeitsmarkterfolg ergeben.

dass es einen »typischen«, für alle ähnlichen Zeiträumen gibt, in dem Studierende bestimmte Aufgaben lösen oder Studienleistungen erbringen (vgl. Europäische Union 1999: 10), an der Lern- und Studierpraxis vorbeizugehen.

Im Zentrum der individuellen Determinanten des studentischen Workloads steht die *Einstellung zum Studium*, die neben den formal gesetzten Anforderungen und strukturell bedingten Einschränkungen maßgeblich beeinflusst, wie sich Studierende im Studium verhalten, und letztlich auch, wie viel Zeit sie dafür aufwenden. Die Einstellung zum Studium stellt ein komplexes Zusammenspiel individueller Merkmale dar, das durch eine selektive Ausrichtung der Wahrnehmung und des Denkens die Bereitschaft für bestimmte Arten des Handelns im Kontext des Studiums bestimmt. In deskriptiver Anlehnung an die klassische Konzeption (vgl. Rosenberg, Hovland 1960) lassen sich die Bestandteile der Einstellung zum Studium in eine kognitive, affektive und konative Komponente unterteilen.

Den Kern der *kognitiven Komponente* bildet die *Studienmotivation*. Diese umfasst die Motive und Orientierungen für die Aufnahme und das Absolvieren eines Hochschulstudiums (ausführlich Beaty, Gibbs, Morgan 2005) und bestimmt darüber das Studierverhalten und damit den Umfang zeitlicher Investitionen in das Studium in erheblichem Maße. Für den Umfang des studentischen Workloads ist zudem das *fachspezifische Studieninteresse* von zentraler Bedeutung, denn sowohl Dauer und Häufigkeit der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen als auch die Anwendung bestimmter Lernstrategien steigen mit dem Interesse an einer Sache (Heise et al. 1997: 123).

Ein weiteres Merkmal der kognitiven Komponente bilden die *kognitiven Fähigkeiten*. Sie betreffen im weitesten Sinne das Orientierungs-, Wahrnehmungs-, Lern-, Abstraktions- und Erinnerungsvermögen einer Person, bestimmen daher die Geschwindigkeit und Effizienz beim Lernen und setzen damit einen wesentlichen Rahmen für zeitliche Investitionen in Lernarbeit. Da die kognitiven Fähigkeiten auch unter Studierenden desselben Studiengangs variieren, sind schon deshalb Streuungen im Workload zu erwarten.

Neben den »tatsächlichen« kognitiven Fähigkeiten der Studierenden kommt mindestens ebenso stark zum Tragen, wie diese ihre Fähigkeiten subjektiv einschätzen. Das *Fähigkeitsselbstkonzept* (Wilcke 1976: 18) beschreibt, wie Studierende in Leistungssituationen ihre eigenen individuellen Fähigkeiten hinsichtlich der Frage bewerten, ob und wie sie die gestellten Anforderungen erfüllen können (Bong, Skaalvik 2003). Mit einem Modell zum Lern-/Leistungsverhalten im Studium zeigt Covington (2007), dass die subjektive Wahr-

nehmung der individuellen Fähigkeiten als Schlüsselgröße für die Performanz der Studierenden im Studium betrachtet werden kann und dabei auch den Umfang zeitlicher Investitionen in das Studium maßgeblich mitbestimmt.

Die *affektive Komponente der Einstellung zum Studium* betrifft die gefühlsmäßige Bewertung von Situationen bzw. Inhalten des Studiums. Sie kann positiv (Begeisterung, Neugier, Bewunderung) und negativ (Angst, Ärger, Aversion) ausfallen. Affektive Faktoren beeinflussen die Bereitschaft, sich mit Inhalten und Anforderungen des Studiums zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Sie interagieren mit den kognitiven Faktoren und wirken so auf den Umfang des studentischen Workloads. Wie viel Zeit Studierende für Lern- und Studiertätigkeiten aufwenden, hängt nicht nur von ihren Interessen, Motiven und Fähigkeiten ab, sondern auch davon, welche emotional positiven oder negativen Empfindungen sie mit diesen Tätigkeiten verbinden. Bei den affektiven Faktoren spielen Ängste eine besondere Rolle – vor allem *Prüfungs- und Versagensängste*. In Verbindung mit dem Fähigkeitsselbstkonzept können solche Ängste sowohl zu einem extrem hohen, als auch zu einem überaus geringen Workload führen.¹⁰

Die *konative Komponente der Einstellung zum Studium* möchten wir hier nur am Rande erwähnen. Erfahrungen aus früherem Handeln können zukünftiges Handeln im Kontext des Studiums beeinflussen und damit auch den Umfang des studentischen Workloads mitbestimmen. Das gilt nicht nur für Situationen, in denen kognitive oder affektive Bewertungsgrundlagen fehlen und die Erfahrungen aus früherem Handeln Ersatz bieten können. Vielmehr kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Studierende bei der Entscheidung für die Art und den Umfang ihrer Lern- und Studieraktivitäten auch auf Erfahrungen und Handlungsrouinen aus früherem Verhalten zurückgreifen.

10 Covington (2007: 682 ff.) nennt hinsichtlich der Angst Studierender, im Studium zu versagen, vier Typen, die sich hinsichtlich ihres Fähigkeitsselbstkonzepts und der für das Studium aufgewendeten Zeit stark unterscheiden. Studierende, mit einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept und starken Versagensängsten (*overstriving students*) weisen dabei deutlich höhere Workloads auf, als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit positivem Fähigkeitsselbstkonzept und ohne Versagensängste (*success-oriented students*). Unter den Studierenden mit eingeschränktem Fähigkeitsselbstkonzept und starken Versagensängsten (*failure-avoiding students*) variiert der Workload stark. Sie investieren zunächst viel Zeit in das Studium, sind jedoch beim Lernen wenig effizient. Ihre Selbstzweifel führen insbesondere in Phasen der Prüfungsvorbereitung immer wieder zu Lern- und Arbeitsstörungen, dadurch oft in eine Abwärtsspirale aus Misserfolg und zu Prokrastination und sinkenden zeitlichen Investitionen in das Studium. Studierende, die an ihren Fähigkeiten zweifeln und ihr Studium bereits als gescheitert betrachten (*failure-accepting students*), investieren kaum noch Zeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der studentische Workload das Ergebnis verschiedener Faktoren ist. Wir haben nicht den Anspruch, hier ein umfassendes Framework aller relevanter Determinanten des studentischen Workloads zu liefern. Vielmehr sollte Folgendes deutlich werden:

- Es gibt Einflussfaktoren auf verschiedenen Ebenen, die sich teils gegenseitig beeinflussen oder in ihrer Wirkung wechselseitig verstärken oder abschwächen.
- Gerade sozialstrukturelle und individuelle Einflüsse erklären, warum in ein und demselben Studienprogramm der Workload zwischen Studierenden erheblich variiert oder unterschiedlich empfunden wird.
- Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Determinanten des Workloads profitiert von einem soziologischen Zugriff, der dabei hilft, die *Heterogenität und Diversität der studentischen Lebenswelten* anzuerkennen.

5. Resümee

Der studentische Workload sollte zu einer zentralen Größe für die Gestaltung, Struktur und Administration der Bachelor- und Masterstudiengänge werden, doch dies ist bislang nur in Teilen erfolgt und zahlreiche Möglichkeiten, die das Konzept grundsätzlich bietet, bleiben ungenutzt. Erstens fehlt es an einer hinreichenden Modellvorstellung über die bestimmenden Größen des studentischen Workloads sowie an belastbaren Informations- und Datenquellen für eine entsprechende Einschätzung der Studienprogramme und Studiensituation. Daraus abzuleiten, dass zukünftig in jedem Studiengang jedes Jahr systematische und methodisch aufwendige Erhebungen des Workloads stattfinden müssen, wäre aus unserer Sicht jedoch verfehlt. Vielmehr verweist der Befund auf einen grundsätzlichen Entwicklungsbedarf, der die Konzeption, die Messung sowie administrative Routinen im Umgang mit Befunden zum Workload betrifft. Dabei ist auch anzuerkennen, dass der Workload nicht komplett in der Hand der Hochschulen und Fachbereiche liegt, sondern auch mit Merkmalen der Studierendenschaft zusammenhängt. Erst auf dieser Grundlage kann sinnvoll entschieden werden, in welcher Form und Häufigkeit Erhebungen des Workloads zukünftig erfolgen sollten.

Zweitens hat unsere Übersicht gezeigt, dass die mit dem ECTS angestrebte Vergleichbarkeit von Studienleistungen zwischen verschiedenen Modulen, Studiengängen und Hochschulen nach derzeitiger Erkenntnislage

nicht gegeben ist. Wir sehen dies in erster Linie als eine Folge der oft unterkomplexen und vordergründig administrativ gedachten Konzeption des Workloads, wonach Inhalte in Modulhülsen einzupassen sind, anstatt Module den inhaltlichen und didaktischen Erfordernissen entsprechend zu entwickeln. Der mit Bologna verfolgte Anspruch einer Standardisierung der Studienleistungen ist zwar aus Gründen der Gleichbehandlung und Fairness sowie einer besseren Anerkennung von Studienleistungen, die an anderen Universitäten erbracht wurden, durchaus nachvollziehbar. Jedoch kann dieser Anspruch vollkommen vergleichbarer Workloads durch Bereitstellung »fixer Gefäße« in Konflikt mit dem Ziel einer inhaltlich und didaktisch angemessenen Studiengestaltung geraten. Der Befund der nur losen Kopplung von ECTS-Punkten und Workload kann demnach auch als Indiz dafür gewertet werden, dass die Diversität von Lehre und Lernen zwar unter dem ECTS unter Druck geraten ist, aber weiterhin Bestand hat.

Die Betrachtung hat drittens gezeigt, dass die bislang erhobenen Workloadumfänge gerade in den Sozialwissenschaften oft deutlich unter dem administrativ gewünschten Niveau liegen. Mit Blick auf unsere weiteren Befunde sollte daraus nicht automatisch gefolgert werden, dass die Studiengänge schlecht geplant oder die Studierenden unwillig seien. Wie wir gezeigt haben, verdeckt die alleinige Betrachtung des Mittelwertes die oft breite zeitliche Variation in den Workloadumfängen. Zudem verlangen sowohl ehrenamtliche Tätigkeiten als auch studienbegleitende Erwerbstätigkeit von den Studierenden mitunter einen zeitlichen Einsatz, der nicht ohne Weiteres mit einem Vollzeitstudium kompatibel ist.

Als vierte wichtige Erkenntnis ist festzuhalten, dass der studentische Workload in den Bachelor- und Master-Studiengängen über den Verlauf des Semesters erheblich schwankt und gleichermaßen Phasen der Unter- und Überforderung erzeugt. In besonderem Maße betrifft dies das Selbststudium, dessen zeitlicher Umfang am Ende der Vorlesungszeit prüfungsbedingt stark ansteigt. Darin spiegelt sich zum einen ein strukturelles Problem durch die zu Semesterende komprimierten erfolgreichen Prüfungen. Zum anderen kommt die im Verlauf des Semesters oft den Studierenden überlassene, weitgehend freie Gestaltung ihres Selbststudiums zum Ausdruck. Ohne hier für eine weitere Verschulung des Hochschulstudiums zu plädieren, ist angesichts dieser Gemengelage aus unserer Sicht eine Entzerrung des Curriculums an kritischen

Stellen mit besonderen Spitzen im Workload zumindest zu diskutieren.¹¹ Dadurch könnten bessere Bedingungen für ein gleichmäßigeres und auf einzelne Inhalte fokussiertes Lernen geschaffen werden, ohne jedoch wesentliche Merkmale eines Hochschulstudiums wie ein Mindestmaß an Selbstorganisation, Gestaltungsmöglichkeiten und Zeitsouveränität zu tangieren.

Einen wichtigen Aspekt stellen fünftens schließlich die oft erheblichen Unterschiede im Umfang des Workloads selbst zwischen Studierenden desselben Studiengangs und unter denselben formalen Rahmenbedingungen dar. Wie wir gezeigt haben, resultiert die Variation des Umfangs ebenso wie die durch den Workload empfundene Belastung aus verschiedenen Gemengelage individueller und sozialstruktureller Merkmale der Studierenden. Obwohl Auswahlprozesse bei der Zulassung zu Studiengängen (NC, Eignungsprüfung etc.) zu einer gewissen Homogenität in der Zusammensetzung der Studierendenschaft führen, besteht dennoch hinsichtlich Vorkenntnissen, Interessen und der Einstellung zum Studium erhebliche Heterogenität, die sich wiederum in Art und Umfang der Lern- und Studiertätigkeiten niederschlägt. Es gilt, diese *Diversität* in der Curricularplanung und Konzeption des Workloads mitzudenken und im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten entsprechende Angebote zu schaffen. Dabei können auch Potenziale zur stärkeren Individualisierung des Angebots genutzt werden, die sich aus der Digitalisierung der Lehre ergeben.

Neben diesen eher praktischen Folgerungen möchten wir als eine abschließende und übergreifende Erkenntnis festhalten, dass es grundsätzlich einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Determinanten des studentischen Workloads bedarf. Durch einen stärkeren Zugriff auf soziologische Theorien und empirische Methoden könnten wichtige Grundlagen erarbeitet werden, die insbesondere dabei helfen, die Heterogenität und Diversität der studentischen Lebenswelten anzuerkennen. Gemeinsam mit den oben bereits angerissenen didaktischen Gestaltungsansätzen könnte sich der bis dato vor allem administrativ geprägte Ansatz zur Bestimmung des Workloads stärker an Lernenden orientieren – wie es vor mehr als 20 Jahren ein erklärtes Ziel von Bologna war. Die soziologische Workloadforschung steckt allerdings noch in den Kinderschuhen, und wir hoffen, mit diesem Beitrag einen Impuls für eine verstärkte Auseinandersetzung geben zu können.

11 Denkbar sind beispielsweise kleinere Einzeltests, die Wahl geeigneter Prüfungszeitpunkte oder eine thematisch bzw. modulbezogene Blockbildung bei der Terminierung der Lehrveranstaltungen.

Literatur

- Apolinarski, B, Gwośc, C. 2020: Studienfinanzierung und studienbegleitende Erwerbstätigkeit als Determinanten des studentischen Workloads: Negative Effekte der Selbstfinanzierung? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 119–143.
- Beaty, L., Gibbs, G., Morgan, A. 2005: Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D. Hounsel, N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: University of Edinburgh, 72–86.
- Becker, W., Powers, J. 2001: Student performance, attrition, and class size given missing student data. *Economics of Education Review*, vol. 20, no. 4, 377–388.
- Berger, R., Baumeister, B. 2016: Messung von studentischem Workload. In D. Großmann, T. Wolbring (Hg.), *Evaluation von Studium und Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, 185–223.
- Blüthmann, I., Ficzkowicz, Thiel, F. 2006: Fragebogeninventar zur Erfassung der studienbezogenen Lernzeit (FELZ) in den Bachelorstudiengängen. *evaNet-Positionen*, 1/2006, 1–25.
- Bong, M., Skaalvik, E. 2003: Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, vol. 15, no. 1, 1–40.
- Coleman, J.S. 1988: Free riders and zealots: The role of social networks. *Sociological Theory*, vol. 6, no. 1, 52–57.
- Covington, M.V. 2007: A Motivational Analysis of Academic Life in College. In R.P. Perry, J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Dordrecht: Springer, 661–729.
- Europäische Union 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna. www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf, letzter Aufruf 6. Oktober 2019.
- Europäische Union 2015: ECTS Leitfaden. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Großmann, D., Engel, C. 2020: Determinanten des studentischen Workloads. Eine Übersicht und Modellskizze. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 31–62.
- Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., Wolbring, T. (Hg.) 2020: *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K., Schiffler, A. 1997: Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11. Jg., Heft 2, 123–132.
- Hochschulrektorenkonferenz 2004: Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK.

- Keusch, F., Zhang, C. 2017: A review of issues in gamified survey design. *Social Science Computer Review*, vol. 35, no. 2, 147–166.
- Kretschmer, D., Leszczensky, L., Pink, S. 2018: Selection and influence processes in academic achievement – More pronounced for girls? *Social Networks*, vol. 52, 251–260.
- Kühl, S. 2012: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift. Bielefeld: Transcript.
- Kuhlee, D. 2020: Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 293–312.
- Kultusministerkonferenz 2010: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 i.d.F. vom 4. Februar 2010. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, letzter Aufruf 19. Juli 2020.
- Liesner, A. 2014: Ökonomisierung der Hochschulen durch den Bologna-Prozess. In J. Tremmel (Hg.), *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer VS, 265–276.
- Metzger, C. 2011: Studentisches Selbststudium. In R. Schulmeister, C. Metzger (Hg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, 237–276.
- Metzger, C., Schulmeister, R. 2020: Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 233–251.
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., Poskowsky, J. 2017: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Müller, S. 2020: Workload-Erhebungen – Notwendiges Übel oder ungenutzte Chance? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 335–360.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., Schmidt, M. 2017: Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Nennstiel, R., Becker, R. 2020: Hängen die ECTS-Punkte von Lehrveranstaltungen mit dem studentischen Workload zusammen? In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 273–292.
- Oppermann, A. 2011: Zeitmessung und Zeiterleben: Was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6. Jg., Heft 2, 47–60.

- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. 2011: Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rosenberg, M.J., Hovland, C.I. 1960: Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W. McGuire, R. Abelson, J. Brehm (eds.), *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press, 1–14.
- Samoilova, E., Keusch, F., Wolbring, T. 2017: Learning Analytics and Survey Data Integration in Workload Research. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12. Jg., Heft 1, 65–78.
- Samoilova, E., Wolbring, T., Keusch, F. 2020: Datenqualität umfragebasierter Workload-Messungen: Eine Mixed- Methods-Studie auf Grundlage von Learning Analytics und kognitiven Interviews. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 205–229.
- Schimank, U. 2008: Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive. In K.-S. Rehberg (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main: Campus, 622–635.
- Schulmeister, R., Metzger, C. 2011: Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister, C. Metzger (Hg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann, 13–128.
- Schulmeister, R. 2020: Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann, T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse*. Wiesbaden: Springer VS, 253–270.
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z., Raabe, I.J. 2019: Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 116, no. 3, 792–797.
- Thomas, W.I., Thomas, D.S. 1928: *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.
- Webler, W.-D. 2002: Ein Studenttagebuch als Forschungs- und selbstreflexives Studienberatungsinstrument – Selbstreflektion und Zeitmanagement im 1. Semester. *Das Hochschulwesen*, 50. Jg., Heft 3, 105–112.
- Wilcke, B.-A. 1976: *Studienmotivation und Studienverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolbring, T. 2012: Class attendance and students' evaluations of teaching: Do no-shows bias course ratings and rankings? *Evaluation Review*, vol. 36, no.1, 72–96.