

Daniel Großmann · Christin Engel
Justus Junkermann
Tobias Wolbring *Hrsg.*

Studentischer Workload

Definition, Messung und Einflüsse



Springer VS

Studentischer Workload

Daniel Großmann · Christin Engel ·
Justus Junkermann · Tobias Wolbring
(Hrsg.)

Studentischer Workload

Definition, Messung und Einflüsse

Hrsg.

Daniel Großmann
Universität Leipzig
Leipzig, Deutschland

Christin Engel
Universität Leipzig
Leipzig, Deutschland

Justus Junkermann
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz
Mainz, Deutschland

Tobias Wolbring
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg
Nürnberg, Deutschland

ISBN 978-3-658-28930-0 ISBN 978-3-658-28931-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Cori Antonia Mackrodt

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Früher gab es folgenden Witz: Warum müssen Studierende um 6 Uhr aufstehen? Antwort: Weil der Supermarkt um 7 Uhr schließt! Mittlerweile haben sich nicht nur die Öffnungszeiten im Einzelhandel deutlich ausgeweitet, sondern auch die Forschung zur zeitlichen Arbeitsbelastung von Studierenden, wovon dieser Band zeugt. Verschiedene Narrative ranken sich um die Arbeitsbelastung der Studierenden – oder dem ‚Workload‘, wie es heute heißt. Zum einen das Narrativ des ‚süßen‘ Studierendenlebens, das vor allem aus Party, Selbstfindung und dem gelegentlichen Besuch der heiligen Hallen der Alma Mater besteht. Zum anderen das Narrativ der ausgebrannten Studierenden, die nicht nur durch die Prüfungen hasten, um innerhalb der Regelstudienzeit ihr Studium zu bestehen, sondern auch in jeder freien Minute für ihren Lebensunterhalt Geld verdienen müssen. Welches Narrativ bildet die Wirklichkeit eher ab? Wie steht es wirklich um die Arbeits- und Lernbelastung von Studierenden? Wie kann der Zeitaufwand valide und reliabel erhoben werden? Auf diese Fragen gibt es in diesem Buch empirisch basierte Antworten, die nicht nur wissenschaftlich sehr gut fundiert, sondern auch äußerst spannend zu lesen sind.

Seit dem ZEITLast-Projekt (Metzger und Schulmeister in diesem Band) ist die Diskussion um den studentischen Workload in Deutschland auf eine ganz neue empirische Basis gestellt worden. Mit einer speziell entwickelten App wurde der gesamte Tagesablauf (ohne Schlafenszeit) in 29 Stichproben von insgesamt 681 Studierenden über 5 Monate komplett erhoben. Damit sind im Gesamtdatensatz 2.484.288 h studentischer Aktivität erfasst worden. Ebenfalls eine solche App wurde bei der Erhebung des Workloads Leipziger Studierender (Baumeister und Berger sowie Junkermann und Goldhahn in diesem Band) sowie bei der Zeitstudie der Humboldt-Universität (Kuhlee in diesem Band) verwendet. Alle Studien beantworten die beiden ersten Fragen empirisch eindeutig: Der Zeitaufwand

für die Kontaktzeit und die Selbstlernzeit ist deutlich geringer als durch die vorgegebenen Credit Points in der Studiengangsplanung veranschlagt. Nach der ZEITLast-Studie beträgt die empirisch erhobene Lernzeit pro Woche im Mittel 24 h, was deutlich weniger als die veranschlagten 40 h ist. Es existiert aber bei den Anwesenheitszeiten und erst recht bei den Selbstlernzeiten eine sehr hohe interindividuelle Varianz, die auch nach Studiengängen variiert. Der spätere Studienerfolg weist dabei nur eine schwache Korrelation mit den Selbstlernzeiten auf. Dies darf auf keinen Fall als Rechtfertigung des gebräuchlichen männlichen Habitus des ‚schlampigen Genies‘ dienen, da nämlich die Kontaktzeiten, d. h. die Anwesenheitszeiten in Lehrveranstaltungen, eine hohe Korrelation mit dem Studienerfolg aufweisen. Die politische Diskussion um die Anwesenheitspflicht, die in einigen Landeshochschulgesetzen festgeschrieben ist (z. B. in NRW), kann aufgrund dieser Studien mit einer klaren evidenzbasierten Empfehlung versehen werden: Anwesenheitspflicht erhöht die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs, insbesondere für Studierende mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (vgl. Schulmeister in diesem Band).

Das zweite Narrativ der überforderten Studierenden entspricht auch deshalb nicht der Realität, da empirisch kein Zusammenhang zwischen dem Zeitbudget für Nebenjobs und einem dadurch verringerten Zeitbudget für Workload an der Universität existiert (Baumeister und Berger in diesem Band). Wie schon in der ZEITLast-Studie gezeigt wurde, wird die Zeit für Nebentätigkeit vom privaten, freien Zeitbudget abgezogen und nicht vom Workload für das Studium. Diese Ergebnisse bestätigt auch die Studie an der Humboldt-Universität (Kuhlee in diesem Band). Studierende, die neben dem Studium arbeiten, investieren nicht weniger Zeit ins Studium als Studierende, die nicht arbeiten. Die Studierenden verteilen dabei sehr unterschiedlich ihren Workload auf einzelne Veranstaltungen. Es findet eine bewusste, selektive Entscheidung dazu statt, wo und wie viel Zeit in einzelne Lehrveranstaltungen investiert wird. Auch hier ist – wie in der gesamten Studierendendiskussion – zu konstatieren, dass es keine ‚Normalstudierende‘ mehr gibt, die die Durchschnittswerte repräsentieren. Aufgrund des mittlerweile sehr hohen Anteils einer Jahrgangskohorte, die sich zum Studium entschließt, wächst auch die Heterogenität dieser Gruppe. Die Bürokratie der Credit Points geht jedoch von einem Idealtypus eines ‚homo studiosus‘ aus, dem Studierende längst nicht (mehr) entsprechen. Studierende achten bei ihrer individuellen Zeitplanung nicht auf Credit Points, sondern ob ihnen die Veranstaltung gefällt oder ob die Lehrperson engagiert ist (Kuhlee in diesem Band). Allerdings ist der finanzielle Background dennoch relevant, da – wie zu erwarten – familiäre oder

staatliche Transferleistungen von monatlich 100 EUR, die Erwerbsarbeit bei Studierenden um 2,6 bzw. 3,4 h pro Monat reduzieren (Apolinarski und Gwosc in diesem Band).

Der studentische Workload wird natürlich nicht nur von einem, sondern von vielen Faktoren beeinflusst (Großmann und Engel in diesem Band). Zwischen den Geschlechtern und verschiedenen Studiengängen sind Differenzen des Workloads beobachtbar (Wittenberg in diesem Band). Die Studienmotivation stellt ebenso einen Einflussfaktor dar (Junkermann und Goldhahn in diesem Band), wie Persönlichkeitsfaktoren, hier insbesondere die Versagensangst (Windrich in diesem Band).

Auch die dritte Frage der methodischen Erhebung des Workloads wird in diesem Band ausführlich diskutiert (Metzger und Schulmeister; Müller; Nennstiel und Becker; Samoilova, Wolbring und Keusch in diesem Band). In Fragebogensurveys wird retrospektiv die Stundenzahl für die Anwesenheit in Veranstaltungen und für das Selbstlernen erfasst. Ebenso können die Eintragungen in Lehrveranstaltungsevaluationen genutzt werden. Deutlich genauer sind Tagebuch-Apps, in denen Studierende über ihr Handy mehrmals täglich in vorgegebenen Auswahlmenüs die Verwendung der gerade vergangenen Zeiteinheit festhalten. Wie alle vorliegenden Studien empirisch nachweisen, wird bei retrospektiven Fragebogenerhebungen die Stundenzahl deutlich überschätzt. Dies kann in fehlenden Maßstäben, Erinnerungslücken oder sozialer Erwünschtheit begründet sein. Eine solche Fehleinschätzung wird vermutlich aber nicht nur auf die Befragtengruppe der Studierenden begrenzt sein. Neben Tagebuch-Apps werden auch Learning Analytics als neue passive Datenquelle herangezogen (Samoilova, Wolbring und Keusch in diesem Band). Learning Analytics werden z. B. bei Online-Studiengängen durch die Einlogzeiten generiert und stellen eine valide Datenquelle dar. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Einlogzeiten deutlich geringer sind als die selbstgeschätzten Werte.

Die meisten Artikel, die in diesem Band versammelt sind, zeichnen sich nicht nur durch eine sehr fundierte empirische Basis aus, sondern sind darüber hinaus kurzweilig und informativ geschrieben, sodass die Lektüre ein großes Vergnügen ist. Damit verdient dieser Band nicht nur viele Leserinnen und Leser im Kontext der Hochschul- und Wissenschaftsforschung, sondern auch im politischen Bereich. Viele ideologisch geführte Diskussionen lassen sich durch die hier vorgestellten empirischen Befunde eindeutig und klar beantworten. In diesem Sinne kann die Hochschul- und Wissenschaftsforschung zu einer evidenzbasierten Entscheidungsgrundlage für die Hochschulpolitik und das Hochschulmanagement beitragen.

Es ist durchaus von Vorteil, dass mittlerweile die Supermärkte in Deutschland deutlich länger geöffnet haben, was der Autor aus eigener Beobachtung bestätigen kann, weil er viele Jahre in der Nähe des Uni-Campus, vieler Studierendenwohnheime und einem ebenfalls ansässigen Supermarkt gelebt hat. Dort hat er sich des Öfteren abends kurz vor 22 Uhr unter die Studierenden in der beachtlich langen Kassenschlange eingereiht, die schnell noch eine Tiefkühlpizza, einen Energydrink oder ein Bier gekauft haben, was vermutlich aber nicht – wie der eingangs zitierte Witz unterstellt – das Frühstück der Studierenden war.

Uwe Wilkesmann
uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Prof. Dr., Uwe Wilkesmann, Jahrgang 1963. Promotion zum Dr. rer. soc. und Habilitation an der Ruhr-Universität in Bochum. Seit 2006 Inhaber des Lehrstuhls für Organisationsforschung, und Weiterbildungsmanagement sowie Direktor des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) der TU Dortmund. Von 2008 bis 2015 war Uwe Wilkesmann zudem Adjunct Professor am Knowledge Management and Innovation Research Centre der Hong Kong Polytechnic University. Zuvor war er innerhalb langfristiger Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Hamburg und München (LMU) tätig. Forschungs- und Interessengebiete sind Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Organisationssoziologie sowie Wissenstransfer.

Inhaltsverzeichnis

Grundlagen

Konzeption und Messung studentischen Workloads. Ein Überblick zu Entstehung, Stand und Herausforderungen	3
Daniel Großmann, Christin Engel, Justus Junkermann und Tobias Wolbring	

Determinanten des studentischen Workloads. Eine Übersicht und Modellskizze.	31
Daniel Großmann und Christin Engel	

Individuelle Determinanten studentischen Workloads

Der Einfluss von ökonomischen und ideellen Motiven auf den studentischen Workload	65
Justus Junkermann und Ludwig Goldhahn	

Der Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren auf den studentischen Workload	89
Ivo Windrich	

Studentischer Workload, Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit

Studienfinanzierung und studienbegleitende Erwerbstätigkeit als Determinanten des studentischen Workloads: Negative Effekte der Selbstfinanzierung?	119
Beate ApolinarSKI und Christoph Gwosć	

Students' time budget in European comparative perspective. Results of the 6th round of EUROSTUDENT and an in-depth analysis of the Hungarian student survey.	145
Eva Maria Vögtle and Ádám Hátori	
 Erhebung studentischen Workloads im digitalen Zeitalter	
Erhebungsmethoden und Determinanten des Workloads bei Leipziger Soziologiestudierenden	181
Bastian Baumeister und Roger Berger	
Datenqualität umfragebasierter Workload-Messungen: Eine Mixed-Methods-Studie auf Grundlage von Learning Analytics und kognitiven Interviews	205
Evgenia Samoilova, Tobias Wolbring und Florian Keusch	
 Arbeitsbelastung, Anwesenheitspflicht und Lernerfolg	
Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt	233
Christiane Metzger und Rolf Schulmeister	
Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg.	253
Rolf Schulmeister	
 Studentischer Workload und das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)	
Hängen die ECTS-Punkte von Lehrveranstaltungen mit dem studentischen Workload zusammen?	273
Richard Nennstiel und Rolf Becker	
Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei Lehramtsstudierenden des Master of Education.	293
Dina Kuhlee	

Studentischer Workload in der Praxis von Studium & Lehre**Studentischer Workload im Bachelorstudium am Fachbereich****Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Friedrich-****Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg von 2007 bis 2018. 315**

Reinhard Wittenberg

Workload-Erhebungen – Notwendiges Übel oder**ungenutzte Chance? 335**

Stefen Müller

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Daniel Großmann, Mag. Art., Jahrgang 1974. Medizinische Berufsausbildung, Fachoberschule mit psychologisch-pädagogischem Schwerpunkt, Studium in Soziologie und Politikwissenschaft (Magister Artium). Wiss. Referent des Prorektors für Lehre und Studium der Universität Leipzig 2007 bis 2010. Seit 2010 wiss. Mitarbeiter für Evaluation an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig und Lehrbeauftragter am Institut für Soziologie. Mitglied des Zentrums für Quantitative Empirische Sozialforschung (QUANTEL) an der Universität Leipzig. Forschungs- und Interessengebiete sind Methoden der empirischen Sozialforschung mit Fokus auf Evaluationsmethoden und Paneldesigns sowie Lern- und Bildungsforschung.

Christin Engel, M.A., Jahrgang 1984. Berufsausbildung als Bürokauffrau. Studium der Soziologie an der Universität Leipzig und Borlänge (Schweden). Seit 2015 wiss. Mitarbeiterin im Bereich Studiengangs- und Lehrevaluation an der Universität Leipzig und Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie. Mitglied im Zentrum für Quantitative Empirische Sozialforschung (QUANTEL) der Universität Leipzig. Forschungs- und Interessengebiete sind Methoden der Empirischen Sozialforschung, Evaluation, Evaluationsmethodenforschung sowie Umwelt- und Bildungssoziologie.

Justus Junkermann, M.A., Jahrgang 1990. Studium der Soziologie an der Universität Leipzig. Seit 2017 promovierend an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich Organisation von Arbeit und Betrieb. Forschungs- und

Interessengebiete sind heikle Fragen in Surveys, Agent-Based-Modelling, Meta-Analysen und angewandte Statistik.

Prof. Dr. Tobias Wolbring, Jahrgang 1982. Studium der Soziologie, Volkswirtschaftslehre und Psychologie an der LMU München, dort 2013 Promotion zum Dr. rer. pol. mit der Arbeit „Methodische Fallstricke bei der Evaluation universitärer Lehre“. 2013 bis 2014 Postdoktorand an der ETH Zürich sowie 2015 bis 2017 Juniorprofessor für Soziologie, insbesondere Längsschnittdatenanalyse an der Universität Mannheim. Seit 2017 Professor für Empirische Wirtschaftssoziologie an der FAU Erlangen-Nürnberg. Seit 2013 Mitherausgeber der „Sozialen Welt“. Forschungs- und Interessengebiete sind die soziologische Hochschul-, Ungleichheits-, Wirtschafts- und Wissenschaftsforschung.

Autorenverzeichnis

Beate Apolinarski Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, Deutschland

Bastian Baumeister Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Rolf Becker Universität Bern, Bern, Schweiz

Roger Berger Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Christin Engel Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Ludwig Goldhahn Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Daniel Großmann Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Christoph Gwosć Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, Deutschland

Ádám Hátori Oktatási Hivatal, Budapest, Hungary

Justus Junkermann Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland

Florian Keusch Universität Mannheim, Mannheim, Deutschland

Dina Kuhlee Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland

Eva Maria Vögtle Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, Germany

Christiane Metzger Fachhochschule Kiel, Kiel, Deutschland

Stefen Müller Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland

Richard Nennstiel Universität Bern, Bern, Schweiz

Evgenia Samoilova Filmuniversität Babelsberg Konrad Wolf, Potsdam, Deutschland

Rolf Schulmeister Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Ivo Windrich Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Reinhard Wittenberg Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg, Deutschland

Tobias Wolbring Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg, Deutschland

Teil I

Grundlagen

Konzeption und Messung studentischen Workloads. Ein Überblick zu Entstehung, Stand und Herausforderungen

Daniel Großmann, Christin Engel, Justus Junkermann und Tobias Wolbring

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt eine Einführung und Bestandsaufnahme zur Workload-Thematik im Kontext des Bologna-Prozesses und nimmt anhand der bestehenden Herausforderungen eine inhaltliche Einordnung der Beiträge des Sammelbands vor. Dazu wird zunächst ein Blick auf Entstehung und Stand der Konzeption, Administration und Messung des studentischen Workloads geworfen. Anschließend werden zentrale Probleme und Herausforderungen zusammengetragen. Es bestehen *theoretisch-konzeptionelle* Herausforderungen durch das Fehlen einer hinreichend dimensionierten Modellvorstellung vom Lernen und Verhalten Studierender im Studium, *methodische Herausforderungen* infolge einer noch weitgehend lückenhaften Methodenforschung

D. Großmann (✉) · C. Engel
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: grossm@uni-leipzig.de

C. Engel
E-Mail: christin.engel@uni-leipzig.de

J. Junkermann
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: j.junkermann@uni-mainz.de

T. Wolbring
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg, Deutschland
E-Mail: tobias.wolbring@fau.de

und methodisch unterkomplexer Workload-Erhebungen sowie *administrative Herausforderungen* durch den meist ausbleibenden oder unzureichend vorgenommenen Abgleich zwischen formal veranschlagtem und dem tatsächlichen Workload der Studierenden. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenschau der Sammelbandbeiträge und deren thematischer Einordnung ab.

1 Einleitung

Die durch den Bologna-Prozess ausgelösten Studienreformen haben Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen stark verändert. Eines der zentralen Elemente ist die flächendeckende Einführung einer aufwandsorientierten Bewertung von Studienleistungen. Studienleistungen werden nun nicht mehr allein fachlich in Form von Noten bewertet, sondern zudem auch anhand des Arbeitsaufwandes in Form von Leistungspunkten (Credits). Für einen Studienabschluss müssen die Studierenden nicht nur bestimmte Teilnoten sowie einen entsprechenden Gesamtnotenschnitt erreichen, sondern auch eine vorgegebene Anzahl von Leistungspunkten vorweisen können. Als Bezeichnung für den Arbeitsaufwand im Studium hat sich im Rahmen der Bologna-Reform der Begriff Workload etabliert. Die Workload-Orientierung lässt sich daher ohne Übertreibung als ein wesentlicher Kern der Reform bezeichnen.

Im Kontext der Studienreformen wird mit der „neuen“ Workload-Orientierung meist auf einen grundsätzlichen Wandel von einer Lehrenden- zu einer Lernenden-Orientierung im Hochschulstudium und damit letztlich auf die Studierbarkeit der Studien- und Lehrangebote verwiesen (vgl. Pasternack et al. 2017, S. 27). Es soll besser gewährleistet werden, dass die gestellten Studienanforderungen mit angemessenem zeitlichem Aufwand erfüllt werden können. Eine zweite und in der Hochschulpraxis bislang zentrale Bedeutung der Workload-Orientierung stellt deren Potenzial für administrative Prozesse dar. Mithilfe eines einheitlichen Systems zur Bewertung des studentischen Arbeitsaufwandes – inzwischen europaweit praktiziert durch das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS) – lassen sich nicht nur an anderen Hochschulen oder im Rahmen von Praktika extern erbrachte Studienleistungen einfacher vergleichen und anerkennen. Es vereinfacht zudem die Curricular- und Lehrplanung im eigenen Hause und macht den Einsatz von integrierten Campus-Management-Systemen überhaupt erst sinnvoll möglich.

Doch so vielversprechend das Workload-orientierte Konzept für Studium und Lehre sowie deren Planung und Administration sein mag, gibt es in der Praxis

doch zahlreiche Fallstricke und Probleme. Dies bildet den Beweggrund für die Auflage dieses Sammelbandes, dessen Beiträge die zentralen Probleme und Herausforderungen sowohl des Konzeptes als auch der Messung studentischen Workloads beleuchten und mögliche Perspektiven aufzeigen sollen. Für einen umfassenden Blick auf die Thematik benötigt es ebenso jedoch eine Bestandsaufnahme. Im Rahmen dieses einführenden Beitrages möchten wir deshalb zunächst einen Überblick zur Entstehung und dem Stand der Workload-Konzeption im Kontext des Bologna-Prozesses sowie zur Messung studentischen Workloads geben und daran anschließend die jeweils bestehenden Probleme und Herausforderungen skizzieren. In einem weiteren Kapitel nehmen wir schließlich eine inhaltliche Zusammenschau aller Beiträge des Sammelbandes vor und möchten uns mit den abschließenden Danksagungen bei all denen bedanken, die zu seiner Entstehung beigetragen haben.

2 Konzeption und Messung studentischen Workloads im Kontext von Bologna

Begriff und Konzeption des Workloads sind in Deutschland untrennbar mit der im Jahre 1999 eingeläuteten Bologna-Studiengangsreform verbunden. Tatsächlich bildet die Workload-Orientierung bei den Neuerungen, die mit den Bachelor- und Master-Studiengängen und der Modularisierung älterer Studiengangsarten eingeführt wurden, einen wesentlichen Schwerpunkt. Der Umfang des studentischen Arbeitsaufwandes als zweite Dimension bei der Bewertung von Studienleistungen rückte auf hochschulpolitischer und administrativer Ebene jedoch bereits lange vor der Bologna-Reform in den Fokus.

2.1 Das ECTS als administrativer Kern der „neuen“ Studiengänge

Der Begriff und die Konzeption des Workloads geriet im hochschulpolitischen Kontext mit dem Ende der 1980er Jahre verstärkt in den Fokus, als im Rahmen der Neuformierung der Europäischen Gemeinschaft (EG) als *Europäische Union* (EU) auch ein *gemeinsamer europäischer Hochschulraum* angestrebt wurde. Seine Bedeutung beschränkte sich zunächst auf das *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), mit dem ab dem Jahre 1989 eine europaweit einheitliche Bewertungsgrundlage für Studienleistungen geschaffen wurde, die

neben der eigentlichen Lernleistung den Umfang des zeitlichen Arbeitsaufwandes für die erbrachte Leistung abbildet. Das ECTS und darin das Workload-Konzept diente zunächst vor allem zur Begünstigung des internationalen Studierendenaustausches, insbesondere des 1987 gegründeten *ERASMUS*-Programms.

Das ECTS wurde zum organisatorischen Kern in den Bestrebungen zur Harmonisierung der europäischen Studiengänge. Das Konzept zur Abbildung des Arbeitsaufwandes von Studienleistungen gelangte so schließlich in die grundlegende Strukturreform für die Studiengänge in der EU. Die Grundzüge der Reform wurden im Jahr 1999 in Bologna mit der gemeinsamen Erklärung „Der europäische Hochschulraum“ (Europäische Union 1999) festgeschrieben. Dazu gehören u. a. die Einführung von vergleichbaren, dreistufigen Studiengängen und -abschlüssen (Bachelor/Master/Promotion), die Etablierung des ECTS als einheitliches Abbildungssystem von Studienleistungen sowie die Vermittlung von Kompetenzen, die für eine Beschäftigung auf den europäischen Arbeitsmarkt befähigen (HRK 2006, S. 285–290). Die Umsetzung der sog. Bologna-Erklärung führt in Deutschland gemeinsam mit den parallel vorangetriebenen Verwaltungs- und Strukturreformen (New Public Management) an den Hochschulen zu tief greifenden Veränderungen mit Anpassungen der Hochschulgesetze des Bundes und der Länder sowie zahlreichen Rahmenvorgaben der Kultusminister- (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). So regelt das Hochschulrahmengesetz (HRG) fortan, dass ein Leistungspunktesystem als Nachweis von Studienleistungen dient und die Leistungspunkte in andere Studiengänge übertragbar sein sollen (vgl. § 15, Abs. 3 HRG). Im Jahr 2003 beschließt die Kultusministerkonferenz in den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen, dass die Grundsätze/Anforderungen für die Vergabe von Leistungspunkten in den Studien- und Prüfungsordnungen festzuhalten sind und Module einschließlich der Arbeitsbelastung in Stunden und der zu vergebenden Leistungspunkte aufzuführen sind (vgl. KMK 2010). Schließlich definiert die KMK Module als „thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten“ (KMK 2010, S. 15).

Die Vorgabe des Hochschulrahmengesetzes, dass für den Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen ein Leistungspunktesystem zu schaffen sei (vgl. § 15, Abs. 3 HRG), wurde durch Übernahme des zu dieser Zeit bereits zehn Jahre bestehenden *European Credit Transfer and Accumulation System* in die neuen Studiengänge gelöst. Mit der Integration des ECTS wird ein zentraler Teil der Bologna-Erklärung umgesetzt und schließlich die Workload-Konzeption in die neuen Studiengänge übernommen (vgl. Findeisen und Steinmann 2012, S. 3). Leistungspunkte nach dem ECTS drücken den Umfang des Lernens auf Basis definierter Lernergebnisse

und den damit verbundenen Arbeitsaufwand aus. Sie werden allen Komponenten eines Studiengangs, also Module, Lehrveranstaltungen, Praktika oder Abschlussarbeit zugewiesen und „geben das Arbeitspensum für jede Komponente im Verhältnis zum gesamten Arbeitspensum, das für ein volles Studienjahr im betreffenden Studiengang zu leisten ist, wieder“ (HRK 2006, S. 135).

2.2 Workload in der Curricularplanung und -entwicklung der Studiengänge

Im deutschen Hochschulsystem wird mit der Integration des ECTS dessen Workload-Bezug und -Konzeption in die neuen Studiengänge übernommen, dabei jedoch in Teilen über den EU-weit geltenden Rahmen hinaus erweitert und formalisiert. In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen werden Leistungspunkte (Credits) als „ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden“ (KMK 2010, Anhang, ebd., S. 2) bezeichnet. Die vergebenen Leistungspunkte sollen demnach den Umfang zeitlicher Investitionen ausdrücken, die „typischerweise“ (vgl. Europäische Union 2015, S. 10) für das erfolgreiche Absolvieren einer Studienleistung bzw. des gesamten Studiengangs notwendig sind. Dieser Workload umfasst sowohl die Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen als auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lehrstoffes, für das Selbststudium, für die Prüfungsvorbereitung, für das Anfertigen von Haus-/Projektarbeiten und der Abschlussarbeit sowie ggf. für das Absolvieren von Praktika (vgl. KMK 2010, Anhang, ebd. S. 2). Die Anzahl an Leistungspunkten, hinter denen der in Stunden gemessene Workload steht, löst damit die zuvor ausschließlich auf Präsenzlehre bezogenen *Semesterwochenstunden* (SWS) als zentrale Planungs- und Bewertungsgröße ab.¹

Je nach Umfang der Regelstudienzeit müssen Studierende für den Abschluss eines Bachelor-Studiengangs fortan insgesamt 180 bis 240 ECTS-Punkte erwerben. Für Master-Studiengänge sind es 60 bis 120 ECTS (HRK 2007, S. 4). In Anlehnung an das ECTS soll für Studierende hinter einem Leistungspunkt ein Workload zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden stehen. Die Vorgabe von 60 Leistungspunkten pro Jahr steht demnach für eine Arbeitsbelastung von 1500 bis

¹Verbindliche übergreifende Regelungen, in welchen Verhältnis Präsenz- und Selbststudium in einem Studiengang oder einer Lehreinheit (Modul) zueinander stehen sollen, bestehen nicht. Allerdings muss der jeweils angesetzte Anteil von Präsenz- und Selbststudium für jede Lehreinheit in den Studiendokumenten konkret benannt werden. Mitunter wird dabei auch die veranschlagte Zeit für die Prüfungsvorbereitung aufgeführt.

1800 h und ergibt für die Studierenden somit rein rechnerisch ein wöchentliches Arbeitspensums zwischen 32 und 39 h (Europäische Union 2015, S. 10; KMK 2010, Anhang, ebd., S. 2). Wie viele Arbeitsstunden innerhalb der möglichen Spanne von 25 bis 30 h einem ECTS-Punkt konkret zugrunde gelegt werden, soll in den zugehörigen Studiendokumenten (Studien- bzw. Prüfungsordnung) geregelt werden (vgl. KMK 2010, ebd. S. 6).

Die Erweiterungen der Workload-Konzeption über die Regelungen des ECTS hinaus beziehen sich vor allem auf die zeitgleich eingeführte Modul-Struktur. Die Modularisierung der Studiengänge wird im Kontext des gemeinsamen europäischen Hochschulraumes und der Bologna-Erklärung als Ziel nicht expliziert, jedoch vor allem in den deutschsprachigen Hochschulsystemen zeitgleich als Reformzweig vorangetrieben (vgl. Pietzonka 2014, S. 79). In den betreffenden Ländern wird die Modularisierung der Studiengänge eingeführt, um die *Lern- und Kompetenz-Orientierung* – eine zweite wichtige Säule in der Studienreform – in den neuen Studiengängen umzusetzen. Das Erlernen und Einüben bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten soll fortan gebündelt und inhaltlich geplant in entsprechend ausgerichteten Lehr- bzw. Lerneinheiten – Modulen – erfolgen. Neu ist dabei auch, dass Prüfungsleistungen fortan modulbezogen absolviert werden. ECTS-Punkte werden deshalb in der Regel ausschließlich für gesamte Module vergeben und auch kalkuliert. Die Festlegungen von Leistungspunkten und damit auch der Arbeitsaufwand in Arbeitsstunden für einzelne Module sind in den Studien- und Prüfungsordnungen nachvollziehbar darzustellen (vgl. KMK 2010, Anhang, ebd., S. 1). Einheitliche Regelungen für den Workload eines Moduls bestehen jedoch nur in soweit, dass Module nicht weniger als fünf ECTS-Punkte umfassen sollen (KMK 2010, S. 6). Da die Leistungspunkte grundsätzlich jedoch nach Art und Umfang der Studienleistung bemessen werden, kann es insbesondere bei der Anerkennung von extern erbrachten Leistungen auch zu geringeren Punktzahlen pro Modul kommen. Ebenso kann es vorkommen, dass ECTS-Punkte für einzelne Lehrveranstaltungen statt für ganze Module vergeben werden. Eine Sonderrolle nimmt bei der Bemessung des Workloads die Abschlussarbeit ein. Die KMK sieht vor, dass der Umfang der Bachelorarbeit mindestens sechs und maximal zwölf ECTS-Punkte betragen darf, bei der Master-Arbeit 15 bis 30 ECTS-Punkte (vgl. KMK 2010, S. 3).

Die Curricularplanung und -entwicklung in den neuen Studiengängen ist zudem untrennbar mit einer *Qualitätssicherung von Lehre und Studium* verbunden, die mit methodisch versierten Evaluationen regelmäßig den Zustand des Curriculums und der Studierbarkeit hinterfragt. Beim Thema Workload bedeutet dies, dass der pro Lern-/Lehrereinheit angesetzte zeitliche Arbeitsaufwand mit dem tatsächlich von den Studierenden dafür aufgewendeten Arbeitsaufwand

abgeglichen wird. Solche Workload-Messungen und -Analysen sollten nicht nur anfänglich geschehen, wenn der Workload für einzelne Lern-/Lehreinheiten mangels Erfahrungswerten nur geschätzt werden konnte, sondern regelmäßig erfolgen (vgl. HRK 2006, S. 129 sowie Europäische Union 2015, S. 60). Neben der rein quantitativen Erfassung der aufgewendeten Zeit sollten die Studierenden dabei auch die Möglichkeit erhalten, die Intensität des Arbeitsaufwandes zu bewerten.

2.3 Entwicklung und Stand der Messung studentischen Workloads

Viele der heute in größeren Studien verwendeten Methoden zur Messung studentischen Workloads nehmen Anleihen in der klassischen Zeitbudgetforschung. Zeitverwendungs- oder auch Zeitznutzungsstudien im Stil einer Umfrage wurden seit dem frühen 19. Jahrhundert durchgeführt (vgl. Harvey und Pentland 1999, S. 5)². Die erste Zeitbudgetstudie mit Fokus auf den Workload einer Lehrveranstaltung schreibt Blass (1980, S. 23) Franklin H. Giddings im Jahr 1876 zu. Ab Mitte der 1970er treten in den USA zahlreiche Studien zum Zusammenhang von „time use“ (meist für Anwesenheit in Lehrveranstaltungen und Selbststudium) und „educational attainment“ (Bildungserfolg, meist in Form von Noten) auf. Es geht um Zeitverwendung im schulischen und akademischen Umfeld. Von „Workload“ ist dabei jedoch noch nicht die Rede (zitiert nach Etcheverry et al. 1993, S. 2 ff.). Bei den Untersuchungen im amerikanischen Hochschulsystem finden sich nur zum Teil Ansätze für eine Theorie- oder Modellbildung für die Zeitverwendung Studierender im Hochschulstudium (bspw. Covington 1992).

²Im Zentrum der Untersuchung standen meist die Lebensbedingungen der arbeitenden Bevölkerung in Zeiten zunehmender Industrialisierung. In der ehemaligen Sowjetunion wurde zudem die im Rahmen der Planwirtschaft veranschlagte Arbeitszeit in Produktionsprozessen gemessen (dazu Pütz 1970 und Blass 1980). Später wurden zudem auch soziale Prozesse in den Fokus genommen, die neben der reinen Arbeitszeitmessung auch die Freizeitgestaltung und sonstige Zeitznutzung hinterfragten. Wolf Blass (1980) benennt drei historischen Trends für die frühen Zeitbudgetstudien: „Geldbudget-Forschung, Taylorismus und die sowjetische Kulturrevolution“ und macht den ersten Höhepunkt der Zeitbudgetforschung in den 1920er Jahren fest (ebd. S. 24 ff.). Er verweist dabei auf Karl Pütz (1970), der die Zeitbudget-Forschung bis dahin als „weitgehend ohne theoretische Fundierung rein deskriptiv“ beschreibt (vgl. Pütz 1970, zitiert nach Blass 1980, S. 27).

Auch in Deutschland wurden bereits vor der Bologna-Ära studentische Zeitbudgets im Rahmen von Erhebungen beleuchtet³. Neben „konkurrierenden“ Zeitbudgets, bspw. für studienbegleitende Erwerbarbeit, bildete die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen dabei einen Schwerpunkt (dazu Schulmeister in diesem Band). Die meisten der Erhebungen sind jedoch lediglich deskriptiver Art. Abgesehen von einzelnen, zueinander meist nicht anschlussfähigen Ansätzen, ist eine systematische Begriffsbestimmung sowie Theorie- oder Modell-Bildung zur Zeitverwendung Studierender im Hochschulstudium auch im deutschsprachigen Raum ausgeblieben.

Mit der Bologna-Reform und der damit verbundenen Workload-Orientierung rückt die Zeitverwendung im Hochschulstudium verstärkt in den Fokus. Es kommt zu einer regelrechten Expansion von größtenteils deskriptiv ausgerichteten Untersuchungen, die sich mit zeitlichen Investitionen in das Studium beschäftigen (dazu Schulmeister 2015 und in diesem Band)⁴. Auch wenn nicht immer eindeutig, so lassen sich die aufkommenden Workload-Untersuchungen in zwei Kategorien unterteilen: Zum einen auf einzelne Hochschulen, Fachbereiche oder Studiengänge begrenzte Workload-Erhebungen, mit denen die Studiensituation und Studierbarkeit der neuen Studiengänge hinterfragt werden. Zum anderen hochschul- oder fächerübergreifende Studien, mit denen neben der Studiensituation in den neuen Studiengängen auch die Bologna-Konzeption des Workloads an sich hinterfragt wird und in denen bei einigen Methoden zur Messung studentischen Workloads überprüft und weiterentwickelt werden.

Die erste Kategorie von Workload-Erhebungen ist weitgehend deskriptiv und auf die Qualitätssicherung in den neuen Studiengängen ausgerichtet. Die Messung des Workloads findet dabei überwiegend dadurch statt, dass die Studierenden in Rahmen einer Befragung gebeten werden, den zeitlichen

³Zu nennen ist dabei bspw. der an der Universität Konstanz beheimatete *Studierenden-survey*, der in zahlreichen Befragungswellen bereits seit Mitte der 1980er Jahre die zeitlichen Anforderungen im Studium detailliert beleuchtet. Auch die seit 1951 regelmäßig durchgeführte Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks erfragte bereits früh Zeitbudgets von Studierenden.

⁴In einer ausgiebigen Recherche nach Literatur zu Workload und Determinanten des Studienerfolgs hat Rolf Schulmeister fast 300 Studien gefunden, die sich mit der Lernzeit im Bachelor, Varianten des Lernverhaltens und/oder anderen Faktoren des Studienerfolgs befassen (siehe Schulmeister in diesem Band).

Umfang ihrer Arbeit in einem bestimmten Zeitraum, für eine bestimmte Lehr-/Lerneinheit und/oder für bestimmte Tätigkeiten (bspw. Präsenz und Selbststudium) *retrospektiv zu schätzen*. Die erhobenen Daten werden meist deskriptiv präsentiert und bewertet. Die zweite Kategorie von Workload-Erhebungen können als wissenschaftliche Workload-Studien bezeichnet werden (bspw. Schulmeister und Metzger 2011; Berger und Baumeister 2016 sowie Nennstiel und Becker in diesem Band), wenngleich auch diese oft ebenfalls der Qualitätsentwicklung konkreter Studienprogramme dienen. Die Workload-Messung erfolgt dabei mit eher aufwändigen Methoden, bspw. mit Studenttagebüchern, Mobile-Apps oder Learning Analytics, zum Teil mittels Mixed-Methods unter Hinzunahme von qualitativen Interviews. Die Auswertung der erhobenen Daten wird in diesen Untersuchungen sowohl deskriptiv als auch mittels bivariater oder multivariater Zusammenhangsanalysen vorgenommen. Im Fokus stehen dabei sowohl Kausalannahmen dazu, was den Umfang des Workloads Studierender bestimmt, als auch die Validierung der verwendeten Workload-Messmethoden.

Wenngleich es bisher nur eine überschaubare Anzahl solcher Untersuchungen des studentischen Workloads im deutschen Hochschulsystem gab, so konnten diese doch wertvolle Erkenntnisse für dessen konzeptionelle Bestimmung und Messung liefern. Die Erkenntnisse skizzieren jedoch auch eine Reihe von Problemen und Herausforderungen, die hinsichtlich der Rolle und Messung des Workloads in den nunmehr nicht mehr ganz so neuen Studiengängen weiterhin bestehen.

3 Probleme und Herausforderungen in Konzeption, Messung und Administration studentischen Workloads

Die Etablierung des Workload-Konzeptes im Zuge von Bologna hat einen stärkeren Fokus auf das Lernen, die Lernenden und die Studierbarkeit im Hochschulstudium sowie zahlreiche administrative Vorteile mit sich gebracht. Dennoch zeigen sich sowohl in der Hochschulpraxis als auch den bisherigen Workload-Studien zahlreiche Probleme und Herausforderungen. Grob betrachtet, lassen sie sich in *theoretisch-konzeptionelle* Probleme, *methodische* Probleme und *administrative* Probleme unterteilen, die sich zumeist gegenseitig bedingen.

3.1 Theoretisch-konzeptionelle Herausforderungen

Eine große Herausforderung für die Erhebung und Bewertung studentischen Workloads besteht in weitgehend nur fragmentarisch vorhandenen theoretischen Grundlagen und Erkenntnissen über das Lernen und Verhalten Studierender im Studium. Zwar beschäftigen sich in den zurückliegenden Jahrzehnten zahlreiche Untersuchungen mit dem Verhalten Studierender – etwa hinsichtlich der Wahl eines Hochschulstudiums generell oder des Studienfachs (bspw. Georg und Bargel 2016; vgl. Waschulewski 2002, S. 98 ff.), dem Lernverhalten im Studium (bspw. Perry et al. 2007; Pintrich und Zusho 2007) sowie der Studienzufriedenheit (bspw. Apenburg 1980, eine Übersicht bei Damrath 2006, S. 231 ff.) – darunter auch Studien mit Blick auf die für das Studium aufgewendete Zeit (bspw. Covington 2007). Die dabei verwendeten Ansätze und gewonnenen Erkenntnisse wurden jedoch nur teilweise miteinander verknüpft, sodass trotz vielversprechender Ansätze eine systematische Theorie- bzw. Modellbildung der Einstellung bzw. Verhaltens im Kontext eines Hochschulstudiums bislang ausgeblieben ist.

Infolgedessen fehlt es auch an einem kohärenten und geprüften Modell, das beschreibt und einigermaßen verlässlich voraussagt, wie viel Zeit Studierende unter welchen Bedingungen in ihr Studium investieren und welche individuellen, strukturellen und formalen Faktoren dabei von Bedeutung sind. Ohne ein solches integratives Modell dürfte eine nachhaltige Entwicklung der Curricula und Studierbarkeit nur schwer gelingen, weil bspw. Unterschiede in Herkunft, Fähigkeiten und Orientierung der Studierenden nicht berücksichtigt werden. Es werden in der Curricular- und Lehrplanung an den Hochschulpraxis bislang nahezu ausschließlich die formalen Vorgaben der Module und des Studiengangs betrachtet und andere Determinanten des Workloads weitgehend vernachlässigt.

Durch das Fehlen einer umfassenden Modellvorstellung über das Zustandekommen studentischen Workloads bleiben derzeit insbesondere Einflüsse durch *individuelle* (bspw. kognitive Fähigkeiten, Studienziele, Studienzufriedenheit) und *sozialstrukturelle* (bspw. soziale Herkunft, soziale Situation) Merkmale der Studierenden auf den Workload unberücksichtigt (vgl. Oppermann 2011; Banscherus und Himpele 2011, S. 95). Im Gegensatz zu den formalen Vorgaben des Curriculums, die in einem Studiengang für alle Beteiligten dieselben sind, können solche individuellen und sozialstrukturellen Merkmale unter den Studierenden desselben Studiengangs sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Tiefgehend angelegte Workload-Untersuchungen zeigen entsprechend auf, dass der

Workload der Studierenden innerhalb desselben Studiengangs oder Moduls deutlich variiert (Schulmeister und Metzger 2011, S. 59; Metzger 2011, S. 241 ff.) und dass der gleiche Arbeitsaufwand ganz unterschiedlich empfunden und subjektiv bewertet wird (vgl. Oppermann 2011, S. 48).

Es gibt also einen deutlichen Nachholbedarf im Bereich der Modellbildung und weitergehenden Grundlagenforschung. Die zum Teil erhebliche Streuung in den individuellen Workload-Umfängen und subjektiven Bewertungen des Arbeitsaufwandes sollte nicht nur erklärt werden, sondern auch als Faktum in der Curricular- und Lehrplanung und Workload-Kalkulation anerkannt und bei der Gestaltung der Studiengänge und Module berücksichtigt werden.

3.2 Methodische Herausforderungen bei der Messung

Die methodischen Herausforderungen für die Messung studentischen Workloads sind vielschichtig und umfangreich. Sie stehen im Spannungsfeld zwischen fehlenden theoretischen Grundlagen (siehe Abschn. 3.1), einer begrenzten Auswahl an erprobten und oft nicht problemfreien Erhebungsmethoden, dem Qualifikationsstand der damit befassten Personen sowie üblicherweise begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen.

Das Potential und die Herausforderungen der Methoden zur Messung des studentischen Workloads wird anhand der tiefergehenden Workload-Studien der vergangenen Jahre deutlich. Als erprobte und präferierte Methode hat sich in der Erforschung des studentischen Workloads das Studenttagebuch etabliert. Ob als Papiertagebuch oder Smartphone-App umgesetzt (vgl. Schulmeister und Metzger 2011; Berger und Baumeister 2016), kann es die für das Studium aufgewendeten Zeitbudgets wesentlich differenzierter und verlässlicher erfassen, als rückblickende Erhebungen im Rahmen von Studiengangs- und Lehrveranstaltungsbefragungen. Die Tagebuchmethode hat jedoch auch ihre Grenzen und Nachteile. Vor allem ist sie sehr aufwändig und steht deshalb im Widerspruch zu den meist recht begrenzten Evaluationskapazitäten der Hochschulen oder Fachbereiche. In jüngster Zeit wird deshalb verstärkt nach *nichtreaktiven Methoden* der Workload-Messung gesucht, bei denen Lernzeit-Budgets bspw. elektronisch, im Rahmen der Nutzung von Lernplattformen erfasst werden können (dazu Samoilova et al. in diesem Band). Im Bereich der Methodenforschung ist also die weitere Erprobung und Verfeinerung bewährter Methoden ebenso eine Herausforderung, wie die Suche nach neuen Ansätzen.

Weitere methodische Herausforderungen stellen sich für die Workload-Thematik im Evaluationsalltag in den Hochschulen. Falls überhaupt, wird der studentische Workload dort meist mit Hilfe von geschlossenen Fragestellungen im Rahmen von Studiengangs- oder Lehrevaluationsbefragungen erfragt. Die Studierenden werden dabei in der Regel gebeten, die für bestimmte Tätigkeiten (Präsenz, Selbststudium, Prüfungsvorbereitung, begleitende Erwerbstätigkeit) aufgewendete Zeit rückblickend (retrospektiv) zu schätzen. Wenngleich diese Methode als ressourcensparend gilt, weist sie eine Reihe methodischer Probleme auf. Die Verlässlichkeit der so erhobenen Workload-Daten ist begrenzt. Zum einen ergeben sich Einschränkungen, weil in der Regel nur ein Teil der betreffenden Studierenden an den Befragungen teilnimmt und man deshalb von selektiven Effekten in den unkontrolliert zustande gekommenen Stichproben ausgehen muss. Zum anderen weicht die retrospektive Schätzung der Workload in der Regel vom tatsächlichen Workload der Studierenden ab, wenngleich die Differenz bei entsprechend regelmäßigen und ausreichend tiefgehenden Erhebungen möglicherweise statistisch korrigiert werden kann (vgl. Berger und Baumeister 2016).

Abgesehen von den Einschränkungen bei der Datenverlässlichkeit wird bei der Anwendung der retrospektiv-quantitativen Workload-Erhebungsmethode oft nicht das vorhandene Potenzial ausgeschöpft. Infolge der unterkomplexen Modellvorstellungen über das Zustandekommen des studentischen Workloads (siehe Abschn. 3.1) fehlen in den Fragebögen meist Items, mit denen die Ausprägung von den workloadbeeinflussenden Merkmalen erfasst werden kann. Zudem werden die Erhebungen oft lediglich deskriptiv und mittels Maßen der zentralen Tendenz (Mittelwert, Median o. ä.) ausgewertet. Für eine differenzierte Ergebnisbewertung sollte die eingehende Betrachtung von Streuungen und Verteilungen jedoch zum Minimalstandard gehören. Bezogen auf einzelne, für das betreffende Studienprogramm wichtige Fragestellungen sollten zudem bivariate und multivariate Zusammenhangs- und Subgruppenanalysen vorgenommen werden. Bei Ergebnissen, die auf tief greifende Probleme in der studentischen Zeitverwendung hinweisen, ist zudem der Einsatz von *Mixed Methods* fruchtbar, indem zusätzlich zur quantitativen Analyse eine Untersezung mittels qualitativer Methoden (bspw. Interviews) erfolgt (vgl. Oppermann 2011) – auch wenn das aus der Ressourcen-Perspektive als „Luxus“ erscheint.

Eine weitere Herausforderung im Evaluationsalltag an den Hochschulen besteht hinsichtlich der Qualifikation der befassten Personen. Die Erhebung und Analyse des studentischen Workloads ist seit Bologna eine Kernaufgabe im Bereich der Evaluation von Lehre und Studium. So wie auch die Evaluation des Curriculums, der Studienorganisation und weiterer Aspekte des Studiums,

erfordert auch die Workload-Erhebung ein professionalisiertes Vorgehen von in den Methoden der Sozial- und Evaluationsforschung entsprechend qualifizierten Evaluatorinnen und Evaluatoren (vgl. Großmann und Wolbring 2016, S. 11). Wenngleich an den Hochschulen versucht wird, bspw. durch die Einrichtung von Evaluationszentren, darauf zu reagieren, besteht insgesamt noch immer ein starker Professionalisierungsbedarf in der Evaluation von Lehre und Studium, der auch die Erhebung und Analyse des studentischen Workloads betrifft. Wie anschließend noch zu besprechen sein wird, betrifft dies neben der methodischen Qualifikation der Evaluatorinnen und Evaluatoren auch ein professionalisiertes Rollenverständnis und entsprechende Rollenverteilung zwischen ihnen und dem Curricular- und Studiengangmanagement.

3.3 Administrative Probleme

Auf der administrativen Seite bestehen hinsichtlich des studentischen Workloads ebenfalls zahlreiche Herausforderungen. Sie betreffen die Curricular- und Lehrplanung sowie administrative Vorgänge, wie bspw. die Anerkennung extern erbrachter Studienleistungen.

Als zentrales Problem wird derzeit insbesondere wahrgenommen, dass sich der für eine Lehr-/Lerneinheit planerisch veranschlagte Workload oft nicht mit der tatsächlichen Zeit deckt, die Studierende zum Absolvieren der Einheit benötigen. Neben den Alltagswahrnehmungen zeigen dies auch übergreifende Workload-Untersuchungen auf (Pietzonka 2014, S. 81; ausführlich Nennstiel und Becker in diesem Band). Abweichungen bestehen dabei in beide Richtungen (über- und unterkalkulierter Workload). In der Folge sind die formal angerechneten Arbeitsumfänge von Lehr-/Lerneinheiten untereinander schwer vergleichbar – ein Problem nicht nur für die Anerkennung extern erbrachter Studienleistungen, sondern auch durch eine mögliche Fehlsteuerung von Studierenden bei ihrer Kurswahl. Denn für Studierende entstehen selektive Anreize, bei Modulen mit derselben ECTS-Punktzahl, die mit dem geringeren Aufwand zu wählen. Dabei kommen Kosten-Nutzen-Abwägungen ebenso zum Tragen, wie schlicht die Vermeidung von Überlastung oder Überforderung.

Die fehlende Passung zwischen formalem und tatsächlichem studentischen Workload überrascht historisch betrachtet kaum, denn der Workload wurde anfangs mangels passender Erfahrungswerte vielerorts geschätzt, wie es auch die Leitfäden von KMK und HRK zunächst empfahlen (vgl. HRK 2006, S. 148). Die in den Leitfäden jedoch ebenfalls geforderte, empirische Ermittlung des Workloads

(ebd., S. 146 ff.) kam jedoch offensichtlich sehr selten zum Tragen. Auch wenn eine aktuelle und eindeutige Informations- und Datenlage dazu fehlt, deutet Einiges darauf hin, dass an den Hochschulen Workload-Analysen weder in der gebotenen Breite noch Tiefe stattfinden (vgl. Kaufmann et al. 2010, S. 28⁵; Gómez Tutor und Müller 2018, S. 77). So finden zum einen an den Hochschulen scheinbar kaum systematische Workload-Erhebungen statt. Zum anderen ist der Umgang mit den Ergebnissen entsprechender Workload-Studien oft nicht geeignet, eine Anpassung des Workloads im Sinne der Studierbarkeit eines Studiengangs herzustellen.

Ein flächendeckender und regelmäßiger Abgleich zwischen dem formalen und tatsächlichen studentischen Workload stellt eine zweifellos eine große Herausforderung für die Evaluationskapazitäten an den Hochschulen dar, ist jedoch unverzichtbar, wenn die wesentlichen Ziele und Ansprüche des Workload-Konzeptes in den neuen Studiengängen sinnvoll verankert werden sollen. Für diesen Abgleich ist es wichtig, dass er auf der Modul- und Studiengangsebene gleichermaßen vorgenommen wird. Da die Module über die ECTS-Vergabe die zentrale Bemessungseinheit für den Workload sind, ist der studentische Workload zunächst auch auf Modulebene empirisch zu überprüfen – und zwar grundsätzlich und ausführlich bei der Neueinrichtung des Moduls und nach Möglichkeit auch später in regelmäßigen zeitlichen Abständen. Dazu ergänzend sollte im Rahmen der Studiengangsevaluation in regelmäßigen zeitlichen Abständen ein Abgleich des Gesamt-Workloads des betreffenden Studienprogramms stattfinden.

Eine weitere Herausforderung für den regelmäßigen Abgleich zwischen formal veranschlagtem und tatsächlichem Workload, stellt die methodische und organisatorische Umsetzung eines solchen Soll-Ist-Vergleichs dar. Zunächst gilt es dabei freilich die oben bereits erläuterten methodischen Herausforderungen zu lösen. Doch selbst die methodisch ausgefeilteste Workload-Analyse bringt wenig, wenn es kein funktionierendes Konzept für die Rückkopplung der Ergebnisse und Implementation entsprechender Veränderungen gibt: Hier liegt vielleicht die größte Herausforderung für die Curricular-, Studien- und Lehrplanung. Ziel muss dabei eine evidenzbasierte Entwicklung/Anpassung des Studiengangs sein. Dies bedeutet u. a., dass sich Anpassungen von Curriculum oder Studienorganisation

⁵In einer Studie der HRK (Kaufmann et al. 2010) aus der Hauptumstellungszeit auf Bachelor- und Masterstudiengänge wird gezeigt, dass der Workload nur in etwa der Hälfte der Fachbereiche aller deutscher Hochschulen erhoben wird (ebd. S. 28) und nahezu jeder vierte Fachbereich Workload-Messungen gar ablehnt.

nicht nur am mittleren Workload der Studierenden orientieren, sondern auch Streuungen/Varianzen auf den Grund gehen und im Rahmen des Möglichen nach Ansätzen suchen, diese in der Studiengangsgestaltung abzubilden.

Eine weitere Herausforderung für die Administration des Workloads liegt unverkennbar bei der Qualifikation und Professionalität der in Curricular- und Lehrplanung tätigen Personen. Sie benötigen nicht nur ein fundiertes Wissen über gesetzliche und formale Rahmenvorgaben sowie ausgeprägte organisatorische und koordinatorische Kompetenzen. Sie müssen auch über ein Grundverständnis in evaluationsmethodischen Belangen verfügen, um die Bedeutung von Evaluationsergebnissen erfassen, dokumentieren und vermitteln zu können, gleichwohl die eigentliche Datenerhebung von Evaluatorinnen und Evaluatoren personell getrennt konzipiert und durchgeführt werden sollte (vgl. Kromrey 2001, S. 110 f.). Bei der Qualifikation der im Curricularmanagement tätigen Personen, insbesondere hinsichtlich evaluationsmethodischer Belange, gibt es aus Sicht der Autoren an den deutschen Hochschulen noch starken Nachholbedarf.

4 Gliederung und Zusammenschau der Beiträge in diesem Sammelband

Die oben geschilderten Probleme und Herausforderungen um die Thematik des studentischen Workloads finden sich in den Beiträgen dieses Sammelbandes wieder und stellen für diesen gewissermaßen einen Leitfaden dar. Der Sammelband gliedert sich neben einem Grundlagenteil in sechs weitere Teile, die sich zum einen auf theoretisch-konzeptionelle und methodische Fragen des studentischen Workloads sowie seiner Messung und zum anderen auf Aspekte der administrativen Umsetzung des studentischen Workloads in der Curriculargestaltung und Lehrorganisation richten.

So befassen sich die Beiträge in den Teilen II bis IV des Sammelbandes mit theoretisch-konzeptionellen, als auch methodischen Fragen des studentischen Workloads. In Teil II und III geht es um die theoretische Modellierung des studentischen Workloads, wobei Einflussfaktoren genauer betrachtet werden, welche außerhalb des Curriculums und den formalen Studienanforderungen angesiedelt sind. In Teil II wird dabei insbesondere der Einfluss individueller Merkmale der Studierenden auf den Workload in den Blick genommen, während sich die Beiträge im Teil III mit dem Einfluss sozioökonomischer Merkmale befassen. Die beiden Beiträge in Teil IV beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit der Messung studentischen Workloads und illustrieren dies jeweils exemplarisch anhand einer konkreten Workload-Studie.