

Manuel PIETZONKA¹ (Hannover)

Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen

Zusammenfassung

Im vorliegenden Paper werden die Ergebnisse einer Evaluation zur Umsetzung der Modularisierung in den niedersächsischen Hochschulen dargestellt. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Sichtweisen der wichtigsten Stakeholder im Rahmen von Fragebogen- und Interviewerhebungen berücksichtigt. Diese wurden auch nach den Ursachen für evtl. Umsetzungsschwierigkeiten gefragt. Die Ergebnisse zeigen teilweise erhebliche Mängel und Schwächen bei der Implementierung der Modularisierung. Inhaltliche Auseinandersetzungen und umfangreiche Abstimmungen innerhalb der Hochschulen sind weitgehend ausgeblieben. Es wird deutlich, dass sich die Einführung in zahlreichen Fällen nur formal vollzog, ohne dass die innere Ausgestaltung der Studiengänge grundlegend reformiert wurde.

Schlüsselwörter

Studienganggestaltung, Studienreform, Bologna-Reform, Change Management, Einführung der Modularisierung

Implementation of modularisation in study programmes

Abstract

This paper presents an evaluation of the modularisation of study programmes implemented by higher education institutions (HEIs) in Lower Saxony. Questionnaires and interviews were used to capture and analyse the perspectives of all major stakeholders on problems with modularisation and their causes. The results show significant deficiencies and weaknesses in the implementation of modularisation. The HEIs did not understand that modularisation could only be successfully implemented with substantial internal discussions and a high coordination effort. In numerous cases, study programmes were only restructured on a formal level, without actually implementing the paradigm shift in terms of the content and methods of tertiary teaching and learning.

Keywords

Design of study programmes, reform of teaching and learning, Bologna reform, change management, implementation of modularisation

¹ E-Mail: pietzonka@zeva.org

1 Die Modularisierung und ihre Vorgaben

Die Modularisierung ist ein Studienstrukturprinzip, das im deutschen Hochschulsystem seit Ende der 1990er-Jahre vermehrt Berücksichtigung findet, wobei die Diskussionen zur Modularisierung bis in die 1970er-Jahre zurückgehen (KÖRNER, 1975). Die Bestrebungen, Studiengänge zu modularisieren, haben mit dem europäischen Bologna-Prozess als solchem nichts zu tun, werden allerdings häufig zu Unrecht mit ihm in Zusammenhang gebracht. Es handelt sich eher um ein zusätzliches Studienreformprojekt insbesondere in den drei deutschsprachigen Nationalstaaten. Gemäß den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ sind in Modulen thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten zusammengefasst, die sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen zusammensetzen können (KMK, 2010). Ein Modul ist qualitativ (Inhalte) und quantitativ (ECTS-Punkte) beschreibbar und muss bewertbar sein (Prüfung oder andere Qualifikationsform) (ZAUGG, 2011). Die Modularisierung impliziert damit einen Perspektiv- und Paradigmenwechsel in der Beschreibung von Curricula. Hofmann definiert „Modularisierung“ eher prozessbezogen als die Planung und Herstellung von Modulen sowie deren Einführung und Durchführung sowie die Überprüfung, ob die Module wie geplant funktionieren, verbunden mit regelmäßigen und stetigen Neujustierungen und Anpassungen. Demnach ist die Modularisierung ein Werkzeug, *„um Lernwege transparent zu beschreiben, Lernergebnisse zu systematisieren und einzelne Lernschritte in eine Ordnung zu bringen“* (HOFMANN, 2004). Sie verfolgt das Ziel, die Curricula transparenter und flexibler zu machen sowie zu einer verstärkten Standardisierung und besseren Strukturierung der Studiengänge zu führen und dadurch die Mobilität zu vergrößern und die Effizienz von Lehre und Studium zu steigern.

Die deutschen Hochschulen müssen unterschiedliche Vorgaben zur Modularisierung ihrer Studiengänge berücksichtigen, die im Folgenden zusammengefasst werden (vgl. KMK, 2010): Der gesamte Studiengang muss modularisiert sein. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch (in zu begründenden Ausnahmefällen) über mehrere Semester erstrecken. Um einer Kleinteiligkeit der Module, die zu einer hohen Prüfungsbelastung führen würde, entgegenzuwirken, sollen Module mindestens einen Umfang von fünf ECTS-Punkten aufweisen. Zur Reduzierung der Prüfungsbelastung sollen Module in der Regel nur mit einer Prüfung abgeschlossen werden, deren Ergebnis in das Abschlusszeugnis eingeht. Die Prüfungsinhalte eines Moduls sollen sich an den für das Modul definierten Lernergebnissen orientieren. Der Prüfungsumfang ist dafür auf das notwendige Maß zu beschränken. Die Vergabe von Leistungspunkten setzt nicht zwingend eine Prüfung, sondern den erfolgreichen Abschluss des jeweiligen Moduls voraus. Die Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten sind in den Studien- und Prüfungsordnungen präzise und nachvollziehbar zu definieren. Zu jedem Modul muss eine Modulbeschreibung konzipiert werden, die hinreichend zwischen Inhalten und Qualifikationszielen sowie zwischen Selbststudium und Präsenzzeit differenzieren muss. Die Modulbeschreibungen müssen definierte Angaben berücksichtigen. Die Modularisierung von Studiengängen ist nicht ohne weiteres isoliert zu betrachten und berührt zahlreiche andere Reformbereiche

(wie das Prüfungswesen, das Leistungspunktesystem, Anrechnungsfragen sowie die Ausrichtung auf Learning Outcomes). Sie kann als das Herzstück der Reformierung der Studienganggestaltung in Deutschland angesehen werden (PIETZONKA, 2013).

2 Evaluationsdesign und Erhebungen

Die Dissertation über Studienganggestaltung (PIETZONKA, 2014), aus der im vorliegenden Paper über die Umsetzung der Modularisierung zitiert wird, knüpft an das Evaluationsprojekt „Bologna (aus)gewertet“ an (SUCHANEK, PIETZONKA, KÜNZEL & FUTTERER, 2012a, 2012b, 2012c; PIETZONKA, 2012, 2013, 2014). Dieses hatte zum Ziel, die allgemeine Umsetzung der Studienreform in den niedersächsischen Hochschulen zu untersuchen. Im Rahmen dieses Papers werden die Befragungsergebnisse zur Modularisierung der Studiengänge zusammengefasst. Eine Befragung der verantwortlichen Hochschulmitarbeiter/innen hatte zum Ziel, subjektive Einschätzungen zu den Reformzielen und -vorgaben, zur Akkreditierung sowie genauere Informationen zu den Ursachen von eventuellen Umsetzungsproblemen zu erheben. Dazu wurden Online-Fragebögen an 509 niedersächsische Hochschulmitarbeiter/innen (Vizepräsidentinnen und -präsidenten für Studium und Lehre, Qualitäts- und Bologna-Beauftragte, Studiendekaninnen und -dekane und Programmverantwortliche) versandt. An dieser Erhebung haben sich 189 Personen beteiligt (Rücklaufquote: 37 %). In den Fragebogen wurden zwölf qualitative Fragen integriert, auf die es insgesamt 573 Antworten gab. Die Auswertung dieser offenen Antworten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (MAYRING, 2008). Es wurden außerdem 24 halb standardisierte Interviews mit Fachschaftsvertreterinnen und -vertretern aus elf Hochschulen durchgeführt, um vertiefte Informationen zu (subjektiv wahrgenommenen) Mechanismen, Bedingungen und Ursachen von Umsetzungsproblemen aus Studierendensicht zu erhalten. Die durch Zufallsstichprobe gefundenen Studierenden repräsentieren alle Hauptstudienbereiche und stammten aus akkreditierten Studiengängen. Die Darstellungen im vorliegenden Paper stellen die Ergebnisse für den Reformbereich Modularisierung dar. Weiterführende Angaben zur Datenerhebung, zur Auswertung sowie zu den anderen Reformbereichen sind PIETZONKA (2014) zu entnehmen.

3 Ergebnisse

Die Befragungen der Hochschulmitarbeiter/innen und Studierendenvertreter/innen zeichnen massive Umsetzungsschwierigkeiten im Bereich der Modularisierung nach. Im Folgenden werden die geschilderten Mängel und Schwierigkeiten bei der Umsetzung aus der Wahrnehmung der Hochschulmitarbeiter/innen und Studierendenvertreter/innen zusammengefasst dargestellt und erläutert. Dabei werden exemplarisch Einzelaussagen zitiert, um die Problemausprägungen zu veranschaulichen.

3.2.1 Modularisierung ist zeitaufwändig

Zahlreiche Hochschulmitarbeiter/innen machten deutlich, dass die Realisierung von modularisierten Studiengängen sehr zeitaufwändig war, da umfangreiche Abstimmungsprozesse vonnöten waren, bei denen zahlreiche Akteurinnen und Akteure involviert werden mussten (*„Der Grundgedanke der Modularisierung als Bündelung mehrere Lehrveranstaltungen [...] stellt erheblich administrative Probleme bei der Prüfungsplanung und -durchführung dar“*).

3.2.2 Ungenügende inhaltliche Kohärenz der Module

Eng mit dem Zeitproblem verknüpft ist die oft bemängelte ungenügende inhaltliche Kohärenz der Module, deren Fehlen insbesondere von den Studierendenvertreterinnen und -vertretern bemängelt wurde. Eine inhaltliche Abstimmung innerhalb der Module war häufig nicht erkennbar – die Lehrveranstaltungen wirkten demnach eher willkürlich *„zusammengewürfelt“*. Daher kam es auch zu inhaltlichen Überschneidungen (*„in mehreren Modulen wird derselbe Lernstoff behandelt“*) oder zu Inkonsistenzen (*„bei vielen ist es einfach so, es werden einfach irgendwelche Veranstaltungen zusammengewürfelt, nur damit es halt Module ergibt, aber es hat nicht unbedingt was miteinander zu tun“*). Die Hochschulverantwortlichen waren bei der Gestaltung nach inhaltlichen Gesichtspunkten offenbar überfordert: *„Der Zwang, Module zu generieren, führt zu lustigen Kombinationen von Fächern, die nichts miteinander zu tun haben, aber gemeinsam abgeprüft werden sollen.“*

3.2.3 Modularisierung behindert die studentische Mobilität

Die Modulbeschreibungen trugen häufig so sehr die Handschrift einer bzw. eines einzelnen Lehrenden, dass die studentische Mobilität durch Anerkennungsprobleme verhindert wurde. Der *„Blick über den Tellerrand“* ist in diesen Fällen ausgeblieben. Es wurde deutlich, dass die Modularisierung nicht dem Ziel gerecht wurde, die Mobilität der Studierenden zu fördern, da ein hochschulübergreifender Konsens über die Definition von Modulen ausgeblieben ist. Des Weiteren ist zu konstatieren, dass falsch konzipierte Module teilweise einen zu großen zeitlichen Umfang hatten (vier bis fünf Semester), was ebenfalls die studentische Mobilität einschränkte.

3.2.4 Widersprüche zwischen Modulkonzept und Studiengangsdurchführung

Bestimmte Befragte erwähnten, dass bei den Modulen *„lediglich Papiertiger extra für die Akkreditierung produziert“* wurden. Es wurde in diesem Zusammenhang geäußert, dass Modulteilprüfungen für die Akkreditierung teilweise versteckt werden und nicht in der Prüfungsordnung auftauchen, da die Verantwortlichen auf sie nicht verzichten wollten. Das Studiengangskonzept im Akkreditierungsantrag und das real gelebte Studiengangskonzept sind somit nicht immer kongruent.

3.2.5 Fehlender Zusammenhang zwischen Modulgröße und Arbeitsaufwand

In den Interviews wurde mehrfach geschildert, dass die Bestimmung der Modulgrößen nicht immer mit der entsprechenden Vergabe von Leistungspunkten korreliert war. Der Arbeitsaufwand in Stunden passte häufig nicht stimmig zu den ECTS-Zahlen.

3.2.6 Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen

Unterschiedliche Fachschaftsvertreter/innen wiesen auf Schwierigkeiten mit zeitlichen Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen hin. Wird das Ziel eines überschneidungsfreien verpflichtenden Lehrangebots erreicht, sehen sich die Studierenden teilweise mit einem überfrachteten Stundenplan konfrontiert.

3.2.7 Lehrveranstaltungen als Module (zu kleinteilige Modularisierung)

Die Zusammenlegung fachlich affiner Lehrveranstaltungen zu in sich geschlossenen Modulen ist in zahlreichen Studiengängen nicht zu finden, was folgendes Zitat einer Studentin exemplarisch veranschaulicht: *„Inhaltlich sind die Module auch sinnvoll gestaltet worden, denn eine Lehrveranstaltung macht ein Modul aus.“* Zahlreiche Studierendenvertreter/innen erläuterten, dass Module, die aus einer einzigen Lehrveranstaltung bestehen, häufig der Regelfall sind. Die zu kleinen Module wurden kritisiert, da sie zu einer quantitativ höheren Prüfungsbelastung führen, weil jede Lehrveranstaltung als Modulprüfung geprüft wird. Die Hochschulen haben zwar formal ihre Studiengänge modularisiert, allerdings handelt es sich hierbei an verschiedenen Stellen um Etikettenschwindel, da in bestimmten Studiengängen nahezu jede Lehrveranstaltung zu einem Modul im Umfang von zwei bis vier ECTS-Punkten wurde. Dieses spricht gegen die Rahmenvorgaben, wonach die Mindestgröße von Modulen (in der Regel) fünf ECTS-Punkte betragen muss (KMK, 2010). Die Antworten auf die offenen Fragen machen deutlich, dass unterschiedliche Meinungen zur korrekten Modulgröße feststellbar waren. Was die einen zu groß fanden, wurde wiederum von anderen Befragten als zu klein eingeschätzt. Die Gegner/innen von großen Modulen argumentierten, dass Module mit einem Umfang von mehr als 15 ECTS-Punkten die studentische Mobilität und die Wahlfreiheit einschränken würden.

3.2.8 Zu große Module

Auch wurden die zu großen Module von Hochschulmitarbeitenden und Studierendenvertretenden kritisiert, da sie als Ursache für fehlende Wahlfreiheit erachtet wurden. Außerdem würden sie durch erhöhten Prüfungsaufwand zu mangelnder Studierbarkeit führen: *„Aus den großen Modulen resultieren dann auch zu große Prüfungen. Die Prüfungen werden dadurch künstlich schwerer gemacht.“* Als problematisch wurde außerdem betrachtet, dass besonders große Module häufig drei Semester und mehr dauern und somit die studentische Mobilität einschränken.

3.2.9 Fehlender Modulbezug der Prüfungen

Überraschenderweise wurden *„Modulprüfungen“* von verschiedenen Studierendenvertretenden als eine *„Zumutung“* gewertet, da sie als Ursache für hohe Prüfungsbelastungen angesehen wurden. Dieser Befund verwundert, schließlich sollten Modulprüfungen im Sinne der Studierenden sein, indem sie die Prüfungsbelastung reduzieren. Nur einzelne Studierendenvertreter/innen heben Vorzüge der Modulprüfungen hervor. Es hat sich durch Nachfragen herausgestellt, dass die von den Befragten abgewerteten Modulprüfungen eher kumulativen als integrativen Charakter aufwiesen. Insbesondere, wenn die Module inhaltlich nicht kohärent sind, *„wird eine einheitliche Prüfungsleistung zur Farce, denn es sind nun einmal unterschiedliche Veranstaltungen, die man am Ende nicht durch eine Prüfungsleistung*

abprüfen kann“. Aus der Hochschulpraxis lassen sich durch die Befragungsergebnisse drei verschiedene Typen von Modulprüfungen ableiten, die in Tabelle 1 und durch die daran anschließenden Erläuterungen veranschaulicht werden sollen.

Tab. 1: Modulbezug der Prüfungen: Typologie aus der Hochschulpraxis

	Anzahl der Prüfungen	Qualitativer Anspruch der Prüfungen	Subjektive Belastung	Abstimmungsbedarf der Lehrenden
A: Modulteilprüfungen (Lehrveranstaltungsprüfungen)	Hoch	Gering	Hoch	Niedrig
B: Kumulative Modulprüfungen	Gering	Sehr hoch	Sehr hoch	Niedrig
C: Integrative Modulprüfungen im Sinne der KMK-Vorgaben	Gering	Hoch	Mittel	Hoch

3.2.9.1 Modulteilprüfungen (Lehrveranstaltungsprüfungen)

Mit Modulteilprüfungen ist die klassische Bewertung der Lehrveranstaltung gemeint, die in aller Regel keinen Modulbezug aufweist. Laut den Strukturvorgaben werden diese Modulteilprüfungen nur in begründeten Ausnahmefällen zugelassen (KMK, 2011). Zahlreiche Studiengänge halten sich offensichtlich nicht daran und werden trotzdem von den Agenturen akkreditiert. Die Fachschaftsvertreter/innen schildern überwiegend, dass die Prüfungen in ihren Studiengängen derzeit keinen Modulbezug haben, sondern jede Lehrveranstaltung einzeln abgeprüft wird: *„Das ist aber normalerweise auch wirklich das Standardverfahren: Dass man für jedes Seminar, das man benoten haben will, eine einzelne Prüfungsleistung ablegt. Das wird dann auf dem Schein unterschrieben vom Dozenten und am Ende [...] zusammengerechnet in eine Gesamtnote. Aber modulübergreifende Prüfungen oder auch seminarübergreifende Prüfungen gibt es effektiv nicht.“*

3.2.9.2 Kumulative Modulprüfungen

Die Hochschulen scheinen große Probleme bei der Konzeption von Modul(abschluss)prüfungen zu haben, die sich auf die Qualifikationsziele des gesamten Moduls beziehen. Häufig pressen die Verantwortlichen die Modulteilprüfungen kumulativ zu einer Modulabschlussprüfung zusammen, ohne sich abzustimmen und die Prüfungsinhalte bzw. den Prüfungsumfang durch Nutzung von Synergien zu reduzieren. So erfolgt selbst bei einer als Modulklausur betitelten Prüfung die Abfrage nach Lehrveranstaltungen getrennt: *„Wenn z. B. Unternehmensführung und Marketing die Modulklausur zusammen haben, [...] dann hat die Klausur zwei Teile mit jeweils 50 % Gewicht und jedes Fach fragt seinen Teil ab [...]. Also es wird fachspezifisch abgefragt.“* Ein anderer Studierendenvertreter beschreibt diese als *„irgendwie riesige, integrierte Modulprüfungen, also zwei Lehrveranstaltungsprüfungen aneinandergetackert – mehr ist es ja nicht“*. Diese unzureichend konzipierten und kumulativ durchgeführten Modulabschlussprüfungen führen aus der Sicht der Studierenden zu besonders hoher Prüfungsbelastung und zu erhöhtem psychischen Druck.

3.2.9.3 Integrative Modulprüfungen im Sinne der Vorgaben

Hiermit ist die Modulprüfung gemeint, die sich auf alle Lehrveranstaltungen des Moduls im Sinne der Vorgaben der KMK bezieht. Bei der Prüfung werden die Modulinhalte integrativ zusammengefasst und Synergien genutzt. Dieses erfordert eine große Abstimmung zwischen den Lehrenden des Moduls.

Wird entsprechend den Vorgaben kombiniert und integrativ geprüft, werden Modulprüfungen in der Regel unterstützt: Greifen die Inhalte eines Moduls ineinander, so erschließt sich den befragten Studierendenvertretenden auch der Sinn von Modulprüfungen: *„Von daher hat man da schon eine sinnvolle Größe gefunden, um die Prüfungslast zu reduzieren und auch eine sinnvolle Verknüpfung herzustellen. Ich halte das durchaus für sinnvoll, dass man eben dadurch, dass man das von mehreren Seiten beleuchtet, gleich ein umfassenderes und auch grundlegendes Verständnis bekommt und da zahlt sich so was auch aus. [...] Da macht so eine Modulzusammenfassung sehr viel Sinn.“* Teilweise wünschten sich Studierendenvertreter/innen explizit Modulprüfungen: *„Dazu muss ich sagen, also bei den Wirtschaftswissenschaftlern [...] dieser Unterschied zwischen Modul und Lehrveranstaltung kommt eigentlich gar nicht vor, sondern jede Lehrveranstaltung ist ein Modul. Ich hab das erst später zufällig mal mitbekommen, als ich in der fakultätsübergreifenden Studienkommission saß [...]. Schade eigentlich, weil man könnte ja durchaus z. B. VWL oder sowas als Themenbereich zusammenfassen.“* Diese integrativen Module scheitern häufig auf Grundlage des hohen Abstimmungsbedarfs zwischen den Lehrenden, was an folgender Aussage exemplarisch verdeutlicht wird: *„Teilweise geht's ja auch wegen der Kooperation der einzelnen Lehrenden aus den Veranstaltungen gar nicht wirklich anders. Die wissen teilweise nicht, was ist in den anderen Veranstaltungen überhaupt gewesen. Und dann hat man in diesem einen Seminar die Prüfung geschrieben und das war's dann halt. Und vieles wurde dann eben nicht abgeprüft.“*

Als Argument gegen integrative Modulprüfungen wurde angeführt, dass die entsprechenden Prüfungen erst zum Ende des Moduls erfolgen, das häufig nicht am Ende des Semesters ist. Die zeitliche Verzögerung ist nach Aussage der Studierenden ein Nachteil, da erworbenes Wissen und Kompetenzen teilweise nicht direkt nach der Vermittlung geprüft werden kann. Der Umstand dieser zeitlichen Verzögerung würde die Studierbarkeit einschränken und zu höherer Prüfungsbelastung führen. Eine Befragte bzw. ein Befragter machte deutlich, dass Modulprüfungen unter Umständen die curriculare Wahlfreiheit einschränken: Wenn sich die Modulprüfung auf sämtliche Lehrveranstaltungen beziehen soll, setzt das voraus, dass die Lehrveranstaltungen weitgehend vorgegeben und abgestimmt sind. Eine Prüfung auf Grundlage der individuell gewählten Lehrveranstaltungen würde einen erheblichen Aufwand erfordern. Modulprüfungen machen diesem Argument folgend nur Sinn, wenn der Kanon der Lehrveranstaltungen vorgegeben ist.

4 Ursachen für Umsetzungsschwierigkeiten

In Abbildung 1 sind die Angaben der befragten Hochschulmitarbeiter/innen zu den Gründen für Umsetzungsschwierigkeiten im Bereich „Modularisierung“ als relative Häufigkeiten dargestellt. Ein Drittel aller Befragten gab als wesentliche Ursache

für die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Modularisierungsvorgaben die mangelnde Deckung des zusätzlichen Ressourcenbedarfs an (33,9 %). Am häufigsten wurde angekreuzt, dass Umsetzungsschwierigkeiten durch die fehlerhafte Konzeption der Vorgaben bedingt waren (39,2 %). 16,4 % der Befragten gaben an, dass hochschulinterne Kommunikations- oder Informationsdefizite für Umsetzungsprobleme verantwortlich waren. Andere gaben an, dass die Modularisierungsvorgaben nicht mit externen Rahmenbedingungen (18,5 %) oder mit hochschulinternen Zielen und Vorgaben vereinbar waren (19,6 %). Außerdem hätte die Agentur die Vorgaben falsch oder anders interpretiert als die Hochschule (ebenfalls 18,5 % der Angaben).

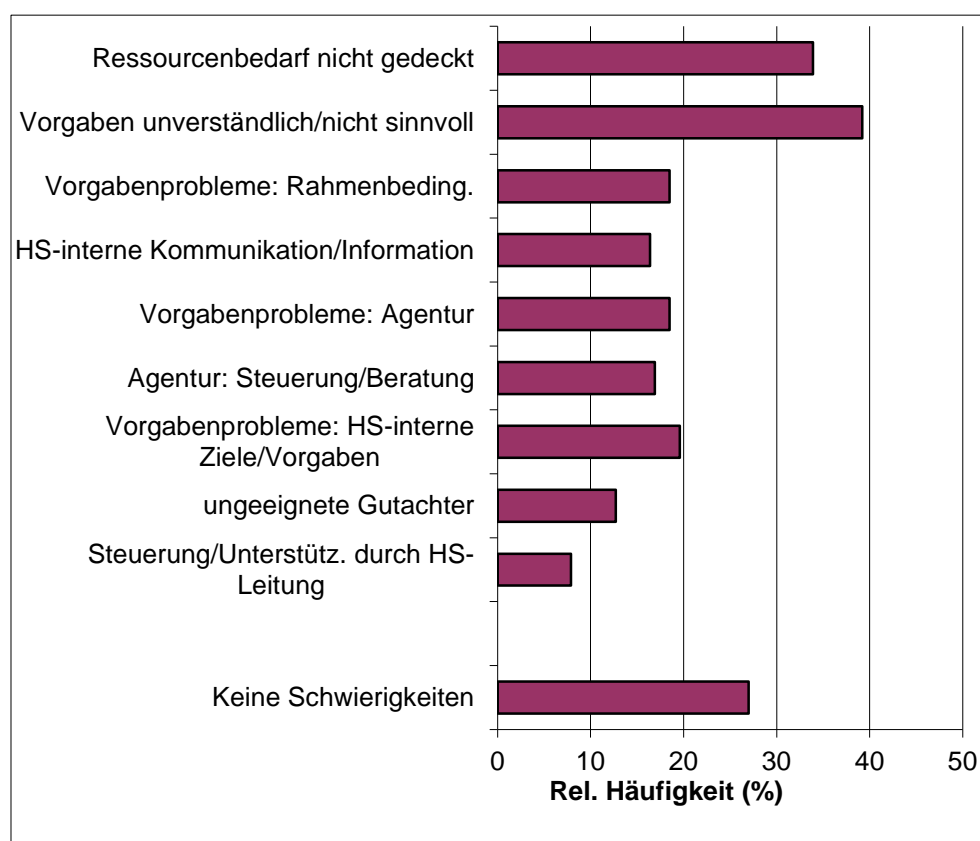


Abb. 1: Antworten auf das Item „Ursachen für Umsetzungsschwierigkeiten im Bereich Modularisierung“ im Rahmen der Online-Befragung der Hochschulmitarbeiter/innen, n=189²

Des Weiteren seien Verfahrenssteuerung und Beratung durch die Akkreditierungsagentur nicht immer hinreichend gewesen (16,9 %). Am wenigsten wurde angekreuzt, dass Hochschulleitungen den Reformprozess nicht hinreichend gesteuert oder unterstützt hätten (7,9 %). Im Rahmen der offenen Frage haben 102 Befragte ausführlichere Angaben zu den Ursachen der Umsetzungsschwierigkeiten gemacht. Diese qualitativen Daten ermöglichen einen detaillierteren Einblick in die komple-

² Ursachen waren vorgegeben und anzukreuzen, Abb. präsentiert relative Häufigkeit der Angaben, Mehrfachantworten waren möglich.

xen Ursachen. Es konnten insbesondere die folgenden Ursachenkategorien unterschieden werden:

- **Zeitmangel:** Die Arbeitsbelastung ist durch die Studienreform insbesondere durch administrative Tätigkeiten wie die Vorbereitung von Akkreditierungsverfahren, die Auswertung von internen Evaluationen und den höheren Betreuungsbedarf der Studierenden deutlich gestiegen. Die Umsetzung der Studienreform „verschluckte“ sehr viele Ressourcen; der gesteigerte Ressourcenbedarf wurde nicht gedeckt. Es blieb nicht genügend Zeit für erforderlich gewesene Abstimmungsprozesse mit den Lehrenden innerhalb des Moduls.
- **Wissensdefizite:** Unzureichende Umsetzungen waren oftmals das Resultat von Wissensdefiziten. Unterschiedliche Verantwortliche kannten die Modularisierungsvorgaben nicht hinreichend. Beispielsweise beschreibt ein Befragter, dass seine Hochschule *„30-Kredit-Module entstehen [lässt], die unmöglich in einer Prüfung abgeprüft werden können, zumal sich die Teilmodule über mehrere Semester hinziehen können“*. Die Vorgaben sind mit derart großen Modulen, die sich über mehrere Semester hinziehen, nicht vereinbar. Module mit einem Umfang von 30 ECTS-Punkten sind ebenfalls nicht zulässig. Ein verbreitetes Wissensdefizit ist der *„Mythos der eingefrorenen Module“*, wonach die Hochschulen nach einer Akkreditierung am Curriculum nichts mehr ändern dürfen: *„Also an der genauen Aufteilung lässt sich für unseren Studiengang jetzt nichts mehr ändern, weil es halt so festgeschrieben ist und so akkreditiert ist.“* Verschiedene Studierendenvertreter/innen verdeutlichen, dass dieses Argument verbreitet wurde, um curriculare Veränderungen und Weiterentwicklungen zu verhindern.
- **Hochschulische Informations- und Qualifikationsdefizite:** Die gefundenen Wissensdefizite sind z. T. Resultat eines hochschulischen Informations- und Qualifikationsdefizits. Unterschiedliche Hochschulmitarbeiter/innen klagten über mangelnde Informationen und Orientierungshilfen wie Good-Practice-Beispiele zur Umsetzung der Vorgaben. Teilweise fühlten sich die Befragten nicht ausreichend vom hochschulinternen Qualitätsmanagement beraten und unterstützt. Die entsprechenden Ansprechpartner/innen fehlen, sind nicht verfügbar oder werden als überfordert sowie nicht immer hinreichend qualifiziert wahrgenommen. Die Befragten räumten z. T. ein, dass sie selbst noch erheblichen Qualifikationsbedarf hätten.
- **Veränderungsresistenz:** Change-Management-Prozesse wie die Umsetzung von Reformvorgaben verlangen von den „Betroffenen“ einen gewissen Energieaufwand. Einzelne Aussagen machten deutlich, dass diese notwendige Bereitschaft für Veränderungen nicht vorhanden war. Es wird deutlich, dass das System der Modularisierung formal bzw. auf dem Papier zwar umgesetzt wurde, jedoch keinen Eingang in den Hochschulalltag gefunden hat, da *„Professoren noch in Lehrveranstaltungen denken, nicht in Modulen“*. Dass die Modularisierung in den Hochschulen *„nicht gelebt wird“*, projiziert sich auf die Studierenden, was folgende Aussage eines Fachschaftsvertreters im Rahmen der Interviews veranschaulicht: *„Also ich hab jetzt kein Problem damit bei meinem Studiengang, aber weiß auch*

nicht, ob's zwingend sein müsste, dass es zu einem Modul zusammengefasst ist. [...] Das läuft eigentlich nur parallel, also als bürokratischer Hintergrund mit, ohne dass man davon was merkt, dass es ein Modul ist.“

- Interne Abstimmungsprobleme: Hochschulen sind Expertenorganisationen, in denen Hochschullehrer/innen weitgehend selbständig arbeiten. Ebenso sind Fachbereiche und Fakultäten teilautonome Einheiten, die sich selbst organisieren. Dies erschwert die Kommunikation untereinander und kann dazu führen, dass nicht alle relevanten Personen an den Veränderungsprozessen beteiligt sind. Die Umsetzung der Modularisierungsvorgaben wurde als umso problematischer eingeschätzt, je mehr Institute und Fächer bzw. Disziplinen an einem Studienangebot beteiligt waren. Die Schwierigkeit dabei war, gemeinsame Kompetenzen zu definieren und zu klären, „wie diese von wem abgeprüft werden“. Oftmals war es nicht möglich, sich im Rahmen eines Moduls auf eine Prüfung zu einigen.
- Mängel und Schwächen der Vorgaben: Das Konvolut der Vorgaben ist für den Bereich Modularisierung hoch komplex. Ein strukturierter und systematischer Überblick über alle relevanten Vorgaben liegt nicht vor. In den Vorgaben gibt es an unterschiedlichen Stellen Redundanzen. Manche sind eher vage formuliert und zeigen Interpretationsspielräume. Bei der Auslegung der Vorgaben entstanden dadurch Widersprüche zwischen Interpretation durch die Hochschulen und Interpretation der involvierten Agentur (insbesondere hinsichtlich der Dauer und des Umfangs der Module und des Umfangs von Ausnahmeregelungen).³
- Fehlende Beratung im Akkreditierungsverfahren: Von den Hochschulen wird bei der Interpretation und Umsetzung der Vorgaben ein hohes Maß an Eigenverantwortung erwartet. Im Akkreditierungssystem ist eine institutionalisierte Beratung nicht vorgesehen; die Hochschulen waren mit dieser Aufgabe auf sich allein gestellt. Von den Befragten wurde kritisiert, dass die Akkreditierung nicht systematisch mit Beratung verknüpft war. In einigen Fällen gingen die Hochschulen davon aus, die Vorgaben bereits erfüllt zu haben, sodass sie während der Akkreditierung davon überrascht waren, dass ihre Interpretation der Vorgaben nicht zutreffend war. Die fehlende Beratung wurde auch als mangelnde Kommunikation zwischen Agentur und Hochschule moniert.
- Schlechte Durchführung der Akkreditierungsverfahren: Die Befragten machten deutlich, dass schlecht geschultes Personal der Agentur in fachlichen Fragen, ein mangelhafter Leitfaden zur Akkreditierung und ein schlecht organisierter und unstandardisierter Akkreditierungsprozess zu Problemen bei der Umsetzung der Vorgaben geführt haben.⁴

³ Auch wenn eigentlich versucht werden sollte, Bürokratie und Pedanterie durch Regelungswut zu vermeiden, wird es hinsichtlich der Modularisierungsvorgaben als erforderlich erachtet, mehr Verbindlichkeit herzustellen. Dabei sollte insbesondere die Verwendung der möglichen Ausnahmeregelungen von Vorgaben eindeutiger geregelt werden.

⁴ Es konnte durch eine Dokumentenanalyse festgestellt werden, dass die Auslegung der Modularisierungsvorgaben innerhalb und zwischen den Agenturen in zahlreichen Fällen inkonsistent und widersprüchlich erfolgt ist (s. hierzu Pietzonka, 2012).

4 Fazit

Auch wenn Bachelor- und Masterstudiengänge mittlerweile die Regel sind, ist offen, inwiefern die mit dem Bologna-Prozess beabsichtigten Veränderungen tatsächlich Eingang in die neuen Studienstrukturen gefunden haben. Aus den Befragungsergebnissen lässt sich interpretieren, dass sich die Einführung der Modularisierung in zahlreichen Fällen nur schematisch als Struktur- und Organisationsreform vollzog: Die Studiengänge wurden zwar formal modularisiert, oftmals sind allerdings notwendige Abstimmungsprozesse ausgeblieben, die erforderlich gewesen wären, um die innere Ausgestaltung der Studiengänge grundlegend zu reformieren. Erst durch die ausführlichen Erläuterungen in den Befragungen wurde deutlich, dass eine wirkliche Weiterentwicklung der Studiengänge durch die Modularisierung sowie eine tiefer greifende inhaltliche Erneuerung in den Kernbereichen von Lehre und Studium nicht realisiert wurde. In der Zusammenschau handelt es sich bei vielen Modulen eher um zusammengelegte Lehrveranstaltungen, deren Durchführung und Prüfung in derselben Art und Weise erfolgte wie vor der Einführung der Modularisierung. Häufig wurden die Lehrveranstaltungen nicht einmal zusammengelegt, sondern bekamen einfach das Label „Modul“ übergezogen. Prüfungen wurden zu wenig an den Bildungszielen ausgerichtet und nicht ausreichend modulbezogen sowie kompetenzorientiert ausgestaltet. Insbesondere die Vermeidung der obligatorischen Modulabschlussprüfungen sowie die zahlreichen Prüfungsvorleistungen führten zu erheblichen Prüfungsbelastungen. Unter dieser Prüfungskleinteiligkeit litt besonders die Studierbarkeit der Studiengänge.

Die Befragungsergebnisse präsentieren vielschichtige Ursachen für Mängel und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Modularisierungsvorgaben. Dabei stellte sich heraus, dass insbesondere die komplexen Vorgaben sowie diesbezügliche Wissensdefizite die Hauptursache für Umsetzungsprobleme darstellten. Es herrscht ein großer Qualifikations- und Beratungsbedarf in den Hochschulen, der durch hochschulinterne Angebote nicht hinreichend befriedigt wurde. Auch die hochschulexterne Qualitätssicherung durch die Programmakkreditierung spielte bei diesem Prozess teilweise weniger die Rolle des unterstützenden Reformlenkers als vielmehr die des Problemverursachers und Bremsers. Die verantwortlichen Hochschulmitarbeiter/innen fühlten sich bei der Studienganggestaltung nicht hinreichend von den Agenturen unterstützt; beratende Elemente werden vermisst. In den Befragungen zeigte sich, dass die Reform der Studienganggestaltung mit erheblichen zeitlichen Belastungen verbunden war, eine Abkehr von gewohnten Denk- und Verhaltensmustern verlangte und den Betroffenen das Gefühl vermittelte, Objekte einer von außen gesteuerten Veränderung zu sein. Es konnten bei den Befragungen Veränderungsresistenzen festgestellt werden.

Die Reform der inneren Gestaltung der Studiengänge in Modulstruktur ist als „Binnenstruktur“ der Studienreform in intellektueller, zeitlicher und organisatorischer Hinsicht eine besondere Herausforderung für die Hochschulen. Die entscheidende Voraussetzung für das Gelingen von Modularisierung ist die Zusammenarbeit der Lehrenden, die für die einzelnen Module und die Modulprüfungen sowie für den Studiengang insgesamt verantwortlich sind. Offenbar setzt die Reform vor allem eine grundlegende Veränderung der Lehr- und Kommunikationskultur in den Fachbereichen und Lehrereinheiten voraus, die sich erst langfristig vollziehen kann.

5 Literaturverzeichnis

- Hofmann, S.** (2004). Inhaltliche Qualitätskriterien und Rahmenstandards operationalisieren: Die Modularisierung. Modularisierung als prozessorientierte Gestaltung der Curricula. In *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-20). Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
- Körner, W.** (1975). *Überlegungen zu einer Neugestaltung des Studiensystems*. DUZ/HD/1/75.
- KMK** (2010). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Anlage der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn: KMK.
- KMK** (2011). *Auslegungshinweise vom 25. März 2011 zu den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010*. Bonn: KMK.
- Mayring, P.** (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Pietzonka, M.** (2012). *Der Patient Akkreditierung zwischen Hospital und Hospiz – Eine Evaluation des deutschen Akkreditierungssystems durch Analyse von Akkreditierungsaufgaben und Befragungen*. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-26). Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
- Pietzonka, M.** (2013). Hochschulinterne Instrumente zur Qualitätssicherung aus der Sicht von Hochschulangehörigen und aus der Perspektive der Programmakkreditierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 75-88.
- Pietzonka, M.** (2014, in Druck). *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna – Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T.** (2012a). *Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland – Dokumentenanalyse und Befragungen*. Schriftenreihe Gesellschaft-Wirtschaft-Medien. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T.** (2012b). Die Wirkung der Akkreditierung in der (Bologna-)Reform der Studiengänge in Deutschland. In *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-30). Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer, T.** (2012c). The Impact of Accreditation on the Reform of Study Programs in Germany – an Empirical Study. *Higher Education Management and Policy, Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 24(1), 1-24.
- Zaugg, R.** (2011). Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil. In *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (S. 1-38). Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.

Autor



Dr. Manuel PIETZONKA || Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur || Lilienthalstraße 1, D-30179 Hannover

www.zeva.org/systemakkreditierung

pietzonka@zeva.org