

Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen

Peter Buttner, Christina Vocke

Ziel der Modularisierung von Studiengängen ist die Orientierung an dem Qualifikationsziel Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen: Von der Betrachtung grundlegender Prinzipien der Bildung modularer Strukturen über die konkreten Ziele und Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Hochschulreform bis zu den Konsequenzen und Implikationen dient „Outputorientierung“ als Philosophie und Qualitätsmaßstab von Reformen. Wie wird eine gewünschte Gesamtqualifikation erzielt, wenn die einzelnen Bausteine als abgegrenzte Einheiten zunächst unverbunden nebeneinander stehen? Wie verändern sich die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Hochschulen und Berufspraxis, aber auch innerhalb der Kollegien und der Scientific Community? Der Beitrag befasst sich mit der Beschreibung der wesentlichen Elemente von Modularisierung und gibt Handreichungen zur Umsetzung und Empfehlungen zur Gestaltung des Reformprozesses.

1 Das Modularitätsprinzip: allgemeine Aspekte

Das Prinzip der Modularität ist in den letzten 20 Jahren zu einem der leitenden Strukturprinzipien für komplexe Organisationsformen geworden – seit einigen Jahren¹ auch in der deutschen Studienreformlandschaft. Modulare Systeme bestehen aus unabhängig funktionierenden Subsystemen mit je spezifischen Aufgaben. Die Leistungen der einzelnen Subsysteme (Module) tragen zum Funktionieren des größeren Ganzen bei, wobei sich die innere Struktur und die Arbeitsweise dieser Subsysteme nicht gleichen müssen. Die Einzelleistungen der Module müssen aufeinander abgestimmt und koordiniert sein.

¹ Modulare Ausbildungskonzepte gibt es aber in Hochschulen schon lange. Eine der wohl ersten konsequenten Formulierungen eines modularen Ausbildungssystems stammt aus den frühen 80er Jahren: Die kanadische McMaster University in Hamilton (Toronto) stellte schon 1982 im Zuge einer radikalen pädagogischen Neuorientierung ihre Mediziner Ausbildung auf ein modulares Konzept um und strukturierte die Ausbildung von Grund auf neu. Sie war damit Vorbild für das inzwischen in Fragmenten nach Deutschland importierte und unter dem Titel „Harvard-Modell“ propagierte Ausbildungsmodell. Die Modularisierung in McMaster war eng mit der Auseinandersetzung mit Lernkonzepten verknüpft und hob u. a. auf die Unterscheidung zwischen Wissen und Fähigkeiten (skills) ab. Vgl. *McMaster University (1983), (1989)* und *Richards & Fülöp (1987)*.

Modulare Modelle sind ein Gegenentwurf zu ganzheitlichen (holistischen) Modellen, bei denen die Vorstellung von der Unteilbarkeit des Ganzen im Vordergrund steht.

Übertragen auf die Konstruktion von Studiensystemen heißt das: Auf der einen Seite stehen holistisch angelegte Systeme, die die Ausbildung als ein (linear verlaufendes und gegliedertes, letztlich aber unteilbares) Ganzes vorstellen, geleitet durch globale Prinzipien. Eine Reinform des holistischen Ansatzes in der Ausbildung ist z.B. das persönliche Meister-Schüler-Verhältnis. Auf der anderen Seite stehen Systeme, die davon ausgehen, dass Teilqualifikationen voneinander abgrenzbar und separat lehrbar sind. Diese Teilqualifikationen sollen dann in ihrem Zusammenwirken ein sinnvolles Ganzes, sprich: eine gelungene Gesamtqualifikation ergeben.

Sofern es um nichts weiter gehen sollte als die Addition einzelner Elemente, stellt sich die Frage nach dem Ganzen natürlich nicht. Sobald es aber um komplexere Funktionen geht, die ein modulares System realisieren soll, ist die Frage unumgänglich, wie aus den separaten, in sich geschlossenen Teilen das sinnvolle oder *gelingende* Ganze entstehen kann – in unserem Falle die gelungene Qualifizierung von Studienabsolventen als Ergebnis einer modularen Studienstruktur.

Die Antwort ist auf drei Ebenen zu suchen:

- 1) Die Aufteilung des Ganzen: Damit ein System modular gedacht werden kann, muss sich das Ganze überhaupt sinnvoll in Teile (Unterfunktionen, Teilprozesse) separieren lassen. Nach welcher Logik sind die Teile gegeneinander abgegrenzt? Was ist eine richtige oder sinnvolle Aufteilung? In welche Teilaufgaben ist die Gesamtaufgabe zerlegt?
- 2) Die Funktionalität der Teile selbst: Erfüllen die Teile die ihnen zugewiesenen oder zugeschriebenen Aufgaben? Leisten die Elemente, was sie leisten sollen?
- 3) Und schließlich die Organisation der Teile zu einander: Wie arbeiten die Teile (Module) einander zu? Wie sind sie aufeinander abgestimmt? Passen sie zueinander?

Modulare Systeme kommen nicht ohne eine umgreifende „Philosophie“ oder Theorie aus, sie implizieren selbst einen holistischen Aspekt. Diesen Aspekt bei der Konstruktion modularer Systeme außen vor zu lassen, wäre kurzfristig, gerade auch bei der Konstruktion von Studiensystemen.

2 Die Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für das sich erneuernde Hochschulsystem werden vorwiegend durch den Bologna-Prozess² bestimmt. Das Modularisierungsgebot³ leitet sich aus den dort formulierten Zielen und Maßnahmen ab.

Das zentrale Ziel des Bologna-Prozesses ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010. Es soll u. a. durch folgende Maßnahmen erreicht werden: „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ (Diploma Supplement), „Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt“ (Bachelor/Master), „Einführung eines Leistungspunktesystems“ (European Credit Transfer System/ECTS), „Förderung der Mobilität, (...) der europäischen Zusammenarbeit, (...) der europäischen Dimensionen.“⁴ All diese Maßnahmen setzen eine gewisse Vergleichbarkeit der Studienleistungen voraus, vor allem auch im Studienverlauf und in Bezug auf einzelne Studienleistungen. Mit der Modularisierung eröffnen sich gute Chancen, diese Vergleichbarkeit vermehrt herzustellen, insbesondere was den Credit-Transfer⁵ sowie die studentische Mobilität und die damit auch angezielte Flexibilisierung der Bildungswege angeht. Weitere wichtige Motive für die Modularisierung sind: das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit, pädagogisch-didaktische Überlegungen, die Perspektive auf lebenslanges Lernen sowie organisatorische Fragen.⁶

² Markiert durch die „Sorbonne-Erklärung“ im Mai 1998 (Bildungsminister Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands), die „Bologna-Erklärung“ im Juni 1999 (29 Europäische Bildungsministerien) und das „Prager Kommuniqué“ im Mai 2001 (32 europäische Bildungsministerien) sowie die Folgekonferenz in Berlin, September 2003. Vgl. dazu auch: Reichert & Tauch (2003).

³ In den Strukturvorgaben der KMK zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 1999) und den nachfolgenden Strukturvorgaben zu deren Akkreditierung (KMK, 2003) ist der Nachweis von Modularisierung als Genehmigungsvoraussetzung für neue Studiengänge genannt. Auch die Hochschulgesetze der Länder sehen die Modularisierung für neue Studiengänge vor (vgl. KMK/HRK/BMBF (2003).

⁴ *Der Europäische Hochschulraum, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna (Bologna-Erklärung)*

⁵ und in der Folge gegebenenfalls auch die Credit-Akkumulation.

⁶ Zu Zielen und Umsetzung der Modularisierung vgl. auch die Dokumentation des Verbundprojekts der Bund-Länder-Kommission „Modularisierung in Hochschulen“, BLK Heft 101 (2002). Dort wird als Ziel auch die vereinfachte Anerkennung von Studienleistungen als Ziel genannt. Es ist aber fraglich, ob sich eine solche Vereinfachung mittelfristig realisieren lassen.

Angelpunkt des europäischen Reformprozesses ist die Verbindung zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem: Die Absolventinnen und Absolventen sollen in erhöhtem Maße Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) erreichen. Dies beinhaltet sowohl traditionelle Berufsfähigkeit als auch Flexibilität im Sinne einer Qualifizierung für das Bestehen in einem sich in immer kürzeren Zyklen wandelnden Arbeitsmarkt.⁷ Daher kommt es neben der Vermittlung transferierbarer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen auch auf die „Ausprägung der Fähigkeit zu disziplinübergreifender, projektbezogener Zusammenarbeit sowie den in das Studium integrierten Aufbau überfachlicher Qualifikationen“ an⁸. Dieses Ziel kann in modularen Studiensystemen grundsätzlich besser erreicht werden als in fächerorientierten und zwar umso leichter, je mehr der Zuschnitt von Modulen aus der anzustrebenden Qualifikation und je weniger er aus einer Fachlogik abgeleitet ist.

Die Tatsache, dass beruflich benötigtes Wissen zunehmend durch Weiterbildung erworben wird, führt die Hochschulen dazu, vermehrt solche Angebote einzurichten. Die Hochschulen orientieren sich in Richtung auf individualisierte, flexibilisierte, teilzeit- und weiterbildungsorientierte Ausbildungssysteme, die lebenslanges Lernen befördern sollen.⁹ Die Modularisierung von Studiengängen konvergiert mit diesem Trend, weil im Weiterbildungssektor in der Regel zeitlich und inhaltlich enger begrenzte Lerneinheiten angeboten werden. Diese können grundsätzlich auch aus Teilen bestehender Studiengänge bestehen. Inwieweit Modularisierung damit auch zur optimierten Ausnutzung der Lehrressourcen und damit zur Effizienzsteigerung beitragen kann, wird sich erst zeigen müssen. Durch die potentielle Wiederverwendbarkeit einmal erstellter Module in verschiedenen Zusammenhängen und die Möglichkeit zu schnellen curricularen Änderungen ohne Umbau der Gesamtstruktur liegt der Gedanke aber nahe, Synergieeffekte (und damit vielleicht auch Kostensenkung) zu erhoffen. Im innerhochschulischen Kontext mag der Drang zur Modularisierung also sekundär auch durch die Probleme der Massenhochschulen und den Druck zur Kostenminimierung motiviert sein, denn es geht heute auch um die Frage, auf welche Weise möglichst viele Studierende kostensparend und in vertretbarer Zeit durch die Ausbildungen geführt werden können.

⁷ Vgl. *Wissenschaftsrat (1999)*.

⁸ Ebenda, S. 11.

⁹ Sowohl im sekundären als auch im tertiären Bereich. Die Orientierung an der Weiterbildungsfunktion der Hochschulen reflektiert die bildungssoziologische Erkenntnis über die Zunahme der diskontinuierlichen Bildungsbiographien, sprich die Zunahme von Qualifizierungsbereitschaft in der Berufsphase. Hochschulen fällt zunehmend die Funktion der Weiterbildung zu und sie sind gehalten, diesem Trend auch mit Vorhaltung entsprechender Angebote zu entsprechen.

Das Kernkonzept der Modularisierung lässt sich schließlich auch als pädagogischer Reform-Imperativ verstehen: weg von großen linear angelegten Lerngängen – hin zu Sets von in sich geschlossenen Lerneinheiten, die freier kombiniert werden können¹⁰ und am Outcome (der Qualifizierung) orientiert sind. Das Postulat, Abstand von der Lehrorientierung (*instruction paradigm*) zu nehmen und die akademische Lehre stattdessen an der Lernerorientierung (*learning paradigm*)¹¹ auszurichten, konvergiert mit diesen Bemühungen und insofern ist Modularisierung auch als Chance zu begreifen, die Lehre im Sinne der Förderung eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten und effektiveren Lernens zu reformieren, auch im Hinblick darauf, individuelle Bildungsprofile zu ermöglichen.¹² In diesem Sinne verstanden zieht Modularisierung auch eine vermehrte Didaktisierung des Lehrens mit sich.

3 Module und Modulsysteme

3.1 Module

Als gemeinhin akzeptierte Definition gilt die der KMK aus dem Jahr 2000: „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“¹³ Diese Einheiten sind die Module. Sie können verschiedene Lehr- und Lernformen (wie z. B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u. a.) beinhalten. Diese eher formalen Aspekte stellen für sich alleine genommen allerdings noch keinen gravierenden Unterschied zu den bislang gängigen Ausbildungssystemen und den Einheiten ihrer Lehre (Fächer, Lehrveranstaltungen) dar. Der aus unserer Sicht wesentliche Wandel vollzieht sich erst mit der Umstellung auf die Outcome-Orientierung bzw. der konsequenten Orientierung an Qualifikationszielen.

¹⁰ Mit dem Begriff Baukastensystem verbindet sich ein gängiges Missverständnis. Die Vorstellung einer nahezu universellen Einsetzbarkeit der einzelnen Module ist naiv, sie übersieht das Problem, dass die einzelnen Module einen spezifischen Beitrag zu einem je besonderen Ganzen (der Gesamtqualifikation des Studiums) leisten müssen.

¹¹ Barr & Tagg (1995), Boggs G. (1999) und die Bestrebungen zur weiteren Implementierung von Problemorientiertem Lernen bzw. *problem based learning*.

¹² Vgl. z. B. Universität Osnabrück (2002).

¹³ Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 (KMK 2000).

3.2 Orientierung an Qualifikationszielen

Outcome-Orientierung heißt, dass es darum geht, die Studierenden zu etwas Bestimmten zu befähigen – und nicht darum, die Bildungsabsichten des Lehrenden zu beschreiben. Dieser Aspekt der Modularisierung ist wesentlich und kommt in maßgeblichen Stellungnahmen klar zum Ausdruck.¹⁴ Es geht also darum, „sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen, weg vom traditionellen Ansatz „Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?“ (Input-Orientierung) hin zur Frage: „Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein? (Output- oder Outcome-Orientierung)“.¹⁵ Legte man allein die formalen Aspekte¹⁶ für die Modularisierung eines Studiengangs zu Grunde, würde sich kein gravierender Unterschied zur Studienorganisation unserer bestehenden deutschen (insbesondere Fachhochschul-) Ausbildungen ergeben. Erst mit dem inhaltlichen *Schwenk von der Input- zur Output-Orientierung* werden aus Fächergruppen oder Studienbereichen Module im eigentlichen Sinne: „Maßgeblich für die Zusammensetzung [i. e. Gestaltung; PB/CV] eines Moduls ist die *Teilqualifikation*, die durch das Absolvieren eines Moduls erlangt werden soll.“¹⁷

Es ist nicht einfach, angezielte Qualifikationen oder Kompetenzen treffsicher und trennscharf darzustellen. Probleme können bei der Unterscheidung von Bildungs- und Qualifikationszielen bestehen, bei der Differenzierung von berufsbezogenen und berufsübergreifenden Qualifikationen, von situativen Anforderungen und personalen Kompetenzen, bei der Differenzierung von deklarativen und prozeduralen Wissensbestandteilen, und auf anderen Ebenen mehr. Die Gefahr einer instrumentellen Verengung auf die Beruflichkeit besteht ebenso wie die des Abdriftens in Leitbildfloskeln. Zugleich bietet der Perspektivwechsel aber auch eine Chance für die fachliche und didaktische Weiterentwicklung. Diese Chance sollte genutzt werden, auch wenn der Wechsel lieb gewonnene Einstellungen und Prinzipien in Frage stellt: Dass ein Studierender „etwas gehört haben

¹⁴ BLK (2002); vgl. auch *Stifterverband (2000), Universität Osnabrück (2002), Welbers (2002)*.

¹⁵ BLK (2002).

¹⁶ Module als Cluster bzw. Verbund von Lehrveranstaltungen, thematischer/inhaltlicher Schwerpunkt, inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und bewertbar (Prüfungen). Vgl. BLK (2002), S. 4 und oben Abschnitt 3.1.

Ein Modul stellt damit eine Einheit bzw. ein Bauelement dar, welches Bestandteil eines größeren Ganzen ist, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden.“

¹⁷ BLK (2002).

muss" ist eine verständliche Einstellung, zumal auf dem Hintergrund des Bildungsaspekts. Für modularisierte Studiensysteme reicht diese Einstellung aber nicht aus, denn wer sie vertritt, müsste angeben können, zu welcher konkreten Qualifikation oder Kompetenz dieses „gehört haben“ im jeweiligen Fall denn führen soll.¹⁸ Dabei ist es durchaus erstrebenswert, auch übergreifende Bildungsziele in modularisierten Studiensystemen zu realisieren, sprich in Modulbeschreibungen aufzunehmen. Sie müssen dann nur so dargestellt sein, dass sie sich überprüfen und prüfen lassen.

Der Vorteil des Perspektivwechsels zur Outputperspektive liegt in der Offenlegung und Konkretisierung der Ausbildungsziele. Je klarer angegeben ist, was die Studierenden können sollen, desto einfacher lässt sich überprüfen, ob das Modul den Qualifikationszielen dient. Je konkreter die angestrebte Qualifikation benannt ist, desto einfacher lassen sich Duplizierungen in Studienverläufen vermeiden und strukturelle Qualifizierungslücken erkennen. Dabei kommt es aus unserer Sicht in erster Linie darauf an, dass die Ziele in klarer Sprache verfasst sind.

Der Haupteffekt der Transparenz dürfte die Induktion aktiveren Studierverhaltens sein. So sehr die gängigen Lehrdarstellungen auch jetzt schon differenziert informieren (Studienordnungen, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse), so hat es doch den Anschein, dass sie Wichtiges vorenthalten: die Information, welchen potentiellen Nutzen die einzelne Lehrveranstaltung hat. Die Erfahrung, dass Studierende Lehrveranstaltungen oft erst in zweiter Linie nach dem Inhalt auswählen, legt ja die Annahme nahe, dass sie nehmen, was sie geboten bekommen. Je klarer aber ist, was sie in einer Lehrveranstaltung „mitnehmen“ können, desto mehr sind sie in das Geschehen involvierbar. Je besser der Student mit Zielen und Inhalten einer Lerneinheit vertraut ist und je mehr er sich in freier Wahl für ein Modul entscheidet, desto größer ist in der Regel seine Motivation zur Mitarbeit. Mit anderen Worten: Die Studierenden werden stärker zum Subjekt des Geschehens als in den gängigen Studiensystemen – was zugleich für den späteren Berufsweg in einer von Eigenaktivität geprägten, sich flexibilisierenden Berufslandschaft nicht von Nachteil ist. Die Nennung von Qualifikationszielen dürfte den „inhaltsökonomischen“ studentischen Bedürfnissen entgegenkommen. Mit diesen Überlegungen einher geht der Vorschlag, das bisherige Bild der Lehrenden von der/dem Studierenden zu überdenken:

¹⁸ Und dies zieht unweigerlich Wertfragen an die Oberfläche. Je konkreter die Ausbildungs- oder Qualifizierungsziele benannt sind, desto mehr wird offenbar, welchen Zielen sie dienen. Inwieweit sollen die Qualifizierungsziele an der engeren beruflichen Praxis orientiert sein, inwieweit dürfen sie beispielsweise allgemein bildende Funktionen haben?

Studierende werden zunehmend zu Verantwortlichen im Studiengeschehen – und die Lehrenden entsprechend mehr zu Moderatoren des Lernprozesses.

3.3 Empfehlungen zur Modulbeschreibung

In den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen¹⁹ wird festgestellt, was die Beschreibung eines Moduls mindestens enthalten soll:

- Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls,
- Voraussetzungen für die Teilnahme,
- Lehrformen,
- Verwendbarkeit des Moduls,
- Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten,
- Leistungspunkte und Noten,
- Arbeitsaufwand,
- Dauer der Module,
- Häufigkeit des Angebots von Modulen.

Die im Rahmen des Verbundprojekts der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Modularisierung von Studienangeboten ausgesprochenen Empfehlungen²⁰ sind etwas detaillierter. Sie legen nahe, einige weitere Angaben zu machen (z. B. zur Niveaustufe und Lage im Studienplan/Semester, zur Zuordnung zu einem Teilgebiet, zum Beitrag zu anderen, nachfolgenden Modulen). Viele andere Empfehlungen gehen in dieselbe Richtung. Allgemein gilt: Je klarer und zielgerechter die Modulbeschreibungen abgefasst sind, desto nützlicher sind sie für die Studierenden. Dabei kommt einem Punkt kardinale Bedeutung zu: den Angaben zur angestrebten (Teil-)Qualifikation.

¹⁹ KMK (2000).

²⁰ BLK (2002) S.16. Identisch in Wex (2002) und Welbers (2002).

Zusammengefasst und unter Berücksichtigung der Empfehlungen von KMK und BLK empfehlen wir folgende gegliederte Modulbeschreibung²¹:

Allgemeine Angaben

Modultitel und Modulnummer
einzelne Lehrveranstaltungen (Submodule)
Dozentinnen/Dozenten

Angaben zur Lokalisierung

Zuordnung zu Studienrichtung/Teilnehmerkreis
Zuordnung zu einer Niveaustufe/Lage im Studienplan
Angebotsturnus des Moduls
Präsenzlehre (Umfang in SWS, Zeit, Ort)

Modulfunktionen und Schnittstellenbeschreibung

Qualifizierungsziel/learning outcomes
Voraussetzungen (Vorkenntnisse und vorausgesetzte Qualifikationen)
Beziehung zu Folgemodulen (Beitrag zu weiterem Studienweg)
Zuordnung zu fachlichem Teilgebiet
Lehrinhalte
Lehrformen
Literaturempfehlungen

Prüfungsmodalitäten

Art der Prüfung/Leistungsnachweise
Zeitpunkt und zeitlicher Umfang der Prüfung
Zugelassene Hilfsmittel

Aufwand und Wertigkeit

workload/kalkulierter studentischer Arbeitsaufwand in Stunden
(gesamt und ggf. gegliedert)
Credits/Kreditpunkte (ECTS)

Die unter „Allgemeine Angaben“ zusammengefassten Items stellen zum einen (lehrseitig) die Grundlage für die Studienverwaltung dar und sind andererseits (studierendenseitig) wichtige Informationen zur Studienplanung. Aus Sicht der Studierenden besonders

²¹ Vgl. Anhang.

wichtig sind der kalkulierte studentische Arbeitsaufwand,²² die Angaben zur zeitlichen Positionierung und zum Angebotsturnus. Nur wer weiß, wann er ein Modul gegebenenfalls nachholen kann, kann seinen Studienverlauf individuell planen. Unter der Überschrift Modulfunktionalität sind die Angaben zusammengefasst, die für die inhaltliche Planung des Studiums durch die Studierenden und damit für das individuelle Qualifikationsprofil wichtig sind. Mit ihnen sollte es den Studierenden auch möglich sein, sich zielgerichtet auf das Modul vorzubereiten. Besondere Bedeutung im Sinne des gelingenden Ganzen (des Studiensystems bzw. der Qualifizierung durch das Gesamtstudium) liegt in den Angaben zur Schnittstellenbeschreibung. Zum einen ist es auch hier nicht einfach, in bündigen Worten anzugeben, was die Studierenden an bereits erlangten Qualifikationen und Kompetenzen mitbringen sollen. Zum anderen erfordern diese Angaben eine intensive Abstimmung zwischen den einzelnen Modulverantwortlichen sowie mit den Instanzen, die die Systemarchitektur, die Gesamtqualifikation und die Studierabläufe festlegen. In der Regel werden die Mehrzahl der Module Schnittstellen mit mehreren anderen Modulen haben und jede Schnittstellendefinition wirkt in beide je beteiligten Module hinein. Es entsteht ein großer Abstimmungsbedarf. Für die Studierenden sind die Angaben zur Schnittstellenbeschreibung sowohl für die Studienverlaufsplanung wichtig (Voraussetzungen), als auch für die inhaltliche Vorbereitung (erwartete Vorkenntnisse).

3.4 Studienstruktur

Die Modularisierung führt notwendigerweise zu einer Änderung der Studienstrukturen: Die einzelnen Fächer innerhalb des Studiengangs verlieren in der Studiendarstellung ihren dominanten Platz.²³ Die Trennung dieser Fächer und ihre Abgrenzung gegeneinander verlieren an Bedeutung, die Gliederung des Studiums wird kleinteiliger.

- Fächerorientierte Studiensysteme bestehen in der Regel aus wenigen Fächern mit jeweils vielen Lehrveranstaltungen, und die Lehrangebote der Fächer ziehen sich über mehrere Jahre hin.
- Modulare Studiensysteme setzen sich aus vielen Modulen mit jeweils nur wenigen zugeordneten Lehrveranstaltungen zusammen.

²² Je mehr sich differenzierte Angaben zur kalkulierten studentischen Arbeitslast (*workload*) in Modulbeschreibungen durchsetzen, umso besser lassen sich diese gegriffenen Zahlen später empirisch überprüfen.

²³ Was aber auch heißen kann, dass die Einzelfächer stärker herausgefordert sind, denn sie müssen ihre Beiträge stärker auf die jeweiligen Qualifikationsziele der Module und damit auch auf das Gesamtqualifikationsziel des Studiengangs abstimmen.

Weitere Unterschiede im Vergleich zu fächerorientierten Studiengängen ergeben sich aus der Umsetzung der Ziele Flexibilisierung, Outcome-Orientierung und Operationalisierung (Konkretisierung der Lehrdarstellung).

Flexibilisierung bedeutet, dass Studierende ihren eigenen Studienweg freier festlegen als bisher üblich. Dies kann sich sowohl auf die Frage der Inhalte beziehen, als auch auf die Zeitstruktur (Erleichterung von Teilzeitstudium). Im Hinblick auf das Maß der individuellen studentischen Wahlfreiheit reicht die Spanne des Möglichen von stark curricularisierten Modellen, bei denen das Studium zwar in Module aufgeteilt ist, aber der Fortgang von Modul zu Modul fest vorgeschrieben ist („Menue-Modell“), bis hin zu Modellen mit völliger inhaltlicher Wahlfreiheit, bei der kein Pflichtprogramm mehr besteht („Buffet-Modell“). Während erstere Variante ein wesentliches Ziel der Modularisierung verfehlt, ist das Modell der völligen Wahlfreiheit mit unserem derzeitigen deutschen Ausbildungssystem nicht wirklich kompatibel und dürfte auch den Ausbildungsanforderungen nicht genügend nachkommen. Es geht also darum, einen Weg zwischen diesen Extremen zu finden, wobei der Grad an Wahlfreiheit für die Studierenden festzulegen ist. Grundsätzlich aber gilt: Mehr Wahlfreiheit bedeutet, dass die verschiedenen Optionen auch offen gehalten (organisiert) werden müssen. Das System muss in sich flexibler gestaltet sein. Die Abfolge- und Zeitstruktur des Studiums muss dem gewünschten Grad an Flexibilisierung angepasst sein. Mehr Wahlfreiheit bedeutet in der Regel auch, dass mehr Studienberatungsbedarf entsteht. Zwar kann durch präzise Modulbeschreibungen sicher ein Teil studentischer Unsicherheit in der Wahl des Studienwegs aufgefangen werden, eine persönliche Studienberatung kann dies aber nicht ersetzen. Grundsätzlich erfordert eine Erhöhung der Wahlfreiheit eine Intensivierung von Beratungsangeboten, zumal bei Studiensystemen, die keine Klassenverbandsstruktur aufweisen, die Bindung zwischen den Studierenden und die zwischen Lehrenden und Studierenden eher schwächer wird.²⁴

Die Output- bzw. *Outcome-Orientierung* bedeutet, wie bereits ausgeführt, dass die Lehre aus den Qualifizierungszielen bzw. angestrebten Kompetenzen abgeleitet wird. Dies dürfte langfristig zu einer Schwächung disziplinär-systematischer Aspekte zu Gunsten problemorientierter Darstellung führen. Die Eigenlogik akademischer Fächer dürfte langfristig in den Hintergrund treten, insbesondere im Falle bezugswissenschaftlicher Fächer. Die Orientierung an den Qualifizierungszielen kann zu einer grundsätzlichen inhaltlichen

²⁴ Als Lösung dieses Problems bietet sich Beratung in Form eines Mentoratssystems an: Studierende sind in festen Gruppen einzelnen Lehrenden zugeordnet und können dort in Gruppensitzungen oder auch im Einzelkontakt Studienfragen erörtern. Die Einführung von Mentorensystemen wird derzeit an einigen Fachbereichen diskutiert.

Reorganisation führen. Je mehr die Qualifikationen transdisziplinär geschnitten oder auf Probleme der Beruflichkeit hin ausgerichtet sind, desto weniger disziplingebundene Lehrveranstaltungen werden den Wechsel vom fächergebundenen zum modularisierten System überstehen.²⁵

Das *Konkretisierungsgebot* für die Darstellung der Lehre kann ebenfalls Auswirkungen auf die Studienstruktur haben. Mit erhöhter Transparenz in der Darstellung der Lehre können inhaltliche Duplizierungen leichter erkannt (und eliminiert) werden. Möglicherweise führt erhöhte Transparenz auch zu einer stärkeren Abgrenzung der Einheiten (Module) untereinander. Die gängigen Studiensysteme gliedern das Studium entlang Fächern und Inhalten. Das kann implizieren, dass in verschiedenen Fächern und anhand verschiedener Inhalte gleiche oder ähnliche Qualifikationen „erzeugt“ werden. Aus Sicht eines modularen Systems kommt dies einer inhaltlichen Duplizierung gleich. Das Konkretisierungsgebot dürfte hier zu klarerer Ordnung und damit größerer Abgrenzung zwischen den Studieneinheiten führen, zumindest in der Tendenz.

4 Folgen

4.1 Akademische Identität

Die Modularisierung von Studiengängen kann Auswirkungen auf die Identität der mit dem Studiengang repräsentierten akademischen Disziplin haben. Wenn tatsächlich die berufliche Qualifizierung im Vordergrund stehen soll, die Lehre also entlang der „Erzeugung“ bestimmter Qualifikationen und Kompetenzen aufgebaut wird, fallen Themen, die aus dem akademischen Selbstverständnis der Disziplin erwachsen und weniger auf die konkrete Qualifizierung ausgerichtet sind, eher aus den Ausbildungsplänen heraus. Wenn dies so ist, hat dies aber auch Auswirkungen auf die Disziplin selbst, denn die innere Verfasstheit einer akademischen Disziplin ist immer auch mit der Ausbildung in ihr verbunden. Diese Entwicklung dürfte umso ausgeprägter sein, je mehr sich die Ausbildungen der instrumentellen Beruflichkeit zuwenden. Beispielsweise dürfte die vertiefte Darstellung eines akademischen Schulenstreits, so sinnvoll und wichtig sie unter dem Bildungs- und Theorieaspekt ist, für die berufliche Qualifizierung im engeren Sinne oftmals nur begrenzten Nutzen haben. Ob man diese Entwicklung als Gefahr sehen mag oder ob man ihr auch Chancen zuschreibt, wird von vielen Faktoren im Einzelfall abhängen.

²⁵ Das heißt aber keineswegs, dass die zugrunde liegenden Fächer selbst samt ihren spezifischen Fachkulturen und Methodeninventaren an Bedeutung verlieren müssen. Zu diesem Aspekt vgl. *Mittelstrass (1992), S. 99.*

In jedem Falle bleibt festzuhalten: Mit konsequenter Modularisierung im Sinne der Betonung von Berufsorientierung kann ein Bedeutungsschwund der akademischen Binnenlogik in der Lehre einhergehen, der akademische Binnendiskurs bekommt im Studium tendenziell weniger Fläche, auf der er sich ausbreiten kann. Das Verhältnis zwischen Disziplin und Studium verändert sich in diesen Fällen. Dies heißt nicht, dass die Disziplin an sich einen Bedeutungsverlust hinnehmen müsste, aber es kann heißen, dass das durch den Studiengang repräsentierte Fach (im Sinne der akademischen Disziplin) in ein distanzierteres Verhältnis zum Studium gerät.

4.2 Beruflichkeit

Die Beziehung zwischen Hochschulausbildung und beruflicher Praxis hängt eng mit den jeweiligen Gegebenheiten des zur Disposition stehenden Studiengangs und seiner Disziplin zusammen.²⁶ Mit dem vielfach proklamierten Ziel eines stärkeren Praxisbezugs ist aber eine Richtung vorgegeben: Vermutlich werden sich viele Studiengänge mehr an den (realen oder vermuteten) Anforderungen aus der Praxis orientieren als bisher. Dies würde dann bedeuten, dass es mit dem Umbau des Hochschulsystems zu einem allgemein engeren Bezug zwischen Studiengängen und beruflicher Praxis kommt, vor allem im Bereich der Bachelor-Studiengänge.

Eine gegenläufige Tendenz kann aber in der Flexibilisierung und der Abkehr vom Berufsprinzip gesehen werden: Je mehr sich das deutsche Bildungssystem einer Flexibilisierung der individuellen Ausbildungswege innerhalb einzelner Studiengänge und im Übergang zwischen erstem (*undergraduate* bzw. Bachelor-) und zweitem (*graduate* bzw. Master-) Abschluss öffnen sollte, desto weniger Boden hat im Zweifelsfalle der lineare Bezug zwischen Studiengang und spezieller Beruflichkeit. Wenn man beispielsweise einen Master in Social Work auch mit einem Bachelor in Public Health, Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Psychologie studieren kann, dann ist der Bezug zur speziellen Beruflichkeit der Sozialen Arbeit für solche Masterabsolventen eben nur mehr durch einen Teil des Studiums (die Masterphase) gegeben. Damit verändert sich notgedrungen auch die berufliche Identität des jeweiligen Studiengangs und der hinter ihm stehenden Disziplin (in diesem Beispiel: der Sozialen Arbeit).

Aber auch ohne die Umstellung auf das System Bachelor-Master können sich Änderungen in der beruflichen Identität ergeben. Der aktuelle Trend zur Betonung von Schlüssel-

²⁶ vor allem bei den Geisteswissenschaften ist der Bezug oft nur locker.

qualifikationen in den Hochschulausbildungen könnte zu einer moderaten Deprofilierung der Studiengänge führen. Je mehr die diversen Ausbildungsrichtungen auf die Vermittlung von übergreifenden Schlüsselqualifikationen abheben und je geringer der Wert disziplinär und fachlich organisierten Wissens eingestuft wird, desto mehr ähneln sich die Studiengänge und desto unklarer auch sind die entsprechenden Berufe über ihre Ausbildung konturiert.

4.3 Positionierung auf dem Markt der tertiären Bildung

Für die Modularisierung von Hochschulausbildungen ist schließlich auch die Frage bedeutsam, wie sich eine Fakultät bzw. ein Fachbereich mit einem Studiengang auf dem zunehmend konkurrenten Ausbildungsmarkt positioniert. Neben der Frage nach der allgemeinen Akzeptanz des Arbeitsmarkts gegenüber den gestuften Studienabschlüssen scheinen uns drei Aspekte im Zusammenhang mit der Modularisierung bedenkenswert: die Frage der Profilierung, die Frage der Ausbildungsstandards (Qualitätssicherung) und die der studentischen Mobilität.

Profilierung lässt sich über zwei Wege erreichen: Der Studiengang zeichnet sich durch besondere Qualität aus („Exzellenz“) und/oder deckt ein spezifisches Profil ab, das ihn von anderen, gleichnamigen Studiengängen abhebt. Sofern sich die Profilierung nur auf dieser Ebene abspielt, ist sie nichts grundsätzlich Neues. Sobald sich aber die Studienprogramme verschiedener Studiengänge über den Weg der Modularisierung annähern und angleichen, öffnet sich auch eine Konkurrenz in der Besetzung beruflicher Felder durch Absolventen dieser verschiedenen Studiengänge. Die Konkurrenz hat also zwei Aspekte: a) die Attraktivität des Studienganges innerhalb der Disziplin, b) die Attraktivität des Studiengangs in Abgrenzung zu anderen Studiengängen im Hinblick auf die Beschäftigungsaussichten in einzelnen beruflichen Feldern. Aus Sicht der Absolventen entsteht zudem die Frage, welche Masterstudiengänge auf Basis welcher Bachelorabschlüsse studierbar sein werden. Die Attraktivität von Bachelorstudiengängen kann sich demnach auch über ihre akademische Anschlussfähigkeit ergeben. Dies hat auch Bedeutung für die Konkurrenz der Hochschultypen, und aus Sicht der Fachhochschulen kann sich daraus die Gefahr einer Abwertung eines Teils ihres Studienangebots ergeben. Vor allem dürfte dies für Studiengänge eine Rolle spielen, deren Professionalisierungsbemühungen nicht abgeschlossen sind.

5 Offene Fragen und Herausforderungen

Jede Studienreform birgt das Risiko, erst einmal mehr Komplexität zu erzeugen, zumindest in der Übergangsphase. Aber auch in der Sache treten gewöhnlich Unschärfen auf, die zu Unsicherheiten, Widerstandsbewegungen, oberflächlichen Lösungen oder Kompromisslösungen führen. Oft zeigt sich erst in der Implementation und konkreten Umsetzung, wo Unschärfen oder ungewünschte Effekte liegen. Dies ist die Dynamik von Reformen. Einige solcher offenen Fragen sollen hier angesprochen sein.

5.1 Zuschnitt der Teilqualifikationen

Jede stringente Modularisierung eröffnet die Möglichkeit, oder legt sogar nahe, das gängige Fächersystem in Frage zu stellen. Je ernsthafter und grundlegender diese Frage angegangen wird, desto fraglicher kann im Einzelfall die Systematik der Stoffaufteilung werden. Insofern bergen Modularisierungsprozesse die Möglichkeit zu radikalem Wandel. Dies liegt auch einfach daran, dass in den fächerorientierten Studiengängen die angestrebten Qualifikationen – so sehr sie auch vermittelt werden – nicht expliziert sind. Beim Wechsel zu einem System, dessen hervorstechendes Merkmal die Explizierung der Qualifikationsziele ist, stellt sich die kardinale Frage, wie dies geschehen soll: Wie allgemein oder konkret sollen Qualifikationsziele dargelegt werden? Inwieweit sollen Kompetenzen instrumentell auf bestimmte berufliche Funktionen ausgerichtet sein? Inwieweit sollen sie abstrakte (analytische, kritische, kreative) Fähigkeiten umgreifen? Inwieweit sollen die angestrebten Qualifikationen persönlichkeitsassoziierte Kompetenzen einschließen? Wie können und müssen künftig Auswahlverfahren bei der Vergabe von Studienplätzen sein, wenn individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten größeren Einfluss auf Kompetenzerwerb erhalten? Aus der Frage des Zuschnitts der (einzelnen) Teilqualifikationen ergibt sich die nicht triviale Frage der Aufteilungslogik für das Gesamtsystem eines Studiengangs.

5.2 Schnittstellenproblematik

Die Frage des gelingenden Ganzen hängt eng mit der Abstimmung der Module untereinander zusammen. Zwar führen Module für sich selbst genommen *per definitionem* zu Teilqualifikationen und sind damit auch bis zu einem gewissen Grad in ihrem Wert eigenständig. Der eigentliche Wert der Teilqualifikationen ist aber ihr Beitrag zur angestrebten Gesamtqualifikation. Nun kommt hinzu, dass Teilqualifikationen aber nicht nur als Beiträge zu einem Ganzen nebeneinander stehen, sondern in vielen Fällen eng aufeinander bezogen sind: Sie setzen aufeinander auf, sie überschneiden sich im inhaltlichen

Bezug, sie bedingen sich gegenseitig. Schließlich wird es in vielen, wenn nicht allen Studiengängen Ziel sein, bei den Absolventen Metaqualifikationen zu erzeugen, die den Einsatz und partikularen Wert solcher Teilqualifikationen betreffen, denn Qualifikationen sind nur dann sinnvoll, wenn ihre „Träger“ (die Studierenden) auch wissen, zu was und in welchen Zusammenhängen sie taugen. Mit konsequenter Modularisierung ergibt sich also das Problem, die Vernetzung der Module explizit zu machen. Dies setzt voraus, dass beispielsweise zwischen einem Grundlagen- und einem Aufbaumodul verhandelt wird, was jeweils geleistet werden muss. Die Aufnahmebedingungen eines Aufbaumoduls legen ja auch fest, welche Teilqualifikation das vorgängige Modul erbringen soll. Das Ziel sollte zudem sein, mehr als die Addition der Teile zu erreichen.²⁷

Eine gängige und schlüssige Empfehlung lautet, den Prozess der Modulgestaltung *top down* anzulegen: zuerst die Oberziele (Gesamtstudium), in der Folge die Partialziele (z. B. Studienabschnitte), dann die untergeordneten Einzelziele (Module). Dies ist aber nicht immer so einfach, und ein alternativer Ansatz besteht darin, auf einer mittleren Ebene zu beginnen. Wie auch immer der Prozess der Studiensystementwicklung angegangen wird: die Schnittstellendefinitionen stellen eine besonders große Herausforderung dar.

5.3 Vergleichbarkeit, Mobilität und die Vereinfachung der Anerkennung von Studienleistungen

Solange nicht einfach die Fächer und Lehrveranstaltungen bestehender Studiengänge flächendeckend umetikettiert werden, stellt sich das Aufteilungsproblem auch im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Lehrangebote. Angesichts der jeweils vielen Aufteilungsmöglichkeiten und der schon heute teilweise divergierenden Lösungen kann es zu einer Abnahme der Vergleichbarkeit der Module zwischen Hochschulen und damit zu einer Erschwerung studentischer und professoraler Mobilität kommen. Dies wäre das Gegenteil des erwünschten Effektes. Abhilfe könnte nur im Rahmen bundesland-übergreifender (gegebenenfalls europaweiter) Abstimmung auf Ebene der Hochschulen (z. B. über die Fakultäten- und Fachbereichstage) geschaffen werden. Bei Studienfächern mit etablierten Fach- und Ausbildungsstandards wird diese Verständigung eher möglich sein. Für viele Fälle ist aber zu erwarten, dass die Modularisierung der Ausbildungen die Anrechnungs- bzw. Anerkennungsprobleme nicht tilgen werden. Es wäre sogar nicht besonders verwunderlich, wenn mit der Modularisierung von Studienfächern die Anerkennungsprobleme zunächst einmal zunehmen. Dies bedeutet für viele Studiengänge eine enorme Kraftan-

²⁷ Vgl. *Stifterverband (2000), S. 3 f.*

strengung und wird noch viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Einführung von Credit-Transfer-Systemen ändert an dieser Problematik nichts. Ein erklärtes Ziel dieser Transfersysteme ist die Vereinfachung der Anrechnung von Studienleistungen. Wenn dieses Ziel erreicht werden soll, setzt dies die inhaltlichen Neuordnungs- und Abstimmungsprozesse voraus.

5.4 Studienberatung

Aus der Modularität von Studiengängen ergibt sich Beratungsbedarf, und je größer die Wahlfreiheit ausgelegt ist, desto mehr Beratung wird erforderlich. Angefangen bei der Wahl des „richtigen“ Studienprogramms und der „richtigen“ Hochschule über die Auswahl von Studienschwerpunkten und Qualifikationsprofilen bis hin zum Thema der Thesis müssen in erheblich größerem Maße als bislang Information und Entscheidungshilfen für Studierende bereitgestellt werden. Diese müssen die aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt ebenso berücksichtigen, wie die individuellen Entwicklungspotentiale. Eine Vernetzung von Studien- und Berufsberatung – wie seit langem, u.a. vom Wissenschaftsrat – gefordert, setzt neue und andere Kompetenzen bei den Beratenden und Lehrenden voraus.

5.5 Schlüsselqualifikationen vermitteln

Die Anforderung, Berufsqualifikation in Form von überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu sichern, stößt – zumindest kurzfristig – an die Grenzen des Machbaren: Curricula müssen im Zuge der Umstellung auf Bachelorstudiengänge meist vom Umfang her reduziert werden ohne Qualitätsverluste zu riskieren. Die einfachste Lösung erscheint daher, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Vermittlung fachlicher Kenntnisse vorzunehmen. Doch was ist das richtige Maß und wer befähigt die Lehrenden zu ihrer Vermittlung?

6 Mit der Reform beginnen

Modularisierung ist an keinen Abschlusstyp gebunden. In Zeiten der Umstellung vom aktuellen Studienabschlussystem auf das zweistufige System stellt sich aber die Frage, inwieweit es für Diplomstudiengänge noch lohnt, auf eine modulare Form umzustellen, ohne gleich zum System der zweistufigen Abschlüsse überzuwechseln. Ist die Modularisierung eines Diplomstudiengangs fehlinvestierte Reformenergie, weil in absehbarer Zeit sowieso wieder neu reformiert werden muss? Oder ist die Modularisierung eines Diplomstudiengangs ein günstiger Zwischenschritt hin zum zweistufigen System der Abschlüsse? Eine allgemein gültige Antwort ist hier nicht zu erwarten, die Frage muss von den Hoch-

schulen und Fachbereichen (Fakultäten, Departments) in Anbetracht der besonderen Lage des Fachs, des Fachbereichs und anderer Variablen gefunden werden. Zu diesen Variablen gehören: der Umfang eines gegebenenfalls einzuführenden Bachelorstudiums und die Frage der Qualifizierungslogik.

Je größer die Differenz in der Dauer zwischen aktuellem Studiengang und angestrebtem Bachelorstudiengang ausfällt, desto mehr Umordnungen in den Modulen und im Aufbau des Systems sind nötig, wenn von einem modularisierten Diplomstudiengang auf einen modularisierten Bachelorstudiengang umgestellt wird. Können für diesen Wechsel ganze Module weggelassen werden, oder müssen viele Module um jeweils einen kleinen Anteil geändert werden?

Diese nicht unerhebliche planerische Frage hängt zugleich mit der Qualifizierungslogik bzw. den Ausbildungszielen zusammen: Je mehr ein einzuführendes Bachelorstudium in den Qualifizierungszielen (und damit in seinen Inhalten) von einem modularisierten Diplomstudiengang abweicht, desto mehr Umordnung ist nötig. Während Diplomstudiengänge in der Regel linear auf ein spezifisches berufliches Feld hin konstruiert sind, liegt für die Bachelorstudiengänge nahe, sie so anzulegen, dass sie sowohl einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss bilden, sie aber zugleich eine breite Anschlussqualifikation für weiterführende – anwendungsbezogene oder forschungsorientierte – Masterstudiengänge bilden. Sofern das deutsche System der tertiären Bildung sich diesem Verständnis annähern sollte, heißt das ja, dass auf einen Bachelor in einem Fach X auch ein Master eines Faches Y aufgesetzt werden kann. Je mehr nun auf diese durchlässige Anschlusslogik gesetzt wird und je mehr mit seiner Durchsetzung gerechnet wird, desto größer werden auch die inhaltlichen Abweichungen zwischen einem (modularisierten) Diplomstudiengang und einem zukünftigen Bachelorstudiengang sein. Je größer diese Abweichungen, desto schwieriger aber auch der Wechsel.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Entwicklung des tertiären Bildungssystems im Detail nicht wirklich absehbar ist und das Durcheinander der Tatsachen und Erwartungen eher zunimmt²⁸ statt abnimmt, dürfte es zwar kein Fehler sein, zunächst mit der Modularisierung von Diplomstudiengängen zu beginnen und diesen Prozess als einen Zwischenschritt zu sehen, mit dem wertvolle Erfahrungen gesammelt werden können. Angesichts der Beschleunigung des Umstellungsprozesses erscheint es aber zielführender und sparsamer, die Reformenergie gleich in die Konstruktion neuer (Bachelor- bzw. Masterstudiengänge) zu

²⁸ Dies ist nach *Welbers (2002)* auch durchaus typisch für umgreifende Bildungsreformen. Vgl. hierzu auch die Darstellung verschiedener Lösungswege bei *Gensch/Schindler (2003)*.

stecken. Von Bildungssystemen sollte nicht erwartet werden, dass sie sich von heute auf morgen verändern. Vielleicht ist es nicht das Schlechteste, diese Erkenntnis zum Anlass für eine Planung zu nehmen, die den angestrebten Veränderungen auch ausreichend Zeit lässt. Weder Etikettenwechsel noch überstürzte Reformen haben Sinn und die Folgen etwaiger unstimmiger Entscheidungen tragen wegen der Schwerfälligkeit von Studiensystemen weit. Der Umstellungsprozess wird nicht nur Zeit benötigen, sondern auch Geld kosten.

Literatur:

Barr, R.; Tagg, J. (1995): From Teaching to learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. In: Change Magazine, 1995. www.cic.uiuc.edu/programs/DEO/archive/BestPractice/New_Paradigm_for_Undergrad_Educ.pdf

Berlin-Kommuniqué (2003): „Den europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Berlin

Boggs, G. R. (1999): What the Learning Paradigm means for Faculty. In: Learning Abstracts 2(4), June 1999; www.leage.org/publication/abstracts/learning/lelabs9906.html.

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999. Bologna

BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 101)

Gensch, S.; Schindler, G. (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 64)

KMK (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. März 1999. Bonn

KMK (2003): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. Bonn

KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. Bonn

KMK; HRK (Hrsg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Bonn

KMK; HRK; BMBF (2003): Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland – Sachstandsdarstellung (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF; Stand 30.07.2003). www.bologna-berlin2003.de/pdf/Deutschland_de.pdf

Koetz, Elmar; Scheideler, Britta (2002): Leistungspunktsystem und Modularisierung. Osnabrück (Osnabrücker Beiträge zur Studienreform 1)

McMaster University (1983): Vade Mecum. M.D. Program General Guide. McMaster University M.D. Program. Hamilton

McMaster University (1989): Vade Mecum. General Guide. McMaster University M.D. Program. [überarbeitete Neuauflage] Hamilton

Mittelstrass, J. (1992): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Mittelstrass J.: Leonardo-Welt. Frankfurt /Main

Prager Kommuniqué (2001): Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague, 19.05.2001. Prag

Reichert, S.; Tauch, C. (2003): Trends in learning structures in European higher education III. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. First Draft, EUA Graz Convention, 29/31 May 2003. www.bologna-berlin2003.de/pdf/trends_III_full.pdf

Richards, R.; Fülöp, T. (1987): Innovative schools for health personnel. Report on ten schools belonging to the Network of Community-Oriented Educational Institutions for Health Sciences. Genf (WHO Offset Publication 102)

Sorbonne-Erklärung (1998) : Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, Sorbonne, 25. Mai 1998. Paris

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz-Koordination-Kompatibilität. Essen

Universität Bielefeld, Arbeitsgruppe Lehramtsreform (2002): Empfehlungen für die Entwicklung von Modulen im Rahmen konsekutiver Studiengänge. [www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/module ...](http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/module...) (Stand 25.05.2002)

Welbers, U. (2002): Planung und Organisation von Masterstudiengängen. Teil 1. (K 2.1). In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin

Wex, P. (2002): Bachelor und Master. Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren (H 1.2). In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin

Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99, Würzburg 9. Juli 1999. Köln

Anhang:

Vorschlag für ein Formular zur Modulbeschreibung

Allgemeine Angaben	
Modultitel:	<i>Name/Titel des Moduls</i>
Modulnummer	<i>Je nach Modulsystem</i>
Lehrveranstaltungen	<i>Nennung der ggf. im Modul gehaltenen einzelnen Lehrveranstaltungen</i>
Dozentinnen/Dozenten	<i>Namen der beteiligten Lehrenden (ggf. je Lehrveranstaltung)</i>
Angaben zur Lokalisierung	
Studienrichtung/Teilnehmerkreis	<i>Sofern im Studiensystem verschiedene Teilnehmerkreise bestehen (z. B. Studienrichtungen, Studiengänge etc.)</i>
Niveaustufe und Lage im Studienplan	<i>Niveaustufe: z. B. im Sinne des bisherigen Grund- vs. Hauptstudiums Studienplan: Sofern Unterteilung der Studienniveaus vorgesehen</i>
Angebotsturnus	<i>Jedes Semester vs. 1 x /Jahr etc.</i>
Präsenzlehre	<i>Umfang Präsenzlehre in SWS. Zeit und Ort der Präsenzlehre; ggf. auch weitere Angaben zu anderen Lehr- und Lernanteilen</i>
Modulfunktionen und Schnittstellenbeschreibung	
Qualifizierungsziel/learning outcomes	<i>[angestrebte Kompetenzen] Diese Angaben sollten – auch wenn das Modul einer Fachlogik folgen sollte – klarmachen, was die Studierenden mit Absolvierung des Moduls können sollen. Die Angaben sollten weder zu allgemein gehalten sein (mangelnde Überprüfbarkeit), noch in reiner Aufzählung aufgehen.</i>
Voraussetzungen	<i>Diese Angaben sollten den Studierenden darlegen, was sie an Vorkenntnissen oder Kompetenzen benötigen, um das Modul sinnvoll durchlaufen zu können (ggf. auch formale Voraussetzungen).</i>
Beziehung zu Folgemodulen	<i>Aufbaulogik des Modulsystems: Für welche anderen (Folge-) Module qualifiziert dieses Modul? Welche, von anderen Modulen geforderten Voraussetzungen werden mit Durchlaufen dieses Moduls erreicht?</i>
Fach-/Teilgebiet	<i>Hier ggf. auch Angabe zu Inter- oder Transdisziplinarität des Moduls</i>
Lehrinhalte	<i>Hier soll der eigentliche Lehrstoff angegeben sein: Welche Themen werden behandelt?</i>
Lehrformen	<i>Angaben zum didaktischen Vorgehen. Ggf. auch Vorgaben zur erwünschten Stoffarbeit durch die Studierenden</i>
Literaturempfehlungen	<i>Pflichtlektüre und sonstige Leseempfehlungen</i>

Prüfungsmodalitäten	
Art der Prüfung	Prüfung vs. studienbegleitender Leistungsnachweis etc.
Zeit	Zeitpunkt und zeitlicher Umfang (sofern vorab bekannt)
Zugelassene Hilfsmittel	Sofern relevant
Aufwand und Wertigkeit	
Arbeitsaufwand/workload	<i>Workload = Angenommener Studentischer Gesamtarbeitsaufwand in Stunden. Inklusive Präsenzlehre, Vor- und Nachbereitung, Prüfung und deren Vorbereitung</i>
ECTS	Credits bzw. Kreditpunkte

Anschriften des Verfassers/der Verfasserin:

Prof. Dr. Peter Buttner
 Dekan der Fachhochschule München
 Fachbereich Sozialwesen
 Am Stadtpark 20
 81243 München
 E-Mail: buttner@lrz.fh-muenchen.de

Christina Vocke
 Universität Bremen
 Amt für Studentische Angelegenheiten
 Bibliotheksstr. 1
 28359 Bremen
 E-Mail: cvocke@uni-bremen.de