

Modularisierung, Credits, Workload und Akkreditierung.

Mission impossible?

Vortrag auf der Tagung "Modularisierung in Studiengängen des Sozialwesens - erste Erfahrungen". Arbeitskongress des Fachbereichstages Soziale Arbeit an der Fachhochschule Potsdam, 13./14. Januar 2006

1 Einleitung: Wie es zu „Bologna“ kam

1.1 Der Bologna-Prozess

Anlässlich des Jubiläums der Pariser Sorbonne haben sich dort 1998 „die für Hochschulbildung zuständigen Minister Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens am 25. Mai 1998 verpflichtet, sich für einen gemeinsamen Rahmen der Hochschulausbildung einzusetzen, um die Anerkennung der akademischen Abschlüsse im Ausland und die Mobilität der Studierenden zu fördern.“¹ Diese Erklärung klingt wie ein Vorläufer der Bologna-Erklärung im kleinen Kreis, das ist sie auch, aber dennoch schwingt hier noch ein anderer Akzent mit: die Bildungstradition der Universitäten wurde als etwas Eigenständiges hervorgehoben, wer wollte, konnte den humanistischen Bildungsbegriff heraushören. So begann die Erklärung:

„Der europäische Prozeß ist in letzter Zeit um einige bedeutende Schritte weiter vorangetrieben worden. So wichtig dies aber auch sein mag: man sollte nicht vergessen, daß Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein.“²

Es klingt so, als sei hier das Wissen noch als ein Wert an sich gewürdigt worden. Aber auch in der Sorbonne-Erklärung nimmt die Diversifizierung der Berufsausbildung, in der lebenslanges Lernen zu einer klaren Verpflichtung wird, einen großen Raum ein. Mit der Erklärung der Lissabon-Strategie (März 2000) wurde die Zielrichtung deutlich vorgegeben: Europa soll die konkurrenzfähigste und dynamischste wissens-basierte Volkswirtschaft der Welt werden. Entsprechend soll auch der Europäi-

1 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)

2 Sorbonne-Erklärung Sorbonne Joint Declaration Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung Paris, Sorbonne, dem 25. Mai 1998 Der deutsche Minister war Jürgen Rüttgers. (http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Sorbonne_Erklaerung.pdf)

sche Hochschulraum neben seinen kulturellen Aufgaben für einen europäischen Arbeitsmarkt ausbilden. Im Vordergrund stand die „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (...) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.“³ So wurde dann ein Studiengangssystem mit zwei Zyklen festgelegt, wobei der erste erworbene Abschluss eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene vermitteln muss. Ein Leistungspunktesystem sollte sicherstellen, dass innerhalb und außerhalb von Hochschulen Leistungspunkte erworben werden könnten, die der Mobilität der Studierenden zu Gute kommt.

Diese Ziele wurden in der Bologna-Erklärung genannt, aber es gab auch ein „heimliches Curriculum“ bei der auf der Bologna-Erklärung aufbauenden Reformwelle, die das deutsche Hochschulsystem erfasste, nämlich die Ökonomisierung der Hochschulausbildung. Um effektiver auszubilden sollte eine Verkürzung des Studiums erfolgen (Konzentration auf das Wesentliche) und es sollte durch eine neue Service-Orientierung der Hochschulen und eine neue Organisationsstruktur des Studiums dafür gesorgt werden, dass die Studierenden zügiger und mit weniger Studienabbrüchen für den Arbeitsmarkt qualifiziert werden (die Studierenden in den Mittelpunkt stellen).

1.2 Warum die Eile?

Plötzlich ist eine Reformbewegung ins Rollen gekommen, die eine erhebliche Veränderungswelle in den Hochschulen bewirkt hat. Allerdings wurde diese Welle nicht von allen Hochschulangehörigen mit Begeisterung aufgenommen. Selbst Hochschulforscher, die sich bisher stets für eine Reform der Hochschulen eingesetzt hatten, zeigten sich etwas erschrocken und sprachen plötzlich von „einem Bruch mit der grundsätzlich erfolgreichen Tradition universitärer Bildung“⁴. Es wird die Gefahr gesehen, dass mit der Modularisierung, den Credits und der verordneten Workload die Freiheit des Studiums, des intrinsischen Lernen, und des Wissen als Wert an sich verloren geht.

3 Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna (http://www.bm.bwk.gv.at/medienpool/6816/bologna_dt.pdf)

4 Kellermann, Paul: Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus- Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. In: Soziologie, Jg. 35, Heft1 2006, S. 67

Wenn man die Sache etwas zynisch betrachtet, könnte man den Traditionalisten sogar noch beipflichten und feststellen, dass die in den heutigen Zeiten immer wieder verlangten Schlüsselqualifikationen gerade durch die „Vor-Bologna-Hochschule“ besonders hervorgebracht wurden: In der „Vor-Bologna-Hochschule“ wurden die Studierenden der Organisation Hochschule gegenüber weitgehend „allein gelassen“: es wurden Lehrveranstaltungen – Vorlesungen, Seminare, Übungen angeboten, an denen die Studierenden teilnehmen konnten oder nicht; es wurden Erwartungen an die zu erwerbenden Kenntnisse definiert, etwa durch Literaturlisten, die viel zu umfangreich waren, als dass man sie hätte bewältigen können und es wurden Prüfungen abgelegt, durch die man nachweisen konnte, dass man „den Stoff“ beherrscht. Wer in einem solchen System überleben will, der muss mit Ungewissheit umgehen können, muss unzusammenhängend dargebotene Lehre strukturieren können (den roten Faden selbst ins Curriculum bringen), der braucht Organisationstalent (Gründung von Arbeitsgruppen), Ausbau eines Informationsnetzwerkes, um die Prüfer richtig einschätzen zu können – kurz man überlebt das System nur, wenn man all die Schlüsselkompetenzen erworben hat, von denen heute pausenlos die Rede ist. Allerdings: die Studierenden haben an den traditionellen Hochschulen die Schlüsselqualifikationen nicht durch die Hochschule erworben, sondern eher wegen der Hochschule, oder besser: wegen der Unzulänglichkeiten der Hochschule.

Gerade dieser Punkt, dass man wesentliche Kompetenzen zum Überleben der Hochschule nicht durch die Hochschule lernt, hat die Reformer beflügelt: Im Gegensatz zu den Traditionalisten, die die Erfolge der hochschulischen Bildung hochhalten und auf die vielen hervorragend ausgebildeten Absolventen verweisen, sieht die Gegenseite, die Reformer, ein erhebliches Problem auf die Hochschulen zukommen: die Leistung der Hochschule ist der Öffentlichkeit – quasi den Aktionären - nicht mehr darstellbar:

- zu lange Studiendauer
- zu viele Abbrecher
- zu geringe Effizienz der Hochschule (zumindest in der Lehre).

Gleichzeitig setzen sich neue Management-Modelle durch, die der Hochschule die Verantwortung für einen nachhaltigen Umgang mit ihren Ressourcen aufzwingen und damit auch eine Zieldebatte in den Hochschulen erforderlich machen, die den Konkurrenzkampf der Fachbereiche und Institute um die Geldtöpfe eröffnet.

2 Die „Bolognisierung“

2.1 Kompetenzerwerb als Ausgangspunkt

„Mit der Bolognareform werden alle Hochschulen angeregt, das Studium ganz grundsätzlich von den Kompetenzen der Lernenden her neu zu denken. Entscheidend ist, was die Studierenden am Ende ihrer Studienzeit wissen und können: Das Kompetenzprofil (Learning Out-come) ist Ziel und Messlatte des neuen Bachelors. Dieser Learning Outcome – so die Vorgabe – muss sich an den künftigen Berufsfeldern orientieren.“⁵

Wir haben es bei diesem Ansatz mit nicht einfach zu fassenden Größen zu tun:

- Kompetenzen der Lernenden, Kompetenzprofil, Learning Outcome
- Vorstellungen darüber, wie diese Kompetenzen hervorgebracht werden und wie sie festgestellt werden
- Qualifikationsanforderungen in zukünftigen Berufsfeldern und schließlich die
- Passung von Kompetenzprofil eines Absolventen und Kompetenzanforderungen der Arbeit

Kompetenzen und Qualifikationen sind ein weites Feld, es gibt wenig Einigkeit, was genau unter den Begriffen zu verstehen ist, allerdings haben die Begriffe Hochkonjunktur, insbesondere der Begriff „Schlüsselqualifikationen“. Allgemein versteht man darunter so wichtige Dinge wie

- „Durchsetzungsfähigkeit,
- Einsatzbereitschaft,
- Entscheidungsstärke,
- Führungsfähigkeit,
- Initiative,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Kooperationsbereitschaft,
- Problemlösungsfähigkeit,
- Teamfähigkeit und
- Verantwortungsbereitschaft.“⁶,

im Grunde ein beliebiger Kanon von Schlagworten, die man in den Jobannoncen der Zeitungen für jede Art von Job findet.

5 Jakob, M.Ch.: Bologna – Zum Beispiel Sozialkompetenz. Auf dem Wege zum Kompetenzprofil. Werkstattbericht II, November 2004. (www.hsa.fhz.ch/pdf/DS/Werkstattbericht2.pdf)

6 Vollmer, R.: <http://www.jobware.de/ra/rb/rb/7.html>, o.J.

Gehen wir zum Zitat zurück: dort wird Kompetenzprofil und learning-outcome gleichgesetzt. Gemeint ist: dass man ein bestimmtes Kompetenzprofil, das am Ende des Studiums vorhanden ist, als learning-outcome angesehen wird. Das muss aber nicht der Fall sein, denn es gibt keine Informationen darüber, mit welchen Kompetenzen die Studierenden in das Studium kommen. Erst der durch die Hochschule geschaffene „Mehrwert“ wäre das „Learning-Outcome“. Eine Hochschule kann also sich bemühen, den Mehrwert zu erhöhen, eine andere kann eine andere Strategie einschlagen: sie kann versuchen, möglichst gute StudienanfängerInnen mit guten Schlüsselqualifikationen zu bekommen, damit auch dann, wenn die Hochschulen den Studierenden nur einen durchschnittlichen Mehrwert an Kompetenzen vermittelt, die Hochschule blendende AbsolventInnen vorweisen kann.

Der Glanz der Absolventen von Harvard liegt nicht nur an der blendenden Lehre von Harvard, sondern auch am Prestige: die Besten wollen dort hin.

Das nächste Problem bei der Neugestaltung des Studiums ist die Frage, durch welches Lernen die Studierenden die geforderten Kompetenzen ausbilden. Auch das ist ein weites Feld, denn Lernprozesse von Individuen sind nicht von außen steuerbar, welche Erfahrung eine Studentin in einem Seminar macht – ob sie in den „flow“ kommt und begeistert mitdiskutiert oder aber das alles als eitles sich-Produzieren erlebt, hängt von ihr selbst ab. Man kann als Lehrende/Lehrender zwar eine anregende Lernumgebung gestalten, aber man kann nicht sicherstellen, dass diese Lernumgebung für alle Studierende anregend ist. Nicht alle Studierende sind gleich und nicht alle Studierende haben gleiche Lernstrategien.

Was die künftigen Berufsfelder uns bringen, ist schwer vorauszusehen, man kann zwar Tendenzen ausmachen, aber in einem gewissen Maße hängen diese erkannten Tendenzen von den jeweiligen Positionen der Beobachter ab. In jedem Fachbereich werden solche Bilder vermutlich sehr unterschiedlich sein und nicht jedes Fachbereichsmitglied stimmt mir den dort vorherrschenden Bildern überein.

Offenbar gibt es erhebliche Schwierigkeiten, wenn man „das Studium von den Kompetenzen der Lernenden neu denken“ will. Man kann auch sagen: ein vernünftiger Entwurf ist unmöglich. Das Dumme ist nur: dass sich diese Aufgabe uns stellt. Man kann nicht mehr hinter die Erkenntnis zurückfallen, dass es um die Kompetenzen

unserer Absolventinnen und Absolventen geht. Dies „entdeckt“ zu haben, verdanken wir der Debatte.

2.2 Inhaltliche Studienreform

„Im Zuge der notwendigen curricularen Neukonzeption können Studienangebote entschlackt und auf Kerninhalte zugespitzt werden. Grundlagen und Spezialisierung, Pflicht- und Wahlfächer lassen sich austarieren, fachliche und fachübergreifende Kern- und Schlüsselkompetenzen besser berücksichtigen und gezielter trainieren.“⁷

Die mit der Modularisierung verbundene Aufgabe, die Studienangebote konsequent von den Qualifikationszielen her zu konzipieren und an den Berufsanforderungen auszurichten, wendet sich gegen eine Gestaltung des Studiums nach der Fachsystematik, manchmal nach den Fachsystematiken. Statt einer Anhäufung von Fachwissen, dem berühmten „Stoff“, mit dem man nie durchkommt, sollen Kern- und Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, ja sogar „gezielter trainiert“ werden; es soll eine Entschlackung und Zuspitzung auf Kerninhalte erfolgen.

Auch hier gibt es Probleme, obwohl ja jeder und jede Lehrende mit dem Entschlacken des Stoffes einverstanden ist, allerdings nicht im eigenen Bereich, der im allgemeinen unverzichtbar ist.

Der Zusammenhang von Kompetenzen und Fachinhalten gibt uns Probleme auf, die vermutlich noch nicht einmal begrifflich klar gefasst werden können: wie hängen Fachinhalte und Kompetenzen zusammen? Welche Fachinhalte gehören beispielsweise zur Selbstkompetenz? Oder wenn das zu allgemein ist: zur Konfliktbearbeitung? Wenn man sich diese Frage stellt, wenn also Kompetenzen und Fachinhalte zusammenpassen müssen, können dann die Kompetenzen auch noch auf die beruflichen Anforderungen bezogen werden? Werden dann nicht die Kompetenzen viel zu „kleinteilig“, kommt man dann nicht zur „Kompetenz, Fachinhalte XY richtig anzuwenden“?

Auch hier gibt es nicht die „vernünftige“ Lösung, mit der wir den Knoten durchschlagen können. An der Debatte aber kommen wir nicht vorbei.

⁷ Witte, Johanna u.a.: Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Hrsg. vom Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh, April 2003 (http://www.che.de/downloads/Positionspapier1_BMS.pdf)

2.3 Modularisierung

„Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“⁸

So steht es in den Rahmenvorgaben für das Leistungspunktsystem der KMK

Was liest man da? Stoffgebiete? Nachdem nun das umstürzlerische Ansinnen, die Studiengänge von den zu vermittelnden Kompetenzen her zu denken und zu konzipieren, Fuß gefasst hat, sollen wir die Module nun wieder als Stoffgebiete auffassen? Vielleicht ist das „Stoffgebiet“ ja nur ein sprachlicher Ausrutscher, denn nach der Logik der bisherigen Denkweise, in der die oberste Zielsetzung die zu erzielende Kompetenz ist, müsste sich die Portionierung des Studiums in selbständige Module ebenfalls auf abgrenzbare Kompetenzziele beziehen.

Aber damit hat man ein neues Problem, denn die „Gesamtkompetenz“ in kleinere Kompetenzhappen zu zerlegen, scheint keine leichte Aufgabe zu sein. Auf mindmaps kann man zwar unterschiedliche Kompetenzen grafisch anschaulich anordnen, man sieht, was parallel ist und was über- oder untergeordnet ist. Man könnte auch Kompetenzen auf einer Zeitachse darstellen und die Entwicklung dieser Kompetenzen zum Ausdruck bringen. Aber dabei handelt es sich immer um Perspektiven, unter denen wir die Kompetenz eines Menschen betrachten – daraus wird noch kein Baukasten für die Herstellung von Kompetenzen. Auch hier entsteht eine Debatte, die bisher in den Fachsystematik-orientierten Studiengängen fehlte.

Module sollen nicht nur den Gesamtprozess des Kompetenzerwerb portionieren, um ihn für die Studierenden leichter bearbeitbar zu machen, Module sollen auch individuellere Studienverläufe ermöglichen. Es macht ja durchaus Sinn, in einem Studium der Sozialen Arbeit beim benachbarten Fachbereich Informationswissenschaften sich auf dem Gebiet der Dokumentationssysteme zu qualifizieren oder sich im Fachbereich Design mit Corporate Identity zu beschäftigen. Auch hier stellt sich wieder die Frage, was das berufliche Anforderungsprofil der Zukunft ist. Wenn man zu dem Ergebnis kommt, dass die Zukunft nicht wirklich prognostizierbar ist, dann macht es Sinn, wenn sich Studierende auf unterschiedliche, mögliche berufliche Anforderun-

⁸ Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.9.2000 i.d.F.vom 22.10.2004.
(http://www.kmk.org/doc/beschl/1_912-3_Leistungspunktsysteme.pdf)

gen vorbereiten und dann ist es nur folgerichtig, wenn eine Organisation, wie die Hochschule, die Verantwortung für die Verwertung der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt zu einem Teil an diejenigen weitergibt, die sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten müssen. Aber das bedeutet auch, dass es kein klares Bild für die Essentials der Ausbildung mehr gibt. Andererseits ist Beliebigkeit für einen wissenschaftlichen Fachbereich kein vernünftiger Ausweg. Der Fachbereich muss handeln unter unsicheren Bedingungen und – für eine wissenschaftliche Institution viel schlimmer – im Bewusstsein, dass nicht nur seine Kenntnisse über die Zukunft unzulänglich sind, sondern auch dass die kausalen Annahmen, wie Kompetenz entsteht, auf schwachen Füßen steht.

2.4 Kreditpunktesystem

„Bei der wachsenden Vielfalt der Hochschulen und Studiengänge bietet ein Credit-System die Möglichkeit zum Wechsel zwischen einzelnen Hochschulen, Hochschularten und Fächern oder Fachrichtungen.“⁹

Der Wechsel – was immer damit gemeint ist – basiert auf einer Anerkennung der in einem Studiengang erworbenen Leistung (Modulprüfung) durch eine andere Institution. Die gegenseitige Anerkennung von Modulprüfungen durch Fachbereiche und Hochschulen wird ermöglicht durch eine genaue Beschreibung der Module, bei denen vor allem die Inhalte und Qualifikationsziele sowie die Lehrformen detailliert angegeben werden sollen. Die KMK verlangt in ihren Rahmenvorgaben folgende Angaben zu den Inhalten und Qualifikationszielen des Moduls:

„Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben werden? Die Lern- und Qualifikationsziele sind an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) auszurichten.“¹⁰

⁹ Schwarz, Stefanie und Teichler, Ulrich: Memorandum zur Einführung eines Credit-Systems an den Hochschulen in Deutschland. Rahmenvorschläge zur Verbesserung der Studien- und Prüfungsorganisation. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.: Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz – Koordination – Kompatibilität. November 2000.
(http://www.stifterverband.de/pdf/positionen_november_2000.pdf)

¹⁰ Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen, a.a.O.

Auch hier werden präzise klingende Kategorien vorgegeben, die zur Differenzierung von Inhalten und Kompetenzen aber nur sehr wenig beitragen können, da die Grenzen kaum bestimmbar sind.

Die Beschreibung der Modulinhalte und –qualifikationsziele – wie schwierig sie auch immer zu bestimmen sind – dienen der Transparenz: sie sollen zeigen, was in einem Studiengang in einem Fachbereich an einer Hochschule gelernt werden soll, und – wenn der Kandidat oder die Kandidatin die entsprechende Modulprüfung bestanden hat – welche Qualifikation erworben worden ist. Dadurch soll die Anerkennung von Leistungsnachweisen zwischen verschiedenen Hochschulen erleichtert werden. Wenn eine Modulbeschreibung allein im Punkt „Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls“ (das ist einer von 9 Punkten, die beschrieben werden müssen) so detailliert erfolgen muss, wie das die Rahmenvorgaben verlangen, dann ist es eher unwahrscheinlich, dass an einer anderen Hochschule eine ähnliche Modulbeschreibung für ein an dieser Hochschule gelehrt Modul vorliegt. Mit der Forderung nach Transparenz – die eine präzise Beschreibung des Moduls voraussetzt – verschlechtert man die Möglichkeit der wechselseitigen Anerkennung. Der Ausweg besteht dann darin, sich entweder auf allgemeinere Modulbeschreibungen zu einigen, die eher als Äquivalent gelten können, oder aber Fachbereiche einigen sich auf „Standardbeschreibungen“, die überall gelten – und unter deren Label dann jeder was eigenes macht. Oder es kommt zum Gegenteil – man sucht nicht mehr den Äquivalententausch („mein Modul 4 entspricht – Zufall – genau deinem Modul 7“) sondern fragt sich, ob ein Modul einer anderen Hochschule eine passende Ergänzung sein kann für einen individuellen Studien-Pfad. Man sucht nicht mehr das „Gleiche“ sondern das Passende, um es als Leistung anzuerkennen. Auch hier tun sich wieder erhebliche Möglichkeiten für ein neues Verständnis von Studienganggestaltungen auf – mit dem Problem, dass die Kriterien für das, was „passend“ ist, nicht wissenschaftlich ableitbar, sondern nur verhandelbar sind.

2.5 Workload

Bisher war die Semesterwochenstunde (SWS) die zentrale Planungsgröße für die Lehrorganisation am Fachbereich. Sie hatte eine Doppelfunktion: sie war Maßeinheit für die Erfüllung des Lehrdeputats durch die Hochschullehrer und sie war Maßeinheit für die Studiengangsgestaltung entsprechend der Studienordnung, die genau angab, wie viel SWS ein Student/eine Studentin in welchen Fächern studieren musste. Diese

zentrale Planungsgröße ist nun teilweise „entmachtet“ worden: die Studiengestaltung wird nicht mehr an SWS gemessen, sondern an der Workload von Modulen, also der Arbeitszeit, die durchschnittliche Studierende für ein erfolgreiches Studium des Moduls und das Bestehen der Prüfung aufwenden müssen. Dabei wird unterschieden zwischen „Selbststudium“ und „Präsenzzeiten“.

Nimmt man die Aufgabe der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ernst, dann muss die Hochschule den Studierenden anbieten, Kompetenzen „gezielt zu trainieren“. Das ist nur in kleineren Gruppen mit intensiver Betreuung möglich. Da das Lehraufkommen nicht anwächst, muss bei der Lehre an anderer Stelle eingespart werden. Hier bekommt das angeleitete Selbststudium seine Bedeutung, statt Vorlesungen könnte man auch ein Selbststudium von Texten oder eLearning-Materialien setzen und damit Lehrkapazität freimachen für Bereiche, in denen Kompetenzen nicht durch Selbststudium erworben werden können.

Der Umgang mit dem Instrument Workload klingt sehr plausibel, es gibt nur einen Haken: die Lehrenden haben keine Ahnung, welche Zeiten durchschnittliche Studierende für die Lektüre eines Textes, für die Anfertigung einer Hausarbeit, für eine Recherche benötigen.

„Für eine realistische Berechnung des Arbeitspensums empfiehlt es sich, anfangs geschätzte Werte zu Grunde zu legen, diese aber in regelmäßigen Abständen unter Einbeziehung der Studierenden (durch Fragebögen, Zeiterfassung in Form von "Lerntagebüchern" u.ä.) empirisch zu überprüfen und ggf. zu korrigieren. Die Beteiligung der Studierenden ist hierbei unverzichtbar.“¹¹

Wie ein Beispiel der Erhebung von Lerntagebüchern zeigt¹², schwankt die zeitliche Belastung bei unterschiedlichen Studierenden doch erheblich, Unterschiede von 50 Stunden bis 140 Stunden (das entspricht 1,7 Credits zu 4,6 Credits) waren zu finden. Man könnte bei diesen Befunden – obwohl es wahrscheinlich wenig Sinn macht – einfach das arithmetische Mittel zu Grunde zu legen, es tut sich jedoch ein anderes Problem auf. Wenn man die Studierenden auf diese Weise einbezieht, gibt man ihnen die Möglichkeit durch strategische Angaben, die tatsächliche Studienbelastung zu senken. Geben die Testpersonen, um nicht als „Akkorddrücker“ zu wirken, höhere

11 Hochschulrektorenkonferenz: ECTS als System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Entschließung des 98. Senats vom 10. Februar 2004.

(http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_276.php)

12 Im Studiengang BASA-online, der an den FHs Fulda, Koblenz, Münster und Potsdam angeboten wird

Arbeitsaufwendungen an, als sie tatsächlich leisten, dann wird das Instrument wirkungslos. Auch hier landen wir wieder bei einem nicht auflösbaren Problem. Allerdings

die Erkenntnis, die wir daraus gewonnen haben – dass sich HochschullehrerInnen nicht viel über die Lernaktivitäten ihrer Studierenden wissen – verweist auf ein noch Größeres Problem, das die Hochschule lösen muss.

3 Das Organisationsmodell der Bolognaisierung

Das Modell der bolognisierten, modularisierten, kreditierten Hochschule, so wie es in vielen Publikationen gepredigt wird, folgt einer traditionellen Organisationstheorie: In diesem Verständnis ordnet sich die Organisation einem Zweck unter. Zwischen der Zweckorientierung einer Organisation und ihre Rationalität wird ein enger Zusammenhang angenommen. Klassische Organisationslehre „beruht auf der Annahme, dass jede Organisation einen Zweck hat, dem all das, was in der Organisation passiert, als Mittel zugeordnet werden kann. ... Die Rationalität der Organisation beruht darauf, für alle Sachverhalte innerhalb der Organisation angeben zu können, welchen Zweck sie erfüllen.“¹³ Ebenso ordnen sich nach dieser Denkweise alle Teilzwecke einer Organisation dem Gesamtzweck unter.

Wie wir gesehen haben, hat diese Sichtweise, vorsichtig gesagt, etwas rührend Naives an sich. Wenn wir noch einmal zur Idee vom Kompetenzerwerb als Ausgangspunkt für die Studiengestaltung zurückgehen, dann hat diese Idee natürlich etwas Bestechendes an sich: genau darum geht es, es geht um den Kompetenzerwerb der Studierenden.

Aber: die Konstruktion eines Studienganges ist etwas sehr komplexes, in dem es nur so von Ideen, Experten, Vorschriften, Glaubensbekenntnissen, Starrheit, Papieren, Machtkampf, Festhalten am Bestehenden wimmelt. Die sachliche Komplexität dieses Spiels ist außerordentlich hoch. Die Erkenntnis von zukünftigen Qualifikationsanforderungen, ihre Übersetzung in hochschulische Veranstaltungen ist kein geradliniger Prozess, er ist ein wildes Spiel aus vielen Interessen, Positionen und Fähigkeiten der Beteiligten sowie aus den Papieren, Verlautbarungen, Vorträgen von Unbeteiligten. Aber gerade dieses Spiel um die „Übersetzungsleistung“, die Debatten, auch der Streit bringt etwas zu Tage, das die jeweiligen „stakeholder“ in ihren Haltungen zeigt,

13 Baecker, Dirk: Wozu Soziologie? Berlin 2004, S. 93

ihre Interessen, ihre Positionen in der Sozialen Arbeit wie auch im Fachbereich und der Hochschulpolitik. Aus diesen Auseinandersetzungen kann sich etwas entwickeln, das allerdings sehr viel kleiner ist als die Neukonstruktion eines Studiengangs aus der Qualifikationsanalyse des Berufsfeldes: eine Debatte um Ideen und Positionen in diesem Prozess.

Es wäre meiner Ansicht nach falsch, die Idee des Kompetenzerwerb der Studierenden als Ausgangspunkt für die Studiengestaltung zu verwerfen. Nur weil es keine einfache, oder nur weil es im Grunde gar keine wirkliche Lösung für dieses Problem gibt, sollte man all die Themen der Bolognaisierung, Modularisierung, Kreditierung keinesfalls aufgeben. Und: nachdem wir die Probleme auf dem Tisch haben, haben wir auch gar keine andere Wahl mehr. Dies klingt paradox, und das ist es auch. Aber andere Theorien, die nicht in Paradoxien enden, sind in den postmodernen Zeiten ohnehin nicht mehr glaubwürdig.

So könnte alles so schön enden, wenn eines nicht wäre: die Akkreditierung

4 Akkreditierung

Die Akkreditierung verlangt von den Fachbereichen – auf einen einfachen Nenner gebracht – dass die Fachbereiche im Sinne der „alten Organisationstheorie“ eine Beschreibung liefern, warum ihr Studiengang die angegebenen Qualifikationsziele durch sein Curriculum und die institutionelle Struktur erreichen wird. Die Gutachter der Akkreditierungsagentur verlangen eine Begründung für die Einrichtung des Studiengangs, sie wollen die Qualifikationsziele wissen, die in Kompetenzen beschrieben werden müssen und sie wollen wissen, welches der Beitrag der einzelnen Elemente des Curriculums und der Institution zur Erreichung dieser Ziele liefert. Der Fachbereich muss nun in seinem Akkreditierungsantrag den Eindruck erwecken, als würde der Fachbereich stromlinienförmig die Erzielung der beschriebenen Qualifikationsziele herbeiführen. Natürlich ist das die Vorderbühne, man kennt das Stück und das Drama wird entsprechend aufgeschrieben. Auch die Autoren des Akkreditierungsantrags wissen, dass in ihrem Fachbereich hinter vielen Entscheidungen Willkür steckt, keine Entscheidung ist so zwingend, so rational herleitbar aus unabwendbaren Rahmenbedingungen, dass es nicht Alternativen gäbe. Hier setzt sich eine Fraktion durch, da eine verlockende Idee – all die rationalen Entscheidungen sind dekonstruierbar und es bleibt zumindest ein gutes Teil Willkür dabei.

Aber die Debatte um diese Entscheidungen, die Begründungen, die Darstellung des Fachbereichs zeigt etwas über den „Geist der Institution“ und darüber kann man debattieren, sich einigen, sich entzweien, aus anderen Perspektiven Neues lernen.

Die Aufgabe der Gutachter ist es, gemäß der alten Organisationstheorie eine Einschätzung zu schreiben, ob die Ziele des Studiengangs mit den angegebenen Mitteln erreicht werden können, wobei sie ihr Urteil auf das Antrags-Papier und auf einige Gespräche stützen. Auch die Gutachter kennen das Spiel: sie stellen ihre Bewertung so dar, als ob sie geprüft hätten, ob das, was den Fachbereich auszeichnet, just dem obersten Ziel des Studiengangs und den jeweiligen Teilzielen dient. Sie versuchen herauszufinden, wo nicht klug, nicht auf der Höhe der Zeit argumentiert wird – wobei sie wissen, dass eine kluge Argumentation keine Garantie dafür ist, dass die Ziele durch die angegebenen Mittel auch tatsächlich erreicht werden.

5 Eine produktive Paradoxie

Was ist das Ergebnis dieses „Spiels“ der Akkreditierung: Kommunikation, durch die der antragstellende Fachbereich gezwungen wird, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen, den Stand der Diskussion kennen zu lernen, Anleihen bei den gängigen „Denkfiguren“ zu machen, um zu zeigen, dass man auf dem Laufenden ist und weiß, wie man sich darstellen muss. Das bedeutet bei weitem nicht, dass alles beliebig ist. Durch die Debatte über die eigene Selbstdarstellung wird Netzwerkarbeit betrieben, die Vertrauen schafft oder Vertrauen zerstört, die Gruppen bildet und Gruppen trennt; es finden sich diejenigen, die die letzten Verlautbarungen der KMK kennen, diejenigen, die eine gemeinsame Position haben zur Sozialarbeitswissenschaft und die, wenig Zeit für so was haben, weil sie sehr in der Praxis engagiert sind und viele andere Gruppierungen. Sie alle müssen sich in die Debatte um den Akkreditierungsantrag einbringen, so kommen viele Ideen in die Debatte und neue Themen können die Diskussion im Fachbereich beleben. Es findet eine anregende Irritation des Systems statt.

Im Gespräch mit den Gutachtern bildet sich zwischen Gutachtern und Akkreditierten ebenfalls ein spontanes gefühltes Netzwerk, die einzelnen Gutachter fühlen sich Gruppen verbunden, deren Äußerungen zeigen, dass sie sich mit den Problemen des Studiengangs und den Darstellungsproblemen befasst haben und deren Ideen sie vielleicht stärken wollen, sie sehen Konflikte, zu denen sie sich äußern, sie wei-

sen auf etwas hin, was im Fachbereich übersehen wurde oder ein Tabu ist. In die Bewertung der Gutachter über den Akkreditierungsantrag spielt diese „gefühlte Netzwerkerfahrung“ eine große Rolle, sie belebt die im Akkreditierungsantrag dargestellte Zweck-Mittel-Relation bei der Verfolgung der Qualifikationsziele und macht eine Beurteilung auf einer - letztlich – Gefühlsebene möglich. Eine wissenschaftlich stringente Beurteilung mit empirisch begründeten Indikatoren und Kausalitätsmodellen erwartet hier wohl niemand. Natürlich wird die Bewertung so begründet, wie es die Institution Akkreditierung verlangt – und selbst diese Begründungen können ja noch interessante Ideen enthalten, über die weiter nachzudenken ist.

Störungen können Organisationen gut tun, weil sie dadurch über Alternativen zu dem nachdenken müssen, was sie sonst nicht mehr in Frage gestellt hätten.

Das Konzept von Bologna, Modul, Credit und Akkreditierung stellt uns vor Aufgaben, die prinzipiell nicht lösbar sind. Aber: wir stehen vor diesen Aufgaben, wir können nicht hinter die Erkenntnis zurück, dass wir Kompetenzen erzeugen müssen und dafür verantwortlich sind. Wir können uns den Problemen gegenüber nur verhalten, wir müssen uns den Problemen gegenüber verhalten, einen Ausweg gibt es im praktischen Leben nicht. Aus einer wissenschaftlichen Analyse der Aufgaben können wir keine stringente Handlungsempfehlung ableiten, aber wir müssen handeln und uns dabei auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen. Was hier zur Anwendung kommt, nannte der Politikologe Lindblom vor knapp fünfzig Jahren eine „Science of Muddling Through“¹⁴. Indem wir uns an die Bewältigung unlösbarer Aufgaben machen, gewinnen wir Erkenntnisse und Möglichkeiten zum Handeln, die im normalen Hochschulalltag sonst versumpft wären.

Im Internet zu finden unter: <http://www.hermanns.it/publikationen.htm>

14 Lindblom, Charles E., 1959: The Science of Muddling Through. Public Administration Review 19 (Spring), 79-88