

Tobias BRÜCKER<sup>1</sup> (Zürich)

# Organisationale Curriculumsentwicklung: Über kompetenzorientierte Modularisierung in der Hochschule als Organisation

## Zusammenfassung

Die Hochschule als Organisation stellt neue Weichen für die Modularisierung im Rahmen der Curriculumsentwicklung. Noch behandelt die Curriculumsentwicklung im Zuge der Bologna-Reform Module größtenteils losgelöst von einer organisationalen Einbettung. Demgegenüber sind Module innerhalb von Hochschulen in administrative, technische und finanzielle Prozesse eingebunden, die zunehmend durch Campus-Management-Systeme gesteuert werden. Es wird gezeigt, dass Module in diesen Abhängigkeiten nicht bloß didaktisch konzipierte Lehr- und Lerneinheiten sind, sondern organisational bedingt werden. Deshalb wird es zunehmend Curriculumsentwickelnde brauchen, welche schon bei der Konzeption die organisationalen Bedingungen miteinbeziehen und mitgestalten.

## Schlüsselwörter

Curriculumsentwicklung, Modul, Modularisierung, Organisationsentwicklung, Kompetenzorientierung

---

<sup>1</sup> E-Mail: [tobias.bruecker@zhdk.ch](mailto:tobias.bruecker@zhdk.ch)



## **Organizational curriculum development: On the organizational conditions of competence-oriented modularisation**

### **Abstract**

The university as an organisation is setting a new course for modularisation in the context of curriculum development. Curriculum development after the Bologna Process still treats modules in a manner that is largely detached from an organizational context. Instead, modules are embedded in administrative, technical and financial processes, which are increasingly controlled by campus management systems. This paper shows that modules are not merely didactically conceived units, but rather are organizationally conditioned. Therefore, there will be an increasing need for curriculum developers who incorporate and shape the organizational conditions as early as the conception stage.

### **Keywords**

curriculum development, modularisation, organisational development, competence orientation, module

## **1 Einleitung**

Modulstrukturen sind an Hochschulen administrativ, technisch und finanziell eingebettet. Diese organisationalen Bedingungen sind nicht trivial. Sie transformieren das seit der Bologna-Reform geforderte kompetenzorientierte Modulverständnis. Das entsprechende Erfahrungswissen über die organisationale Implementierung von Modulstrukturen wurde bisher zu wenig aufgearbeitet. Hinzu kommt, dass Module nie eindeutig definiert wurden. Diese Unschärfe wurde von der ehemaligen Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS schon in einer frühen Anleitung zur Modularisierung festgestellt: „Die modularisierten Studiengänge sind ein zentrales Element der Bologna-Reform. Jedoch existieren keine entsprechenden europäischen Referenzdokumente. Es fehlt demzufolge eine allgemeingültige Definition oder ein verbindliches Verständnis von Modularisierung und von Modul“ (CRUS,

2011, S. 1). Es deutete sich also schon früh an, dass bei einer solchen Ausgangslage die Modularisierung je nach Hochschule, Fakultät, Departement und Institut verschieden verstanden, angewandt und implementiert wurde. Während in der Curriculumsentwicklung lange eine didaktische Perspektive auf Module vorherrschte, wird die organisationale Einbindung der Modularisierung immer wichtiger.

## **2 Module im Kontext von Bologna und klassischer Curriculumsentwicklung**

Die Modularisierung bildet einen zentralen Bestandteil der Bologna-Studienreform. Zwar wird sie in der Bologna-Erklärung nicht explizit erwähnt, sie bedingt aber die Erreichung aller vereinbarten Ziele, namentlich und unmittelbar die einheitliche Strukturierung der Studienstufen, die Vergleichbarkeit von Abschlüssen, damit verbunden ein einheitliches Creditsystem, welches wiederum die Hochschulmobilität ermöglicht (BOLOGNA-DEKLARATION, 1999). Der Umbau der europäischen Hochschulen intensivierte das Handlungsfeld der Curriculumsentwicklung, in welchem fortan die Theorie und Praxis der Modularisierung beschrieben und durch eine wachsende Anzahl von Weiterbildungsangeboten an die Hochschulmitarbeitenden vermittelt wurde. Gerade weil die Bologna-Erklärung kein didaktisches Konzept war, bedurfte es der Curriculumsentwicklung, um die bildungspolitischen Ziele der Reform didaktisch umzusetzen. Davon zeugen die frühen Anleitungen zur Curriculumsentwicklung wie auch das 2001 gestartete Tuning-Projekt der Europäischen Kommission, welches Qualifikationsprofile, Kompetenzen und Lernziele für unterschiedliche Disziplinen vorschlug und dadurch die Ausarbeitung von Studienangeboten erleichtern sollte. So lautet der plausible Ablauf für die Modularisierung entlang zweier repräsentativer Handbücher des englisch- und deutschsprachigen Diskurses (vgl. MOON, 2002; HOFMANN, 2005) verkürzt wiedergegeben wie folgt: Es werden aus diversen Analysen ein Set aus zu erreichenden Abschlusskompetenzen (Learning Outcomes) definiert und entsprechend den Niveaus (Bachelor, Master, Doktorat) angepasst (Level descriptors). Diese Abschlusskompetenzen werden an verschiedene Lehr- und Lerneinheiten, sprich Module, delegiert und weiter spezifiziert (map of modules). Ein Modul ist eine inhaltliche und zeitliche Lehr- und Lerneinheit, die mit Credits versehen ist und durch einen Leistungsnachweis abge-

geschlossen wird. In Modulen werden Lehr- und Lernformen, Lernziele, Kompetenzen und Leistungsnachweise gebündelt und optimalerweise kohärent aufeinander bezogen. So werden für die Module entlang den in ihnen zu erreichenden Kompetenzen konkrete Lehr-, Lern- und Prüfformate konzipiert. Damit werden Studieninhalte auf einer Metaebene zwischen konkreten Lehrveranstaltungen und Abschlüssen strukturiert. Wird dieses Vorgehen korrekt durchgeführt, liegt ein „Constructive Alignment“ (BIGGS, 1996), zu deutsch Curriculare Konsistenz, vor. Und wenn die so bestimmte Modularisierung in den Rechtsgrundlagen, Studienplänen und Modulbeschreibungen ebenfalls transparent beschrieben wird, ist wiederum ein wichtiger Teil heutiger Akkreditierungskriterien erfüllt.

In dieser klassisch gewordenen Herangehensweise der praktisch anleitenden Curriculumsentwicklung kommen Hochschulen als Organisationen kaum vor. Nur gelegentlich wird auf Abhängigkeiten hingewiesen. So schreibt die CRUS: „In der konkreten Handhabung ist die Thematik der Modularisierung mit zahlreichen anderen Themen verwoben“ (CRUS, 2011, S. 2). Genannt werden dann allerdings didaktische Aspekte wie „Prüfbarkeit“, „Spezialisierung“, „Interdisziplinarität“, „Konsistenz“ etc. Die administrativen, technischen und finanziellen Abhängigkeiten werden selten genannt, obwohl diese drei Aspekte das Hochschulmanagement in vielen Facetten mitbestimmen. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK): „Zwar haben die deutschen Hochschulen seit dem Beginn des Bologna-Prozesses enorme Veränderungen [...] und erhebliche Verbesserungen erzielt. Die HRK stellt aber auch fest, dass die durch ‚Bologna‘ eröffneten Spielräume zu wenig genutzt und oft durch Bürokratie, Detailsteuerung und nicht immer geglückte Umsetzung wieder eingeengt wurden“ (HRK, 2013). In der Empfehlung dazu wird nur die „inhaltliche“ Seite als erforderliches Vermittlungsdefizit thematisiert, nämlich die „Hochschulangehörigen mit den Grundzügen kompetenzorientierten Lehrens und Prüfens vertraut“ (ebd.) zu machen – so, als wäre das Konzept zu wenig verstanden und deshalb mittelmäßig implementiert worden. Die organisationalen Bedingungen wie „Bürokratie“ und „Detailsteuerung“ wurden von der HRK als „Einengung“ bzw. als Störfaktor behandelt, womit organisational verträgliche Lösungen gar nicht erst in den Blick kamen. Auf der damaligen bildungspolitischen Bühne des „shift from teaching to learning“ waren Hochschulen als Organisationen scheinbar nicht vorgesehen. Die vielfach als Ökosystem bezeichnete Hochschule blieb in der didaktischen Curriculumsentwicklung auf wenige Biotope beschränkt.

### 3 Module im Kontext der Organisationsforschung und neueren Curriculumsentwicklung

Wie gezeigt wurde, stellten ältere, praktisch orientierte Handbücher sowie der bildungspolitische Diskurs zur Curriculumsentwicklung die Modularisierung vor allem als Prozess der kompetenzorientierten Strukturierung von Studienangeboten dar. Die Modularisierung bezog sich folglich auf didaktische und qualitätsgeleitete Prinzipien. In der Organisationsforschung und insbesondere in der Organisationssoziologie wurde hingegen die „Hochschule als Organisation“ erforscht (WILKESMANN & SCHMID, 2012). Seit der Einführung von Bologna, New Public Management und Akkreditierungen wurden Hochschulen von lose gekoppelten Systemen zu eigenständigen organisationalen Akteuren. Dabei entstand auch eine neue „Governance der Lehre“ (ebd., S. 309–381). Es wurden zahlreiche Wechselwirkungen zwischen fachlichen und organisationalen Prozessen aufgezeigt: besonders am Beispiel Qualitätssicherung (KLOKE & KRÜCKEN, 2012; PETERSEN, 2020), ECTS-Credits (KÜHL, 2012), Rankings, Besoldungssystemen und Evaluationen (JANSSEN, SCHIMANK & SONDERMANN, 2021), Flexibilisierung, Standardisierung und Angebotssteuerung (MEYER, 2020), Digitalisierung und Campus-Management-Systeme (HECHLER & PASTERNAK, 2017; AUTH, 2017) oder Third Space (ZELLWEGER MOSER & BACHMANN, 2010; SALDEN, 2020). Diesen Studien ist gemein, dass sie organisationale Dynamiken beschreiben, welche die Lehre und Curriculumsentwicklung verstärkt beeinflussen. Dabei ist Curriculumsentwicklung immer auch als Organisationsentwicklung zu verstehen. In diesem Sinne plädiert Tobias Jenert „für eine Erweiterung der Perspektive von der Curriculumgestaltung im engen Sinne hin zu einer umfassenden Studienprogrammentwicklung“ (JENERT, 2016, S. 120), welche nicht bloß Lehr- und Lerninhalte einbezieht, sondern ganzheitlich auf die Hochschule als Organisation und Institution fokussiert. Curriculumsentwicklung ist demnach kein rein didaktisches Handlungsfeld, sondern eingebettet in organisationale, politische und strukturelle Vorgaben. So sind beispielsweise die Creditumfänge von BA- und MA-Studiengängen strukturelle Rahmenvorgaben und keine didaktischen Entscheidungen. Damit rücken organisationale Aspekte in den Fokus, welche auch die Modularisierung betreffen.

Neuere Modelle der Curriculumentwicklung leisten denn auch eine breitere Perspektivierung, indem sie die didaktische Perspektive als eine Dimension unter mehreren kenntlich machen und Curriculumentwicklung als komplexen Kommunikationsprozess verstehen: „Auch wenn die meisten strukturellen Vorgaben didaktische Fragen berühren, sind didaktische und strukturelle Entscheidungen keineswegs identisch“ (SALDEN, FISCHER & BARNAT, 2016, S. 135). Diese Modelle beziehen sich also vermehrt auf „strukturorientierte Ansätze“ (ebd.), womit hauptsächlich Rahmenbedingungen wie Akkreditierungsrichtlinien oder Studierbarkeit gemeint sind, welche über das Qualitätsmanagement eingebracht werden. Auch der Ansatz der „integrativen“ Curriculumentwicklung (JENERT, BARNAT, SALDEN & DILGER, 2018) will in erweiterter Perspektive didaktische, prozessbezogene und strukturelle Ansätze integrieren, greift aber gerade die organisationalen Rahmenbedingungen zu wenig auf. Praktische Ansätze der Curriculumentwicklung aus dem Weiterbildungsbereich integrieren organisationale Aspekte auffällig deutlicher (vgl. SCHULZE, 2018; HANFT, KRETSCHMER & MASCHWITZ, 2020). Dabei charakterisiert sich im folgenden Fallbeispiel die Curriculumentwicklung durch ein wellenförmiges Hin und Her von Anforderungen der Lehre, der Didaktik, der Rechtsgrundlagen, der Lehradministration, der IT und der Finanzen. Curriculumentwicklung ist deshalb ebenso didaktische Konzept- wie auch organisationale Schnittstellen- und Koordinationsarbeit. Um den Blick auf die Hinterbühne der organisationalen Umgebung zu lenken, sollen einige Beispiele von organisationalen Bedingungen der Modularisierung skizziert werden.

## **4 Modularisierung und ihre organisationalen Bedingungen am Beispiel der ZHdK**

Meine Beispiele beziehen sich auf die Curriculumentwicklung an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Die ZHdK entstand im Jahr 2007 aus der Fusion der Hochschule für Gestaltung und Kunst (HGKZ) und der Hochschule für Musik und Theater (HMT). Die heutigen fünf Departemente wurden 2014 räumlich zusammengezogen und seither departementsübergreifend geführt. Mit etwas mehr als 2000 Studierenden ist die ZHdK die größte Schweizer Kunsthochschule. Die historisch gewachsene und heterogene Fächervielfalt (Design, Fine Arts, Theater, Tanz,

Film, Musik, Kunstvermittlung) in 19 tendenziell kleinen Studiengängen mit teilweise zahlreichen Vertiefungen vereint eine entsprechend große Vielfalt an curriculären Logiken. Die ZHdK besitzt in den verschiedenen Disziplinen jahrzehntelange Erfahrung in der Ausbildung von Studierenden und hat als erste Kunsthochschule der Schweiz die eigenständige institutionelle Akkreditierung erlangt.

Im Rahmen einer Studienreform, in welche fast alle Teile der Hochschule involviert waren, wurde die Modularisierung kollaborativ mit verschiedensten fachlichen und organisationalen Akteuren erarbeitet. Dabei kamen die über Jahre hinweg aufgestauten Erwartungen und Bedürfnisse unterschiedlicher Organisationseinheiten an die Modularisierung sowie die jeweiligen historischen und habitusmäßigen Unterschiede deutlich zum Vorschein.

Im Folgenden werden exemplarisch einige organisationale Abhängigkeiten der Modularisierung an der ZHdK beschrieben. Die Beispiele sollen verdeutlichen, dass die Modularisierung nicht bloß der Bündelung von Lernzielen und Kompetenzen, sondern auch organisationalen Logiken folgt.

#### **4.1 Akteure der Modularisierung**

Im Kontext des Lehrbetriebs betrifft die Modularisierung an der ZHdK die Lehrenden (Erstellung von Modulbeschreibungen und Ausrichtung an übergeordneten Learning Outcomes), die Studienleitenden (Modulverantwortung), die Studiensekretariate (Eingabe von Modulbeschreibungen in die IT-Systeme, digitale Rechtevergabe, Änderungsmanagement), die Studienkoordinierenden (Aktualisierung der Modulbeschreibungen sowie wechselseitige Anrechnungen von Modulen), den Rechtsdienst (Rechtsdokumente, insbesondere die Bestehensvoraussetzungen und Studienausschlussbedingungen), die Hochschuladministration (Lehrprozesse, Transcript of Records, Diploma Supplement, Statistiken), die Finanzen (Modulkalkulation, Lohnzahlungen, Budgetplanung, Verteilschlüssel), die Stelle für Akkreditierung und Qualitätsentwicklung (Evaluation, Genehmigungsprozesse und Qualitätskriterien), das „Dossier Lehre“ (übergreifende didaktische Themen), das Human Resource Management (Festlegung von Modulverantwortung als Führungsaufgabe in Stellenbeschrieben) sowie die Informatik (mit Modulen verbundene Applikationen, Applikationsentwicklung sowie Umgang mit Modulen im Campus-Management-System). Ein wesentlicher Teil der Arbeiten am Modularisierungskonzept wurde

an der ZHdK deshalb für die Prozessklärung, Koordination und Rollenzuweisung eingesetzt, die mit den betroffenen Akteuren erarbeitet werden musste. Daraus folgt: Die Modularisierung ist eine sehr hybride Struktur mit vielen organisationalen Abhängigkeiten. Sie steht also zwischen den hochschulischen Organisationseinheiten und kann als internes Netzwerk gesehen werden.

## 4.2 Moduladministration

Ein Modul an der ZHdK wird als Datensatz in dem im deutschsprachigen Raum vielfach verwendeten Campus-Management-System (CMS) Evento abgebildet und von dort aus administriert. Über den Datensatz werden je nach Hochschule und IT-System mehr oder weniger Aspekte administriert. An der ZHdK sind es folgende Workflows und Aspekte, mit denen der Moduldatensatz zusammenhängt: Vorlesungsverzeichnisse, Anmeldungen, Losverfahren bei zu vielen Anmeldungen, Teilnahmelisten, Raumreservierungen, Bewertungen, Modultypen (Pflicht, Wahlpflicht, Wahl), Creditzuweisung, Statistiken gegenüber Hochschulleitungen sowie der öffentlichen Hand (die Finanzierung der Studiengänge durch die öffentliche Hand erfolgt an Schweizer Fachhochschulen über eingeschriebene Credits), Überprüfung des Studienfortschritts u. v. m. Der technische Moduldatensatz ist also nicht trivial. Im Gegenteil: Einerseits bedingen die Formate des Datensatzes die fachliche Nutzung, andererseits müssen fachliche Änderungen (z. B. die Ergänzung neuer Lehrformen für das Vorlesungsverzeichnis) mit den Möglichkeiten dieses Datensatzes kompatibel sein – dazu gehören die Zeichenanzahl und Zeichenart, um nur die einfachsten Bedingungen zu nennen. Auch die Einbindung eines Moduls in mehrere Studiengänge musste mit dem CMS zunächst sorgfältig abgeglichen werden: dabei war in unserem Fall zu beachten, ob die gewünschten Zielgruppen technisch isoliert werden konnten, ob Studierende von bestimmten Studiengängen bei der Anmeldung priorisiert werden können und ob dieser Workflow administrativ umsetzbar sowie aufwandsmäßig verhältnismäßig war. In unserem Fall stellte sich heraus, dass die vorbereitende Datenpflege von Modulen stark ansteigt, wenn sich mehrere Zielgruppen mit unterschiedlichen Curricula auf dasselbe Modul anmelden, dieses jedoch mit unterschiedlichem Pflichtgrad angerechnet werden soll (bei Student X als Pflichtmodul, bei Studentin Y als Wahlmodul). Diese Erkenntnisse teilten wir mit den Studiengängen, welche dadurch bessere Entscheidungen treffen konnten.

Die Beschreibung des Moduldatensatzes soll verdeutlichen, dass die Modularisierung in einem Campus-Management-System nicht bloss abgebildet wird, sondern als Nadelöhr für Workflows die Modularisierung mitbestimmt. Diese Entwicklung wird weiter zunehmen, da die Ansprüche an ein digitales Management des Student-Life-Cycles steigen. Während an der ZHdK Module jetzt noch individuell konzipiert wurden, ist es naheliegend, auch die Modulentwicklung und -konzeption sowie den Genehmigungsprozess in derselben digitalen Umgebung durchzuführen. Rückblickend wäre ein solches Tool nützlich gewesen, da viele Curriculumsentwickelnde der ZHdK im Sinne der Effizienz durchaus bereit gewesen wären, die Module in einem Tool zu entwickeln und fortan weiter zu bearbeiten.

### **4.3 Kohorten-Logik und Pflichtmodule**

An der ZHdK unterliegen alle Studiengänge einem Numerus Clausus. Insbesondere die Bachelor-Studiengänge der ZHdK gliedern sich in differenzierte Vertiefungen und Schwerpunkte, was oft zu kleinen Kohorten führt. Diese Kohorten werden durch ein genau vorgegebenes Curriculum mit einer konsekutiven Logik bzw. einer vorgegebenen Abfolge von Modulen durch die Semester geführt. So können beispielsweise Module des dritten Semesters erst besucht werden, wenn die Module der ersten beiden Semester absolviert wurden. Aufgrund von Platz- und Infrastrukturbeschränkungen ist es organisatorisch wichtig, dass die Kohorten möglichst passgenau in den vorgesehenen Semestern die Module absolvieren. Denn die Ausbildungen in den Künsten sind sozial in Gruppen verankert (Ensembles, Atelier-Gemeinschaften, Jahrgangskohorten etc.), exklusiv (Numerus clausus) sowie ressourcenintensiv und teuer (Werkstätten, Atelierplätze, Bühnen, Schnittplätze etc.). Entsprechend müssen Studierende möglichst effizient in der Regelstudienzeit die Ausbildung absolvieren. Die passgenauen und planbaren Curricula werden seit der Bologna-Umstellung durch hohe Pflichtmodul-Anteile gesichert: Einige der an der ZHdK angebotenen Bachelor-Studiengänge bestehen mehrheitlich aus Pflichtmodulen.

Während in einem kompetenzorientierten Modell das Pflichtmodul als unverzichtbares Modul mit Konsequenzen beim Nichtbestehen fungiert, wird an der ZHdK das Pflichtmodul teilweise im Sinne der Steuerung eingesetzt – also zur Absicherung, dass eine bestimmte Gruppe von Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt eine bestimmte Anzahl Module absolviert. Der Pflichtstatus ergibt sich demnach nicht

immer primär aus den unverzichtbaren Kompetenzen, sondern auch angesichts der kleinen Kohorten bzw. aus dem Steuerungsbedarf des Studienangebots. Auch an pädagogischen Hochschulen wird häufig am „Klassenverband“ als „lernorganisatorische Grundeinheit“ festgehalten (TREMP, 2006, S. 293). Dies führt dort ebenfalls zu einem Konflikt mit kompetenzorientierten Curriculumsmodellen, weil Kohorten keine modulspezifischen Lerngruppen sind.

Der Abbau von Pflichtmodul-Anteilen würde angesichts der kleinen Kohorten nicht bloß diese Steuerung aussetzen, sondern auch zusätzliche Ressourcen erfordern: So würde ein Wahlangebot für eine 10er-Kohorte ein breiteres Lehrangebot erfordern, da mehrere Module geplant, durchgeführt und finanziert werden müssten. Diese insbesondere zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind für kleine Kohorten nicht vorhanden. Entsprechend wurde auf Kooperationen zur Ausweitung des Lehrangebots fokussiert. Dort stießen wir auf die organisatorisch bekannte Herausforderung des zeitlich überschneidungsfreien Studierens. Das Beispiel skizziert latent vorhandene inner- und außerorganisationale Bedingungen, welche sich in Numerus-Clausus-Studiengängen im Modus des Vollzeitstudiums deutlicher manifestieren.

#### **4.4 Einsemestrige Moduldauer**

Die Administration des Lehrangebots (Anrechenbarkeit, Transcript of Records, Campus-Management-System, Verrechnung der Credits gegenüber der öffentlichen Hand) ist an der ZHdK auf Semester ausgerichtet. Zudem garantiert diese Moduldauer die Durchlässigkeit und das Mobilitätspotenzial möglichst vieler Module. Lehr- und Lerneinheiten, die länger als ein Semester dauern, sind deshalb in Semestermodule zu unterteilen. Entsprechend einer kompetenzorientierten Modularisierung müssten damit auch semesterliche Leistungsnachweise zum Abschluss der Module erbracht werden. Nun gibt es gerade in der Musik, im Tanz oder im Theater Proben-, Einzelunterrichts- und Trainingsmodule, die sich einem festdefinierten Kompetenzerwerb innerhalb eines Semesters entziehen. Vielmehr sind sie zeitlich auf semesterübergreifende Ziele bzw. Leistungsnachweise hin angelegt (z.B. Auf-führung, Performance, Konzert etc.), die sich zudem nach der Verfügbarkeit der benötigten Infrastruktur (Konzertsaal, Kirchenorgel oder Bühne) und nicht nach dem Semesterrhythmus richten. Für diese Fälle war es nötig, ausnahmsweise die Leistungsnachweise offener zu definieren und auf eine individuelle Kompetenzüberprü-

fung hin auszurichten. Der kompetenzorientierte Leistungsnachweis – das Konzert, die Performance oder Aufführung – wurde dann separat als Modul erfasst. Das mag den kompetenzorientierten Modulbegriff auf formaler Ebene etwas schwächen, verhinderte jedoch die Vervielfältigung der Leistungsnachweise. Die Modularisierung folgte also nicht immer der Zeitlichkeit des naheliegenden Kompetenzerwerbs (z. B. ein Jahr), sondern jener der Hochschule als Organisation (ein Semester).

## **5 Fazit: Curriculumsentwicklung als Organisations- und Hochschulentwicklung**

Ich versuchte zu zeigen, inwiefern die Modularisierung an der ZHdK mit organisationalen Aspekten zusammenhängt und von Letzteren geprägt wurde. Die Beispiele sollen zeigen, dass organisationale Bedingungen eine zentrale Rolle in der Modularisierung und damit in der Curriculumsentwicklung spielen. Curriculumsentwicklung kann auf die Organisation heruntergebrochen nur dann erfolgreich sein, wenn diese Bedingungen von Beginn weg miteinbezogen werden. Dies gilt umso mehr, wenn Studienangebote nicht gänzlich neu geschaffen, sondern bestehende Angebote weiterentwickelt werden. Meine Befunde legen nahe, dass ein Modul auch ein organisatorisches und digitales Vehikel ist, das in Campus-Management-Systeme, Infrastrukturen und administrative Prozesse eingebunden ist. Organisationale Akteure und ihre Vorgaben bedingen das Verständnis, die Planung und Durchführung eines Moduls. Das ist an sich kein Problem und auch nicht neu: nur muss diesem Umstand in der Curriculumsentwicklung entsprechend Rechnung getragen werden.

Unlängst sind im sogenannten Third Space zahlreiche Abteilungen und Fachstellen geschaffen worden, welche sich mit organisationalen Aspekten von Curriculumsentwicklung beschäftigen und diese regulieren (vgl. SALDEN, 2020). Organisationale Curriculumsentwicklung geschieht beispielsweise, wenn Standards für die Entwicklung neuer Studienangebote oder für deren Abbildung in den Systemen definiert werden. Ebenso wenn die Lehradministration optimiert, Student-Life-Cycles erstellt oder IT-Applikationen entwickelt und verändert werden. Vor allem für Hochschulmitarbeitende, die im Bereich Education Technology, E-Learning, CMS, Business Application Development oder User-Interface-Design arbeiten, ist der Einbezug von organisationalen Aspekten und Infrastrukturen ohnehin alltäglich. Die-

se Rollen mögen zuweilen den Anschein eines Curricula-Engineering erwecken. So wird zurecht von „blended professionals“ gesprochen (WHITCHURCH, 2008). Diese Praxis folgt jedoch mit Blick auf die Curriculumsentwicklung keiner gemeinsamen Theorie und wird zu wenig debattiert. Wie eine aktuelle Literaturanalyse zur Curriculumsentwicklung aufzeigt, dominieren immer noch idealtypische didaktische Ansätze (HÄRER & HERZWURM, 2022). So fehlt beispielsweise ein breiter fachlicher Diskurs über die folgenreichen Architekturen von Campus-Management-Systemen für die Hochschullehre und -organisation. Es zeichnet sich ab, dass die zunehmende Digitalisierung der Hochschule sowie die damit bedeutsamere IT-Governance eine stärkere Bedeutung in der Curriculumsentwicklung erfahren (HECHLER & PASTERNAK, 2017). Es wäre aufschlussreich, die Thematik der Modularisierung in ihren technischen Bedingtheiten ausgehend von verbreiteten Campus-Management-Systemen, beispielsweise anhand von technischen Anleitungen und Interviews mit IT-Mitarbeitenden, zu erforschen.

Das Ausklammern organisationaler Aspekte bei der Curriculumsentwicklung fördert eine Entkopplung der kompetenzorientierten Modularisierung von der Hochschule als Organisation. Viele hochschuldidaktische Reformen werden konzeptuell ausgedacht, können organisational aber bloß unzureichend umgesetzt werden. Damit nehmen sie eine Entkopplung in Kauf, welche die Glaubwürdigkeit der Strukturen untergräbt (KLOKE & KRÜCKEN, 2012). Die Problematik ist wie weiter oben aufgeführt seit der Umsetzung der Bologna-Reform bekannt.

Sofern die hier skizzierten Spannungsfelder über das Fallbeispiel ZHdK hinausreichen, wären folgende Hypothesen zu prüfen:

- Modularisierung ist keine Kernaufgabe der Hochschuldidaktik, sondern eine kooperativ anzugehende Aufgabe mit organisationalen Bedingungen.
- Kompetenzorientierte Modularisierung ist als didaktisches Konzept der Curriculumsentwicklung nicht kohärent implementierbar, wenn sie nicht von Beginn weg kooperativ und organisational entwickelt wird.
- Modularisierung als didaktisches Konzept ohne Anbindung an die organisationalen Strukturen verstärkt eine ideelle Vorstellung der Lehre, die in der Praxis entweder nicht, abweichend oder gar widersprüchlich umgesetzt wird.

Wird die Modularisierung nicht bloß als formale Anforderung und Anpassung an organisationale und institutionelle Kriterien verstanden, sondern als kooperativer Entwicklungs- sowie Kulturbildungsprozess, dann erschließen sich auch neue didaktische Handlungsebenen. Wirksame und aussagekräftige Curricula bedürfen einer aktiven Vermittlung zwischen fachlichen und organisationalen Anforderungen. Fachlich-didaktische Anforderungen verschieben sich dann nicht einseitig zur Organisation, sondern werden besser integrierbar. Zudem könnten organisationale Bedingungen von fachlich-didaktischer Seite vermehrt mitgestaltet werden. Wie dieser Prozess möglich ist und inwieweit Modularisierung das gelebte Curriculum je wiedergeben kann, soll debattiert werden und bedarf weiterer Forschung. Für die Zukunft braucht es Curriculumsentwickelnde, die über organisationales Know-how verfügen und dieses mit der fachlichen Expertise verknüpfen.

## 6 Literaturverzeichnis

**Auth, G.** (2017). Campus-Management-Systeme: Prozessorientierte Anwendungssoftware für die Organisation von Studium und Lehre. In D. Hechler & P. Pasternack (Hrsg.) (2017). *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (= die hochschule 1/2017) (S. 40–58). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

**Biggs, J.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364.

**Bologna Deklaration.** (1999). *Die Bologna Deklaration der europäischen Bildungsminister (19. Juni 1999)*. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf), Stand vom 11. April 2022.

**CRUS.** (2011). *Modularisierung als Instrument – Checklist für die Gestaltung und Implementierung von Modulen*. [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_UH/Checklist\\_Modularisierung\\_2011.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Checklist_Modularisierung_2011.pdf), Stand vom 11. April 2022.

**Hanft, A., Kretschmer, S. & Maschwitz, A.** (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

**Härer, F. & Herzwurm, G.** (2022). Literaturanalyse zur Identifikation und Kategorisierung von Ansätzen der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulent-*

wicklung, 17(2), 61–80. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1626>, Stand vom 10. Oktober 2022.

**Hechler, D. & Pasternack, P.** (Hrsg.) (2017). *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (= die hochschule 1/2017). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).

**Hofmann, S.** (2005). Modularisierung von Studienangeboten: Von der Planung über die Konzeptentwicklung zur Curriculargestaltung. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke K 2.5). <https://www.nhhl-bibliothek.de/>

**HRK** (2013). Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur weiteren Umsetzung der Europäischen Studienreform. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/europaeische-studienreform-1/>, Stand vom 11. April 2022.

**Janßen, M., Schimank, U. & Sondermann, A.** (Hrsg.) (2021). *Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von Professor\*innen: Eine fächervergleichende qualitative Studie*. Wiesbaden: Springer.

**Jenert, T.** (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, D. Euler & T. Jenert (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Wiesbaden: Springer.

**Jenert, T., Barnat, M., Salden, P. & Dilger, B.** (2018). Struktur, Prozess oder Didaktik als Ausgangspunkt? Ein integratives Modell der Curriculumentwicklung an Hochschulen. In K. Müller, M. Schmohr & J. Philipp (Hrsg.), *Tagungsband Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik dghd* (S. 149–164). Bielefeld: WBV.

**Kloke, K. & Krücken, G.** (2012). „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In U. Wilkesmann & C. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 311–324). Wiesbaden: Springer VS.

**Kühl, S.** (2012). Zur Einführung einer neuen ‚Kunstwährung‘ an den Hochschulen – Die Vergleichs- und Tauschfunktion von ECTS-Punkten. In U. Wilkesmann & C. Schmid (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation* (S. 325–344). Wiesbaden: Springer VS.

**Meyer, M.** (2020). Studienkonzept der Hochschule für Technik (FHNW). In J. Petersen (Hrsg.) (2020). *Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für*

---

*Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019* (S. 167–182). Wien: facultas.

**Moon, J.** (2002). *The Module & Programme Development Handbook*. London: Routledge.

**Petersen, J.** (Hrsg.) (2020). *Studienstrukturen flexibel gestalten. Herausforderung für Hochschulen und Qualitätssicherung. Beiträge zur 7. AQ Austria Jahrestagung 2019*. Wien: facultas.

**Salden, P.** (2020). Hochschuldidaktik als Teil des Third Space in der Hochschule. Cilia Whitchurchs Forschung über Shifting identities and blurring boundaries. In P. Tremp (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft* (S. 295–304). Wiesbaden: Springer.

**Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M.** (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, D. Euler & T. Jenert (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133–149). Wiesbaden: Springer.

**Schulze, M.** (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Baden-Baden: Nomos.

**Tremp, P.** (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 24(3), 286–294.

**Whitchurch, C.** (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly* 62(4), S. 377–396.

**Wilkesmann, U. & Schmid, C.** (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.

**Zellweger Moser, F. & Bachmann, G.** (Hrsg.) (2010). *Zwischen Administration und Akademie – Neue Rollen in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5(4). <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/26>, Stand vom 19. Oktober 2022.

## Autor



Dr. Tobias BRÜCKER || Zürcher Hochschule der Künste, Human Resources Management, Interne Weiterbildung || Toni-Areal, Pfingstweidstrasse 96, CH-8005 Zürich

<https://www.zhdk.ch/person/dr-tobias-bruecker-230773>

[tobias.bruecker@zhdk.ch](mailto:tobias.bruecker@zhdk.ch)