

Florian BERNSTORFF¹ (Landau)

Der entfesselte Workload. Freiräume in modularisierten Studiengängen²

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert Dimensionen und Effekte curricularer Dichte in modularisierten Studiengängen. Es werden Möglichkeiten und Modelle beschrieben, um auf verschiedenen Ebenen des oder außerhalb des Curriculums Freiräume für interessegeleitete Studien, individuelle Betreuung und eine bessere Mobilität zu schaffen. Gleichzeitig entstehen Gestaltungsmöglichkeiten für die Hochschullehre, z. B. für unkonventionelle Lernumgebungen oder forschungsorientierte Studienformate. Damit einher geht jedoch die Herausforderung für die Hochschulen, das rechte Maß zwischen Freiraum und curricularer Verbindlichkeit zu finden.

Schlüsselwörter

ECTS, Modularisierung, Hochschuldidaktik, Studiengangsentwicklung

Unchained workload – Studying beyond the curriculum in modularised study programmes

Abstract

This paper analyses the facets and effects of school-like designs in modularised study programmes. It provides information about formal and technical options for regaining certain degrees of freedom, which enables students to choose content or competence training based on their individual interests. Furthermore, it may improve individual mobility between different academic institutions. In addition, lecturers could use free spaces for many purposes, such as to implement innovative didactic designs or to offer students the opportunity to participate in research activities. However, freedom in studying is a challenge for the institutions, which must find an appropriate balance between freedom and curriculum.

Keywords

ECTS, modularisation, development of study programmes, university didactics

¹ E-Mail: bernstorff@uni-landau.de

² Dank an Solveig Randhahn und Mathias Marquard für viele wertvolle Anregungen.

1 Verschulung als notwendige Folge der Bologna-Reform?

Der Bologna-Prozess hatte – zumindest in Deutschland – einen schlechten Start. Er war ursprünglich darauf ausgerichtet, Abschlüsse und Studiengänge international vergleichbar zu machen, Studienzeiten zu verkürzen, Teilzeitstudien zu ermöglichen und Auslandsaufenthalte zu erleichtern (vgl. KMK, 2003; WITTE et al., 2011). Kompetenzorientierung und ‚wissenschaftlich fundierte Beschäftigungsfähigkeit‘ sollten im Studium eine stärkere Rolle spielen als bislang (GERHOLZ & SLOANE 2008, S. 4). Indes wurde der gestuften, modularisierten und mit ECTS-Punkten versehenen Studienstruktur vorgeworfen, sie bedeute die endgültige Abkehr von der Humboldt’schen Idee selbstbestimmter, forschender Auseinandersetzung mit der Welt; sie galt als prüfungsdicht, mobilitätsfeindlich, überfrachtet und als zu verschult (vgl. WINTER, 2009, S. 47f; SCHMOLL, 2008, S. 4; TEGELER, 2010). Die Klagen der Studierenden wurden im Jahr 2009 so laut, dass die Politik u. a. quantitative Beschränkungen für Prüfungen und eine großzügigere Anerkennungspraxis auswärtiger Studienleistungen beschlossen hat (vgl. KMK, 2010).

Auch wenn die Bologna-Reform die kritisierten Entwicklungen verstärkt haben mag, treffen die Vorwürfe nur zum Teil die ihr zugrundeliegenden Intentionen. Weder die Bologna-Deklaration noch die Vorgaben von Kultusministerkonferenz (KMK) und Akkreditierungsrat schreiben vor, dass jeder ECTS-Punkt curricular gebunden sein und abgeprüft werden müsste (vgl. WINTER, 2009, S. 14f). Es widerspricht sogar der geforderten Handlungs- und Outputorientierung (vgl. WILDT, 2005, S. 3f; GERHOLZ & SLOANE, 2008, S. 8), wenn Workload (fast) nur an klassische Lehrformen wie Vorlesungen und Seminare gebunden und in herkömmlichen Formaten (Klausuren etc.) abgeprüft wird, in denen Handlungskompetenz kaum beurteilt werden kann. Einige Folgen curricularer Verdichtung werden in Kapitel 2 näher beleuchtet, um in Kapitel 3 verschiedene Möglichkeiten zu analysieren, Curricula aufzulockern. Eine dieser Optionen, der „Freie Workload“ wird dann im Kapitel 4 detaillierter beschrieben: Studierende sollen auf verschiedenen Ebenen des Curriculums Themen eigener Wahl vertiefen und Kompetenzen unabhängig von benoteten Prüfungen einüben können. Für die Hochschullehre erschließen sich Gestaltungsräume für Lernarrangements abseits der Vorgaben in Modulhandbüchern; es entstehen aber auch Herausforderungen für die curriculare Gestaltung, Studienplanung und Prüfungsverwaltung.

2 Dimensionen und Folgen curricularer Verdichtung

2.1 Verschulung und mangelnde Wahlfreiheit als Folge hoher curricularer Dichte

Der Vorwurf, das Studium sei überfrachtet und zu verschult, basiert auf der Tatsache, dass in vielen modularisierten Studiengängen fast jedem ECTS-Punkt³ Inhalte und Kompetenzen und die Form ihrer Aneignung (Präsenzzeit bzw. Selbststudium) mehr oder weniger genau zugewiesen sind (vgl. WINTER, 2009, S. 49f).

Viele Bachelorstudiengänge wurden zunächst für den Minimalumfang von sechs Semestern Regelstudienzeit konzipiert, sollten aber zugleich einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss bieten (vgl. WINTER, 2009, S. 20). Die – vermeintlich – daraus erwachsende Notwendigkeit curricularer Verdichtung führte wiederum oft zur Erhöhung der Anzahl an Pflichtveranstaltungen pro Semester. So schwanden Freiräume für individuelle Studienaktivitäten. Umso detaillierter den Studierenden jedoch vorgeschrieben ist, was sie wann zu tun haben, desto detaillierter ist auch den Lehrenden vorgeschrieben, was sie wann zu tun haben. Diese Verengung des didaktischen Gestaltungsspielraums wird noch verschärft, da eine hohe Zahl an Pflichtveranstaltungen mit tendenziell höheren Teilnehmerzahlen pro Veranstaltung einhergeht (vgl. Kapitel 4), was die Auswahl sinnvoll einzusetzender didaktischer Mittel zusätzlich beschränkt.

2.2 Problem Anerkennung

Curriculare Verdichtung galt bislang auch bei der Anerkennung auswärts erbrachter Studienleistungen als Problem. Weil diese den detaillierten Vorgaben der deutschen Heimathochschule gar nicht vollständig entsprechen konnten (WITTE et al., 2011, S. 43f), barg ein Auslandsemester bislang oft das Risiko, insgesamt länger studieren zu müssen.

Neue Vorgaben zur Anerkennungspraxis sollen dieses Problem entschärfen („sofern keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen bestehen“; KMK, 2010, S. 2; zur Umsetzung vgl. z. B. HochSchG Rheinland-Pfalz § 25 Abs. 3). Auch die HRK wirbt für eine transparentere und flexiblere Anerkennung, die nicht mehr auf die Gleichwertigkeit von Inhalt und Umfang der Studienleistungen abzielt, sondern auf Beweislastumkehr:

„Ermöglichen die im Ausland erzielten Leistungen dem Studierenden, erfolgreich weiter zu studieren? Nur dann, wenn der Studienerfolg gefährdet ist, ist ein wesentlicher Unterschied zu konstatieren“ (HRK, 2013, S. 25).

³ Ein Vollzeitstudium umfasst jährlich 60 ECTS-Punkte, also 1500-1800 Arbeitsstunden (ohne Nebenerwerb, familiäre Pflichten o. Ä.; vgl. KMK, 2010).

Vereinfacht werden könnte die Anerkennungspraxis auch durch hinreichend offen formulierte Curricula oder Module ohne strikte inhaltliche Festlegung.

2.3 Trotz Prüfungsdichte: Mangel an Feedback im Selbststudium

Mit der Einführung studienbegleitender Modulprüfungen sollten Prüfungslasten gleichmäßiger auf das Studium verteilt und die Frequenz regelmäßiger Rückmeldungen an die Studierenden erhöht werden (vgl. WINTER, 2009, S. 51). Effektiv aber stellen Prüfungen oft die einzigen Rückmeldungen dar. Deren Noten fließen, anders als die früheren „Scheine“, in die Abschlussnote ein. De facto scheinen sie also den Prüfungsdruck zu erhöhen, ohne dass damit mehr individuelles Feedback gewährleistet wäre. Die ZEITLast-Studie dokumentiert dazu passend eine starke Tendenz zum „Bulimie-Lernen“: Während der Vorlesungszeit investieren Studierende im Schnitt wenig Zeit in die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen (bei allerdings hoher Streuung). Viel Zeit fließt in die Vorbereitung der Modulprüfungen. Sind diese vorbei, wird statistisch gesehen für das Studium einige Wochen lang fast gar nichts getan. Insgesamt scheint das nominelle Soll von 750-900 Arbeitsstunden pro Semester deutlich unterschritten zu werden (vgl. SCHULMEISTER & METZGER, 2011, S. 77ff).

Als eine Ursache hierfür wird die bislang fehlende Wahrnehmung der Selbststudienanteile als zu gestaltende Lernumgebung vermutet. Studierende investieren mehr Zeit in das Studium, sobald sie in Praktika und Studienprojekte eingebunden sind (vgl. SCHULMEISTER & METZGER, 2011, S. 80). Regelmäßiges Feedback zu den Ergebnissen ihres Selbststudiums wirkt sich ebenso positiv aus (SCHULMEISTER & METZGER, 2011, S. 122; KLESS, 2011; SCHUMACHER, 2012). Für Lernformate abseits der wöchentlichen Präsenzveranstaltung jedoch fehlen in manchen Studienstrukturen die Voraussetzungen: Lehrformen (Seminare, Übungen, Vorlesungen) sind meist in den Modulhandbüchern festgeschrieben; zudem schränken ungünstige Betreuungsrelationen (s. o.) die Möglichkeit individuellen Feedbacks ein.⁴

3 Möglichkeiten und Modelle von Freiräumen im Studium

3.1 Curriculare Bindung als Kategorie der Studiengangsentwicklung

Es gibt verschiedene Optionen, Studiengänge flexibler zu gestalten oder zu verschlanken. Dieser Beitrag fokussiert auf die Lockerung des Curriculums in Form des „Freien Workload“, die im Folgenden von anderen Optionen, z. B. Pflichtelemente zu reduzieren oder mehr Wahlfreiheit zu ermöglichen, unterschieden werden

⁴ Synchroner Themenvielfalt als weitere Folge verdichteter Curricula kann hier nicht erörtert werden (vgl. ORTENBURGER, 2013, S. 22ff; SIEVERDING et al., 2013).

soll. Die Auswahl exemplarisch genannter Studiengänge beansprucht nicht, die deutsche Studienlandschaft oder gar „best practice“ zu repräsentieren. Sie scheinen aber geeignet, zur Heuristik der genannten Optionen beizutragen. Als Analyse- und Differenzkriterium wird die Kategorie „Curriculare Bindung“ vorgeschlagen:

Curriculare Bindung bezeichnet den Grad, zu dem die Erbringung von Studienleistungen in einem Studiengang, Fach oder Modul an inhaltliche, methodische oder formale Vorgaben gebunden ist.

„Methodisch“ meint die Form der Leistungserbringung, „formal“ meint die Form der Leistungskontrolle. Eine komplette curriculare Bindung liegt vor, wenn jeder ECTS-Punkt in einem Modul, einem Fach oder einem Studiengang bestimmten curricularen Pflicht- oder Wahlpflichtelementen zugeordnet ist, die nur durch vorgegebene Leistungen zu absolvieren sind. Curricular nicht gebundener Workload soll „Freier Workload“ genannt werden. Das analytische Potential der Kategorie „Curriculare Bindung“ soll im Folgenden anhand der Differenz zwischen Verschlankung, mehr Wahlfreiheit, gradueller Entkopplung des Workload und Freiem Workload aufgezeigt werden⁵:

1. Verschlankung: Die Zahl der Pflichtveranstaltungen wird reduziert und das damit freigesetzte Deputat und der Workload auf verbleibende Pflichtelemente verteilt. Dies könnte u. a. zu kleineren Gruppengrößen (vgl. 4.2.1) und geringeren Präsenzpfllichten führen. Dafür steigen die Selbststudienanteile pro Veranstaltung an. Mehr individuelle Betreuung der Studierenden wird möglich. Die curriculare Bindung verändert sich nicht, weil der Workload in Pflichtelementen gebunden bleibt.⁶
2. Mehr Wahlfreiheit: Wahlpflichtanteile und -angebot werden ausgeweitet. Als Beispiel kann der Bachelorstudiengang Volkswirtschaftslehre der Universität Bonn dienen: Der „freie“ Wahlpflichtbereich (15 ECTS-Punkte) kann im Prinzip mit Modulen aller Fächer mit Ausnahme des fachgebundenen Pflicht- und Wahlpflichtprogramms gefüllt werden; Prüfungsnoten gehen in die Gesamtnote ein (PO Bonn § 9 Abs. 1, 4 u. 5). Praktika, Projekte oder der Erwerb von Schlüsselkompetenzen sind hier nicht vorgesehen. Es entsteht also eine Vielzahl von Wahlvarianten, die in sich aber curricular gebunden bleiben.⁷ Die Anrechnung extern erbrachter Studienleistungen wird durch lediglich ausschließende inhaltliche Vorgaben (PO Bonn § 9 Abs. 4) erheblich vereinfacht.
3. Graduelle Entkopplung des Workload: Im „Leuphana-Bachelor“ der Universität Lüneburg bietet das „Komplementärstudium“ (30 ECTS-Punkte) für Studierende aller Fachrichtungen die Wahl aus

⁵ Die Recherche hat bislang keine hierfür exemplarischen Konzepte an nichtuniversitären Hochschultypen ergeben. Gleichwohl ist die Analyse typunabhängig angelegt.

⁶ Der nominelle Workload wird jedoch bei hohen Selbststudienanteilen offenbar selten ausgeschöpft (vgl. METZGER, 2011, S. 243; 273f).

⁷ Wahlpflichtangebote erfordern u. U. zusätzliches Lehrdeputat, ohne dass die Studienachfrage steigt. Damit entsteht kapazitär gesehen eine Entlastung.

Querschnittsthemen („Perspektiven“) wie „Natur und Technik“, „Verstehen und Verändern“ etc. Studienleistungen können nach Wahl der Studierenden in verschiedenen Lernarrangements erbracht werden, vom klassischen Seminarbesuch über Praktika bis zu „Independent Studies“. Modulprüfungen werden benotet, Studienleistungen nicht (PO Leuphana § 8 Abs. 1 und 2; Anlage 8). Die curriculare Bindung in diesem Wahlpflichtbereich ist nicht aufgehoben, aber wesentlich gelockert, weil Studierende in einem weiteren Rahmen und teils ohne Notendruck selbst entscheiden, wie sie welche Studienleistung erbringen.

4. Freier Workload: Im Modul „Freies Studium“ (18 ECTS-Punkte) im Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau ist die curriculare Bindung aufgehoben. Die ECTS-Punkte des Moduls können ohne inhaltliche Vorgaben für die Anrechnung von Auslandsstudien („Mobilitätsfenster“), den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, für Sprachkurse, die Teilnahme an Forschung, den Einsatz in Tutorien, zusätzliche oder erweiterte Praktika⁸ oder das Studium anderer Disziplinen genutzt werden (vgl. PO Landau § 12; Universität Koblenz-Landau 2013, S. 127). Studienleistungen des Freien Studiums werden nicht benotet (PO Landau § 11 Abs. 4).

Warum und wie sind solche Konstruktionen „trotz Bologna“ möglich? Das soll im Folgenden analysiert werden.

3.2 Nationale Rahmenvorgaben der Bologna-Reform

3.2.1 Deutschland

Der Rahmen für Modularisierung und Leistungspunktesystem wurde in Deutschland von der KMK festgelegt und in den Hochschulgesetzen der Bundesländer verankert. Die Modularisierung ist gemäß gängiger Interpretation auf sämtliche Elemente eines Studiengangs zu beziehen. Module sind „thematisch und zeitlich abgerundete, in sich geschlossene und mit Leistungspunkten belegte Studieneinheiten“ (KMK, 2010, S. 15). Es kann keine Leistungspunktvergabe außerhalb von Modulen geben (KMK, 2010, Anlage S. 1). Dies gilt demnach auch für curricular nicht oder weniger gebundenen Workload.

Die Bedingungen für die Vergabe von Leistungspunkten sind sehr offen formuliert: Module sollten „in der Regel“ mit (nur) einer Prüfung abschließen, die sich auf die für das Modul festgelegten Kenntnisse und Kompetenzen beziehen müssen, aber: „Die Vergabe von Leistungspunkten setzt nicht zwingend eine Prüfung, sondern den erfolgreichen Abschluss des jeweiligen Moduls voraus“ (KMK, 2010, S. 15). Damit räumt die KMK einen weiten Spielraum abseits klassischer Prüfungsformate ein, der etwa für handlungsorientierte Studienleistungen und Feedback ohne Notendruck genutzt werden könnte.

⁸ Für zusätzliche oder erweiterte Praktika sind max. 10 ECTS-Punkte anrechenbar; vgl. PO Landau § 12 Abs. 2.

Wo die Vergabe von ECTS-Punkten in Hochschulgesetzen oder anderen Vorschriften an Modulprüfungen gebunden sind, wie etwa in Hessen (HSchulG HE § 18 Abs. 1), müsste geklärt werden, inwiefern die curriculare Bindung gelockert werden kann. In Sachsen-Anhalt hingegen ist didaktische Diversität im Hochschulgesetz verankert: Prüfungsordnungen sollen Studienleistungen in verschiedenen Formen ermöglichen (HSG LSA § 9 Abs. 1). In Berlin und Rheinland-Pfalz sollen Module „in der Regel“ mit einer Prüfung abgeschlossen werden, begründete Ausnahmen sind also möglich (vgl. HochSchG, § 25 Abs. 2; BerlHG § 30 Abs. 3).

3.2.2 Österreich

In Österreich gibt es weder in den einschlägigen Gesetzen (u. a. UG Österreich, Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG)) noch in den Ausführungsrichtlinien zur Einrichtung und Akkreditierung von Studiengängen (u. a. FH-Akkreditierungsverordnung) vergleichbar konkrete Bestimmungen zum Verhältnis von Modularisierung und Prüfung. Paradigmatisch hierfür sei die einzige Vorschrift zitiert, die sich auf die Modularisierung an Fachhochschulen bezieht: „Prüfungen können auch modulbezogen stattfinden.“ (FHStG § 13 Abs. 4 Satz 2). In Österreich sind Hochschulen weitestgehend frei zu entscheiden, welcher Grad curricularer Verbindlichkeit in einem Studiengang gelten soll und wie viel Freiraum Studierenden und Lehrenden gegeben wird.

3.2.3 Schweiz

In der Schweiz sind einschlägige Regelungen in den verbindlichen Richtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz SUK (Koordinationsgremium zwischen Bund und Kantonen) sowie den Empfehlungen der CRUS (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten) zu finden. Die Leistungspunktevergabe ist gemäß verbindlicher Norm der SUK an kontrollierte (SUK, 2008, Artikel 2) und „in der Regel benotete [...] Studienleistungen“ gebunden (CRUS, 2012, S. 16). Module werden in diesem Zusammenhang gar nicht erwähnt (Module sind nach ECTS-Vorgaben nur eine von mehreren möglichen „educational components“, für die Leistungspunkte vergeben werden können; EUROPEAN COMMUNITIES, S. 17). Wie in Österreich, so sind auch in der Schweiz die formalen Vorgaben minimal, die Autonomie der Hochschulen bei der Studiengangsgestaltung ungleich größer als in Deutschland.

4 Der Freie Workload

4.1 Entkopplung von Workload und Curriculum als Teil der Studiengangsentwicklung

Charakteristikum des Freien Workload auf Modul-, Fach- und Studiengangsebene ist seine jeweils relative Unabhängigkeit von curricularen Vorgaben; zudem sollen Studienleistungen frei von Notendruck erbracht werden können. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, warum und inwiefern bestimmte Formen des Freien Workload mehr individuelle Betreuung der Studierenden ermöglichen, indem frei werdende Kapazitäten dafür genutzt werden.

Curriculare Freiräume zu schaffen bedeutet in der Regel, Pflichtveranstaltungen zu reduzieren. Je nach Fach dürfte dies, trotz aller Kompetenzorientierung und Verweisen auf kategoriale Bildungstheorien, nur in mehr oder weniger begrenztem Maße möglich sein, weil dafür Lehrinhalte noch mehr als zuvor konzentriert oder selektiert werden müssen. Nur auf den ersten Blick mag es dabei paradox erscheinen, dass nicht trotz, sondern wegen des reduzierten Pflichtprogramms die individuelle Betreuung der Studierenden verbessert werden kann. Dafür ist es aber wichtig, wie in Kapitel 4.2.1 ausgeführt wird, im Gegenzug die Teilnehmerzahlen der übrigen Lehrveranstaltungen kapazitätsneutral zu reduzieren, damit aus den Studienleistungen des Freien Workload keine Mehrbelastung für Lehrende resultiert.

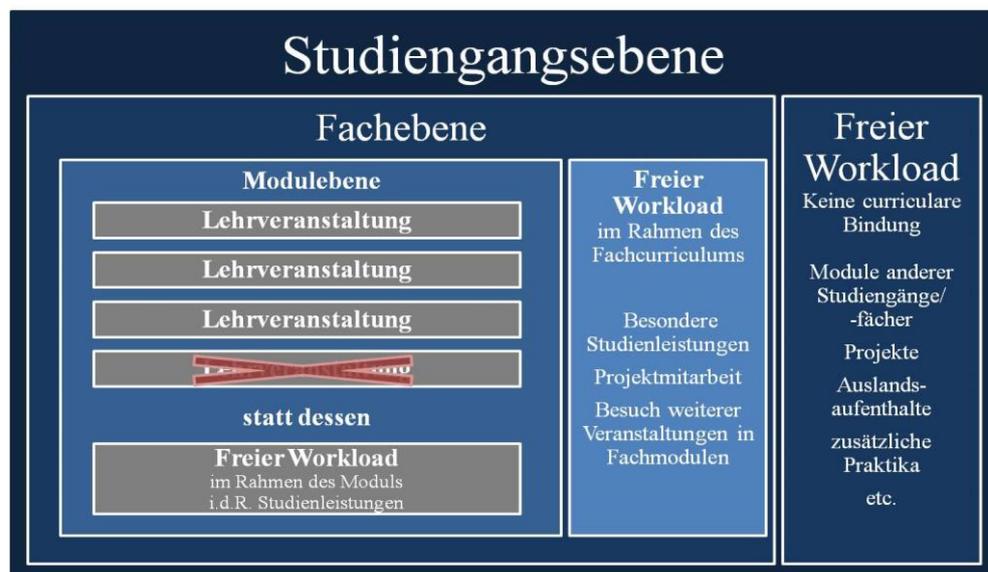


Abb. 1: Ebenen curriculärer Bindung und Möglichkeiten, Curriculum und Workload zu entkoppeln.

Wie in Abb. 1 dargestellt, könnte der Workload einer Pflichtveranstaltung umgewandelt werden in ein Kontingent Freien Workloads, über das die Studierenden innerhalb des Moduls selbst verfügen, z. B. um in einzelnen Veranstaltungen zusätzliche unbenotete Studienleistungen zu erbringen und Inhalte dadurch zu vertiefen. Der didaktische Gewinn liegt z. B. darin, dass Studierende ohne Notendruck wissenschaftliches Arbeiten oder handlungsorientierte Kompetenzen einüben und Feedback erhalten können (vgl. PO Landau § 11 Abs. 4).

Auf Fach- und Studiengangsebene werden Freiräume möglich, indem Workload (und damit die Zahl der Lehrveranstaltungen) in einzelnen Modulen reduziert und in ein eigenes Modul überführt wird, dem keine Veranstaltungen und keine konkreten Inhalte zugeordnet sind. Neben der Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzung können Lehrende ihren Studierenden die Mitarbeit in Forschungsprojekten über die Grenzen einzelner Module hinaus oder die Übernahme von Tutorien an-

bieten⁹ oder unkonventionelle Lernumgebungen gestalten, ohne durch inhaltliche und formelle Vorgaben des Modulhandbuchs eingeschränkt zu sein.

4.2 Herausforderungen und Risiken

4.2.1 Aspekte der Kapazitätsermittlung

Schon lange schwelt, vor allem in Deutschland, der Streit um die adäquate Ermittlung von Studienkapazitäten in gestuften Studiengängen. Noch wird in der Regel das alte Kapazitätsrecht angewandt, da sich neue Modelle bislang nicht durchsetzen konnten (vgl. ZIMMERMANN, 2010). Unabhängig von der konkreten Gestalt der Kapazitätsermittlung (Kapazitätsrecht, Zielvereinbarungen etc.) kann diese aus drei Parametern berechnet werden:

- das insgesamt für die Durchführung des Curriculums benötigte und
- das zur Verfügung stehende Lehrdeputat (gemessen z. B. in SWS) sowie
- die Gruppengrößen der Lehrveranstaltungen.

Die auch hochschuldidaktisch relevanten Stellschrauben stellen dabei folglich die (durchschnittliche) Teilnehmerzahl je Lehrveranstaltung und die Anzahl aller Lehrveranstaltungen im Studiengang dar. Unter der Prämisse fixer Zulassungszahlen und eines fixen Lehrdeputats gilt: Viele Pflichtveranstaltungen führen zu hohen durchschnittlichen Teilnehmerzahlen. In einem weniger dichten Pflichtprogramm sind geringere nominelle Teilnehmerzahlen möglich, soweit jedenfalls die Zulassungszahlen nicht erhöht werden.

Pflichtveranstaltungen zu streichen wirkt sich zunächst als kapazitive Entlastung für die betroffene Lehrereinheit aus. Das könnte (z. B. gemäß KapVO) zu einer zwar rechnerischen, sachlich aber nicht gerechtfertigten Erhöhung der Studienplätze führen, weil freier Workload frei werdende Kapazitäten durch zusätzlichen individuellen Betreuungsaufwand kompensiert, der in den üblichen Berechnungsarten nicht von vornherein als Deputat expliziert wird. Deswegen sollte das frei werdende Deputat auf andere Pflichtelemente des Studiengangs verteilt werden, indem dort die nominellen Teilnehmerzahlen pro Veranstaltung gesenkt werden.

Etwas anderes gilt für freien Workload außerhalb des Curriculums. Die Öffnung von Lehrveranstaltungen anderer Studiengänge und -fächer wird im Regelfall über Gewährleistungsvereinbarungen abgesichert. Dafür empfiehlt es sich, dem freien Workload rechnerische Lehrkapazitäten zuzuweisen, die dann den externen Lehrereinheiten für ihre Importe in den freien Workload angerechnet werden können.

4.2.2 Sicherung des Angebots und der Standards

Freier Workload zeitigt neben entlastenden Effekten auch Herausforderungen für die inhaltliche und operative Studienplanung:

⁹ Tutorien dienen u. a. zur Nachwuchsförderung für die Wissenschaft (vgl. BMBF, 2006, S. 18ff).

1. Freier Workload wird hier als didaktisches Gestaltungsinstrument für Studiencurricula verstanden. Wird er zur rechnerischen Entlastung der Lehrkapazität genutzt, geht dies mit erhöhter Arbeitsbelastung der Lehrenden und schlechteren Betreuungsrelationen einher.
2. Freier Workload bietet sich unter Umständen für die Anerkennung außerhalb des Studiums erworbener Kompetenzen an. Für diesen Zweck müssen die Standards geklärt werden. Zudem empfiehlt es sich, einheitliche Verfahrensweisen zu etablieren, da ansonsten deren Objektivität infrage stehen und ihr Aufwand unnötig steigen könnte (vgl. HANFT, KNUST et al., 2008).
3. Standardisierte Verfahren sind auch für den Nachweis der im Rahmen des Freien Workload zu erbringenden Leistungen wichtig. Oft können freie Elemente nicht ohne weiteres in der bestehenden Prüfungsverwaltung abgebildet werden. Zudem erscheint es sinnvoll, vorab festzulegen, wer Leistungen im Rahmen des Freien Workload bescheinigt.
4. Sollen im Rahmen des Freien Workload auch weitere Lehrveranstaltungen des Faches besucht werden können, muss dies in der Studienplanung berücksichtigt werden. In kleinen Fächern, die pro Teilmodul z. T. nur eine Veranstaltung anbieten, ist dies schwieriger zu organisieren als in mehrzügigen Studiengängen. Hier bieten sich ggf. Gewährleistungsvereinbarungen mit andern Fächern oder zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen (Schlüsselkompetenzzentren usw.) an.
5. Mehr Freiraum im Studium zieht höheren Beratungsbedarf der Studierenden nach sich. Neben der ständigen Kommunikation über Möglichkeiten und Angebot sollte das Risiko der Prokrastination reflektiert werden. Der Sinn des Freien Workload wird konterkariert, wenn Studierende kurz vor Abschluss des Studiums „irgendwelche“ Studienleistungen abarbeiten statt diese nach Interesse und Bedarf zu wählen.

5 Fazit

Der vor allem in Deutschland noch oft kolportierte Eindruck, die Bologna-Reform führe zwangsläufig zur Verdichtung der Lehre und inhaltlicher Überfrachtung, trifft so nicht zu. Freiräume können in vielerlei Weise geschaffen werden, durch die Verringerung des Pflichtprogramms, die Ausweitung des Wahlpflichtbereiches oder, wie hier gezeigt, durch die Entkopplung von Workload und Curriculum.

Freier Workload generiert kapazitätsäre Gewinne, mit denen sich Gruppengrößen verkleinern lassen. So begünstigt er eine Kultur individueller Rückmeldung ohne Notendruck, indem Studienleistungen abseits von Prüfungen erbracht werden können. Er eignet sich nicht, um mit geringeren Lehrkapazitäten größere Studierendenzahlen zu bewältigen, da die Betreuung der Studierenden nicht verschwindet; sie wird nur anders im Studiengang verteilt, von Pflichtveranstaltungen abgekoppelt und z. T. sogar intensiviert.

In vielen Disziplinen dürfte es keine triviale Aufgabe sein, curricular verbindliche Inhalte zugunsten des Freien Workload zu verringern. Dieser Herausforderung stehen aber gewichtige Vorteile gegenüber: Freier Workload erleichtert die Mobilität, da bei der Anerkennung von Studienleistungen inhaltliche Kriterien eine geringere Rolle spielen. Er bietet Chancen zur Einbindung der Studierenden in Forschung und Lehre. Damit fungiert er auch als ein Element der Nachwuchsförderung für die Wissenschaft. Er ist zwar keine notwendige Voraussetzung, um neue Lernarrangements zu erproben, erleichtert dies aber, weil er wie eine „Experimentierklausel“ wirkt, in der die ansonsten verbindlichen Detailvorgaben des Modulhandbuches größtenteils fehlen. Für viele dürfte der bedeutendste Gewinn darin liegen, dass Studierende Themen in freier Wahl bearbeiten und vertiefen können, um sich ein individuelles Kompetenzprofil für ihren späteren Beruf zu schaffen – oder um sich in freier Auseinandersetzung mit der Welt zu einer selbstbestimmten, vielseitig gebildeten Persönlichkeit zu entwickeln. Humboldt hat auch in Bologna seinen Platz.

6 Literaturverzeichnis

BerIHG. *Gesetz über die Hochschulen im Land Berlin i. d. F. vom 26. Juli 2011* (GVBl. S. 378), BRV 221-11.

BMBF 2006. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). *Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys*. Berlin, Bonn.
http://www.bmbf.de/pub/wissenschaftlicher_nachwuchs_unter_den_studierenden.pdf, Stand vom 8. November 2013.

CRUS (2012). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Fassung vom 1. Oktober 2008, mit Änderung vom 1. Februar 2010 und 2. Februar 2012.

European Communities (Hrsg.) (2009). *ECTS users' guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

FHStG. *Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge*, zuletzt geändert 28. Mai 2013.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. (2008). Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 14.
http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf, Stand vom 11. Februar 2014.

Hanft, A., Knust, M. et al. (2008). Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 60(4), S. 297-312.

HochSchG. *Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz i. d. F. vom 19. November 2010*, zuletzt geändert am 18. Juni 2013 (GVBl. S. 157).

HRK (Hrsg.) (2013). Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen*. Bonn.

HSchulG (2013). *Hessisches Hochschulgesetz*. Vom 14. Dezember 2009, zuletzt geändert am 27. Mai 2013.

HS-QSG (2013). *Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria vom 6. Juli 2011*, zuletzt geändert am 11. Juli 2013.

HSG LSA (2010). *Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt i. d. F. der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2010*, zuletzt geändert am 23. Januar 2013.

Kless, E. (2011). Die Selbststudienaufgabe als neue Form des Lernens im Studium. In R. Arnold & K. Faber (Hrsg.), *Vernetzung schafft Perspektiven. Neue Ansätze in der Lehrerbildung* (S. 46-56). Baltmannsweiler.

KMK (2003). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. Juni 2003.

KMK (2010). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 i. d. F. vom 4. Februar 2010.

Metzger, C. (2011). Studentisches Selbststudium. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 237-276). Münster u. a.: Waxmann.

Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten*. Hannover.

<http://www.studentenwerke.de/pdf/HISBUS-Beratung-2013.pdf>, Stand vom 1. November 2013.

PO Bonn (2011). Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. *Neufassung der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Volkswirtschaftslehre* vom 15. Juni 2011.

PO Landau (2013). Universität Koblenz-Landau. *Ordnung für die Prüfung im Bachelorstudiengang und im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau* vom 23. Oktober 2012 i. d. F. vom 23. April 2013.

PO Leuphana (2012). Leuphana Universität Lüneburg. *Rahmenprüfungsordnung für den Leuphana Bachelor* i. d. F. vom 18. Juli 2012. Leuphana Gazette Nr. 09/12, 24. August 2012.

Schmoll, H. (2008). Zwischen Bologna-Wirklichkeit und -Rhetorik liegen Welten. *attempto. Zeitschrift der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und der Vereinigung der Freunde der Universität Tübingen e. V.*, 25, 4-7. http://www.uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Allgemein/Dokumente/attempto/attempto25.pdf, Stand vom 21. Oktober 2013.

Schumacher, E.-M. (2012). Selbststudium initiieren, begleiten und mit dem Kontaktstudium verzahnen. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 125-138). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2010). ZEITLast: Workload-Erfassung, didaktische Interventionen und lehrorganisatorische Umstellungen in BA-

Studiengängen. *10 Jahre Herbsttagung zur Qualität in den Hochschulen. Rückschau und neue Entwicklungen; Beiträge zur „Herbsttagung“ des Projekts Qualitätsmanagement der HRK am 9./10.11.2009* (S. 208-217). Bonn.
http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2010-07_10_Jahre_Herbsttagung.pdf, Stand vom 25. Oktober 2013.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 16-128). Münster u. a.: Waxmann.

Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich. Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. *Psychologische Rundschau*, 64(2), 94-100.

SUK (2008). Schweizer Universitätskonferenz. *Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*. 3. Aufl.

Tegeler, A. (2010). Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Ein Beitrag aus studentischer Sicht. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 135-144.

UG Österreich (2013). *Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien*, zuletzt geändert am 6. Juli 2013.

Universität Koblenz-Landau (2013). *Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft. Modulhandbuch*, Stand 09/2013.

Wildt, J. (2005). *Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung*. Kurzfassung eines Vortrags zur Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin.
<http://www.ewft.de/files/Wildt-05-Vom%20Lehren%20zum%20Lernen-hochschuldidaktische%20Konsequenzen.pdf>, Stand vom 11. Februar 2014.

Winter, M. (2009). Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. *HoF-Arbeitsberichte*, 1/2009.

Witte, J., Westerheijden, D. F. & Mc Coshan, A. (2011). Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 36-49). Gütersloh: CHE.
http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf, Stand vom 23. September 2013.

Zimmermann, K. (2010). Kapazitätsrechtliche Grundlagen und alternative Regelungsmodelle im hochschulpolitischen Diskurs. *Die Hochschule*, 19, 9-20.
<http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t2031.pdf>, Stand vom 3. November 2013.

Autor



Dr. Florian BERNSTORFF || Universität Koblenz-Landau, Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften || Bürgerstraße 23, D-76829 Landau

www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/geschaeftsfuehrung/bernstorff

bernstorff@uni-landau.de