

Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen

Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern¹

Michael Kerres
Andreas Schmidt
Duisburg-Essen

In der 1999 von 29 europäischen Bildungsminister/innen² unterzeichneten Bologna-Erklärung wurde unter anderem die Schaffung vergleichbarer Bildungsabschlüsse und eines Systems zweistufiger Studienabschlüsse vereinbart. Neben der Einteilung des Studiums in die Phasen Bachelor und Master wurde

insbesondere in der deutschen Umsetzung ein Fokus auf die Modularisierung der Studieninhalte gelegt. Studiengänge setzten sich danach aus Modulen zusammen, die wiederum aus Lehrveranstaltungen bestehen.

Das Modulhandbuch beschreibt den Aufbau eines Studiengangs, die Inhalte der Lehrangebote und die geforderten Prüfungsleistungen. Das Modulhandbuch schafft damit eine Dokumentation von Studiengängen, wie sie in den traditionellen Studiengängen „vor Bologna“ zumeist nicht existierte. Das Modulhandbuch benennt die zeitlichen Aufwände für das Studium der einzelnen Module und erlaubt damit, abzuschätzen, ob ein Studiengang in einer festgelegten Studiendauer grundsätzlich absolviert werden kann. Dieses Dokument ist folglich auch Grundlage für Akkreditierungsverfahren, in denen u.a. die „Studierbarkeit“ eines Studiengangs geprüft wird.

Das Modulhandbuch ist damit „das“ zentrale Dokument, das die Lehr- und Lernaktivitäten an Hochschulen heute grundlegend steuert und vielfach geradezu als Synonym für „Bologna“ gilt. Diese Entwicklung kann auch als eine politische Reaktion auf die vielfach als zu lang kriti-

¹ Die Durchführung des Vorhabens wurde unterstützt mit Mitteln des BMBF im Rahmen des Förderschwerpunktes „Empirische Bildungsforschung: Zukunftswerkstatt Hochschullehre“.

² Bei den seither im Zwei-Jahres-Rhythmus stattfindenden Folgekonferenzen hat sich der Kreis der beteiligten Nationen stetig vergrößert. Die bisher letzte Konferenz fand in Leuven statt – das Leuven-Kommuniqué wurde von Bildungsminister/innen aus 46 europäischen Staaten unterzeichnet (vgl. Leuven-Kommuniqué 2009).

sierte Studiendauer und die schlecht organisierten Studienangebote in Deutschland gesehen werden. Die Ausgestaltung der Studienordnungen und die Rahmenbedingungen vor Ort verhinderten, so das Monitum, die „Studierbarkeit“ in einer festgesetzten Regelstudienzeit. Überbordende Anforderungen seitens der Lehrenden, mangelhafte Koordination in der Studienorganisation und fehlende Betreuung führten dazu, dass Studierende ihr Studium nicht rechtzeitig abschließen und im europäischen Vergleich relativ spät in ein Arbeitsverhältnis einsteigen.

Die Umsetzung der neuen Studiengänge, wie sie sich in den Modulhandbüchern darstellt, ist dabei vielfach weniger als Chance für eine Studienreform, sondern eher als unangenehme Pflichtübung wahrgenommen worden. Curricula wurden häufig – so eine oft formulierte Kritik – aus dem Diplom unmittelbar in das neue Format überführt und dabei zugleich in ihren Inhalten und Strukturen „zementiert“ (vgl. Reiser 2009, Brändle 2010). Zugleich bleibt festzustellen, dass gerade die Modularisierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses, vor allem in Deutschland forciert wurde, jedoch im europäischen Raum andernorts nicht in dieser Weise umgesetzt wurde.

In der Kritik der Umsetzung der Bologna-Reform wird über eine Reihe von Veränderungen des Studienbetriebs diskutiert. Dabei ist es nicht sicher, inwiefern diese Veränderungen tatsächlich eingetreten sind oder lediglich „gefühl“ sind. So ist bspw. im Rahmen des BMBF-Projektes „ZEITLast“ (Schulmeister u.a. 2010) – zumindest für ein kleines Sample ausgewählter Fächer – aufgezeigt worden, dass die empfundene Zunahme der zeitlichen Belastung der Studierenden in den neuen Studiengängen nicht mit der objektiven Intensität der investierten Lernzeit einhergeht. Als Kritikpunkte werden in der aktuellen Diskussion regelmäßig genannt:

- Die Größe der Studienmodule, wie sie durch Leistungspunkte (Credits) definiert ist, ist wenig standardisiert und erschwert den Austausch von Leistungen zwischen Hochschulen (auch im europäischen Austausch).
- Der hohe Anteil von Pflichtelementen führt zu einer „Verschulung“ des Studiums. Die Standardisierung von Inhalten eines Studiengangs lässt wenig Spielraum für individuelle Vertiefungen und die Dynamik fachlicher Entwicklungen.
- Auch hierdurch sind Veranstaltungen vielfach überlaufen und werden nicht hinreichend häufig angeboten.
- Es entsteht eine hohe Prüfungsbelastung durch viele Teilprüfungen in Modulen.

Auf einige Kritikpunkte ist durch Modifikation der KMK-Vorgaben 2010 bereits reagiert worden. Zur Prüfungsbelastung wurde festgestellt, dass ein Studienmodul möglichst mit nicht mehr als einer Prüfungsleistung abschließen soll. Es bleibt die Frage, inwieweit die Beschreibungen in den Modulhandbüchern tatsächlich den Vorgaben folgen, wie sie in den Dokumenten der KMK und den landesspezifischen Ausführungen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses für Deutschland kodifiziert sind. Auf Grundlage der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)“ (KMK 2010) sollen die Modulbeschreibungen zum Beispiel folgende Informationen zu den Modulen ausführen:

- Lehr- und Lernformen in den Studienmodulen (KMK 2010, Anlage S.3, Punkt B).
- Turnus und der Dauer eines Moduls (KMK 2010, Anlage S. 5, Punkt G und I).
- Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, insbesondere Prüfungsart sowie Umfang und Dauer der Prüfung (KMK 2010, Anlage S. 4, Punkt E).
- Zusammenhang des Moduls mit anderen Modulen innerhalb desselben Studiengangs, ebenso wie Einsatzmöglichkeit in andern Studiengängen (KMK 2010, Anlage S. 4; Punkt D).
- Beschreibung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Teilnahme vorausgesetzt werden (KMK 2010, Anlage S. 4; Punkt C).

Durch Inspektion der Modulhandbücher lässt sich nun zum einen prüfen, inwiefern bestimmte Kritikpunkte, etwa zur Prüfungsdichte, zutreffen und ob die KMK-Vorgaben zur Beschreibung der Studiengänge grundsätzlich umgesetzt sind. Die Modulhandbücher beschreiben Aufbau, Inhalte, Ergebnisse und Kompetenzen, die Studierende im Rahmen ihres Studiums erwerben. Zudem informieren sie über Inhalte und Studienverlauf, qualitative und quantitative Anforderungen und die Einbindung in das Gesamtkonzept des Studienganges bzw. das Verhältnis zu anderen angebotenen Modulen. Da die Modulhandbücher quasi die „Blaupause“ für die Anlage und Organisation eines Studienganges darstellen (und als vollständige Beschreibung bei der Akkreditierung vorzulegen sind), erlaubt die Analyse des Modulhandbuchs Rückschlüsse auf die „Studienrealität“, auch wenn diese nicht identisch mit der Beschreibung im Modulhandbuch ist. Das nicht-reaktive Verfahren der Dokumentenanalyse bietet eine Er-

ganzung zu Untersuchungen zur Studierbarkeit und zu Studienbedingungen, die auf Selbstauskünften von Studierenden und Lehrenden basieren (vgl. Banscheraus et al. 2009, Metzger 2010).

Methode

Als Untersuchungseinheit wurden die in vertretbarem Zeitaufwand auffindbaren Modulhandbücher von akkreditierten universitären Bachelor-Studiengängen aus den Fachbereichen Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften ausgewählt. Diese Voraussetzungen erfüllten laut HRK-Hochschulkompass 265 Studiengänge an 62 Universitäten.³

Die Eigen-Recherche nach den Modulhandbüchern der Studiengänge im Internet erweist sich als aufwändig. Nicht alle Hochschulen haben diese Dokumente zum Download auf zentralen Webseiten der Studiengänge oder -beratung bereitgestellt. Modulbeschreibungen sind teilweise verteilt auf Instituts- oder Lehrstuhlseiten oder über mehrere Informationssysteme, teilweise in verschiedenen Dokumenten zu finden, oder z.B. in einzelne Veranstaltungsbeschreibungen oder Vorlesungsverzeichnisse integriert. Hierdurch wird es für Studieninteressierte und Außenstehende schwer nachzuvollziehen, aus welchen Elementen sich ein Studiengang zusammensetzt. Zudem gibt es zahlreiche Beispiele, bei denen – in vertretbarem Zeitaufwand – keine Modulbeschreibungen recherchiert werden konnten.

Möglich war der Zugriff auf die Beschreibungen und Modulhandbücher von 125 (von den 265 benannten) Studiengängen von 39 (der 62) Universitäten, die in der Auswertung berücksichtigt werden könnten. Insgesamt wurden 3.889 einzelne Module in ein webbasiertes Auswertungswerkzeug überführt, das hierfür von den Autoren entwickelt wurde.⁴ Fast die Hälfte der Module (44 %) stammt dabei aus den Ingenieurwissenschaften, 27,5 % aus den Wirtschaftswissenschaften und 25,2 % aus den Sozialwissenschaften.⁵

³ <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/hochschule-suchen.html> (30.05.2010).

⁴ Technische Basis für die Erfassung und Auswertung lieferte das Content Management System Drupal 6 und die dort verfügbaren Module CCK, Views und Webform.

⁵ An der Recherche und Kodierung der Modulhandbücher beteiligt waren Katharina Czudaj, Daniel Hungerkamp und Constanze Neidlinger.

Ergebnisse

Umfang der Modulhandbücher

Im Durchschnitt sind in einem Modulhandbuch für einen Studiengang aus der Stichprobe 30,76 Module aufgeführt. Die wenigsten Module (6) umfasst dabei ein ingenieurwissenschaftlicher Studiengang an der RWTH Aachen, die meisten (153) ein wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang an der TU Berlin.⁶ Ob der extremen Ausreißerwerte ist der Median hier der robustere Wert, dieser liegt bei 26,0 Modulen pro Studiengang.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in manchen Modulhandbüchern nur die Kernelemente eines Studiengangs aufgeführt werden, dass es sich teilweise um Studiengänge mit mehreren Vertiefungsrichtungen handelt, die Studierenden parallel zur Verfügung stehen, und dass die Handbücher teilweise auch weitere Veranstaltungen ausweisen, die dem „studium generale“, einem Wahl- oder Optionalbereich usw. zugeordnet sind.

In den „großen“ Modulhandbüchern werden in der Regel alle belegbaren Studienmodule zusammengeführt – also auch jene, die in anderen Fakultäten oder Fachgebieten (auch optional) belegt werden können. Andere beschränken sich auf die Angebote des engeren Fachs – die restlichen Module oder Veranstaltungen, etwa von Nebenfächern, wären dann unter Zuhilfenahme der Modulhandbücher weiterer Fakultäten einzusehen.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Anzahl der Module, die in einem Modulhandbuch aufgeführt sind; der am häufigsten (siebenmal) gemessene Wert ist 24.

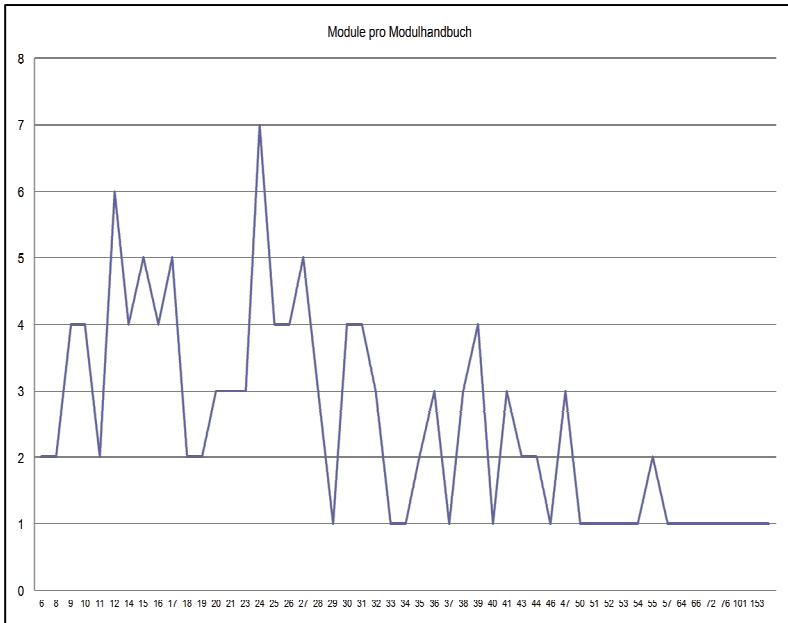
Die Quartile dieser Verteilung liegen bei 16 (Q1), 26 (Median) und 38 (Q3) – in 50 % der Modulhandbücher finden sich also Beschreibungen von 16 bis 38 Modulen. Da es schwer ist, die Pflichtelemente eines Studiengangs getrennt von Wahl- und Verzweigungsmöglichkeiten zu erfassen, kann hieraus nicht die durchschnittliche Anzahl der Module eines Studiengangs benannt werden.

Workload und ECTS

In der Bergen Deklaration (2002) wurde ein Rahmenwerk für die Vergabe der europäisch vergleichbaren ECTS- Punkte definiert.

⁶ Die Größe der jeweiligen Module wurde hier nicht berücksichtigt.

Abbildung 1: Anzahl der Module pro Modulhandbuch



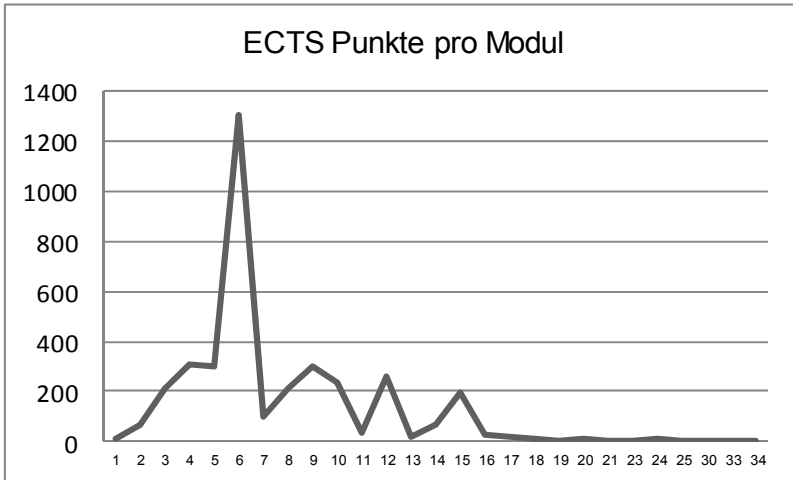
Dabei wird für einen ECTS- Punkt eine Arbeitsbelastung (Workload) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium von 25 bis 30 Stunden angenommen. Im Bachelor sind insgesamt 180 – 240 ECTS Punkte, im Master 60 – 120 ECTS Punkte zu erbringen.

a) ECTS Punkte

Im Mittel umfasst ein Modulhandbuch aus der untersuchten Stichprobe 220,8 ECTS Punkte. Der Range zwischen 133 und 303 zeigt, dass es deutliche Ausreißer nach oben und unten gibt. Erklären lassen sich diese durch die unterschiedliche Gestaltung der Handbücher, wie bereits bei der Anzahl der Module beschrieben, die auch Wahlmodule umfassen können.

In Abbildung 2 wird die Verteilung der ECTS Punkte auf Modulebene dargestellt.

Abbildung 2: ECTS Punkte pro Modul, absolute Häufigkeiten



Durchschnittlich umfasst ein Modul der Stichprobe 7,6 ECTS Punkte. In 1.306 von 3.889 Modulen werden sechs ECTS Punkte vergeben – dies ist der deutlich häufigste Wert, gefolgt von vier (in 308 Modulen), fünf (in 302 Modulen) und neun ECTS Punkten (in 301 Modulen). In einem einzelnen Wahlmodul werden 34 ECTS Punkte vergeben. Die wenigen weiteren Ausreiser nach oben sind Praxismodule und die Module, die die Abschlussarbeiten umfassen. In diesen werden 20-30 ECTS Punkte vergeben.

b) Workload

Der durchschnittliche Workload eines Moduls beträgt 218,7 Stunden pro Semester. Dies entspricht im Mittel einem Workload von 28,8 Stunden pro ECTS Punkt. Auf Veranstaltungsebene werden die Vorgaben für die Berechnung eines ECTS-Punktes (zwischen 25 und 30 Stunden) ebenfalls genau eingehalten. So beträgt der durchschnittliche Workload pro Leistungspunkt in 92,8 % der Veranstaltungen 30 Stunden. Stellenweise gibt es aber auch deutliche Abweichungen, so wird z.B. mehrfach eine Workload von 60 Stunden für einen ECTS-Punkt angesetzt.

Anzahl der Veranstaltungen pro Modul

Im folgenden wird die interne Struktur der 3.889 betrachteten Module untersucht. Im Mittel beinhaltet ein Modul 1,8 Elemente, die jeweils aus *mehreren* Lehrveranstaltungen (z.B. eine Vorlesung plus Seminar mit gleichem Titel) zusammengesetzt sein können.⁷ 50,4 % der Module umfassen dabei nur ein Element, 28,1 % zwei, 13,1 % drei, 4,3 % vier, 1,2 % fünf und 1,8 % sechs oder mehr Elemente. Prinzipiell besteht also die Hälfte der Module aus mehreren Elementen. Solche Elemente, wie im Modulhandbuch aufgeführt, sind häufig mit *mehreren* Veranstaltungsformaten – beispielsweise Vorlesung *plus* Tutorium oder Vorlesung *plus* Seminar – verbunden.

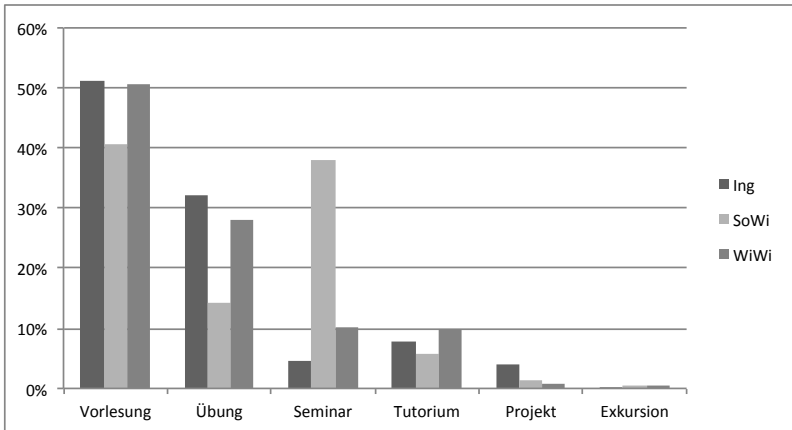
Berücksichtigt man also, dass ein Element eines Moduls auch mehrere Veranstaltungen beinhalten kann, besteht ein Modul durchschnittlich aus 2,3 Lehrveranstaltungen. Insgesamt sind damit in den 3.889 Modulen 9.829 Lehrveranstaltungen identifiziert worden. Betrachtet man alle Lehrveranstaltungen in den Modulen, bestehen diese aus:

- 48,4 % Vorlesungen,
- 24,2 % Übungen,
- 16,8 % Seminare,
- 7,6 % Tutorien,
- 2,5 % Projekten und
- 0,5 % Exkursionen.

Um zu untersuchen, ob es fachspezifische Besonderheiten in den Veranstaltungsformaten gibt, wurde die Auswertung vorgenommen, wie sie Abb. 3 zu entnehmen ist. Auffallend ist dabei insbesondere, dass in den Sozialwissenschaften – im Vergleich zu den anderen Fächern – das Seminar anstelle der Übung besonders stark vertreten ist. Der Anteil der Vorlesung liegt in den Fächern bei 40,7 % - 50,5 % aller Veranstaltungen. Projektseminare stellen einen vergleichsweise kleinen Teil der Veranstaltungen dar, werden aber am häufigsten in den Ingenieurwissenschaften angeboten.

⁷ Ein solches Element wurde in den meisten Modulbeschreibungen als „Veranstaltung“ bezeichnet. Für den vorliegenden Text erschien diese Bezeichnung jedoch irreführend, da sich auch mehrere Veranstaltungen dahinter verbergen können.

Abbildung 3: Anteil der Veranstaltungsformate nach untersuchten Fächern



Lernziele und Kompetenzen

Die vermittelten Inhalte sowie angestrebte fachliche, methodische, praktische oder fächerübergreifende Lernziele und Kompetenzen werden in 87,2 % der untersuchten Modulbeschreibungen benannt. Eine weitere inhaltliche Auswertung der Angaben dazu konnte bislang nicht vorgenommen werden. Die Untersuchung der Länge der Angaben zeigt, dass es dabei deutliche Unterschiede in den Ausführungen gibt: Die Länge der entsprechenden Texte variiert zwischen 8 und 123 Worten.

Eine stichprobenartige Inspektion der Angaben zeigt, dass die beschriebenen Kompetenzen überwiegend fachlich erscheinen; sie haben direkten Bezug zum Thema des Moduls. Weniger häufig werden überfachliche Kompetenzen mit Bezug auf das Studium als solches oder die Persönlichkeitsbildung beschrieben. Selten finden sich sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzbeschreibungen. Vereinzelt wurden die zu vermittelnden Kompetenzen nicht nur genannt, sondern auch quantifiziert (etwa: Fachkompetenz 30 %, Methodenkompetenz 30 %, Sozialkompetenz 20 %, Systemkompetenz 20 %).

Turnus, Dauer, Teilnehmerzahl

Der Turnus ist in den untersuchten Veranstaltungselementen stets angegeben. So werden die meisten Veranstaltungselemente (68,6 %) jährlich

angeboten. 15,8 % der Veranstaltungselemente können in jedem Semester besucht werden.

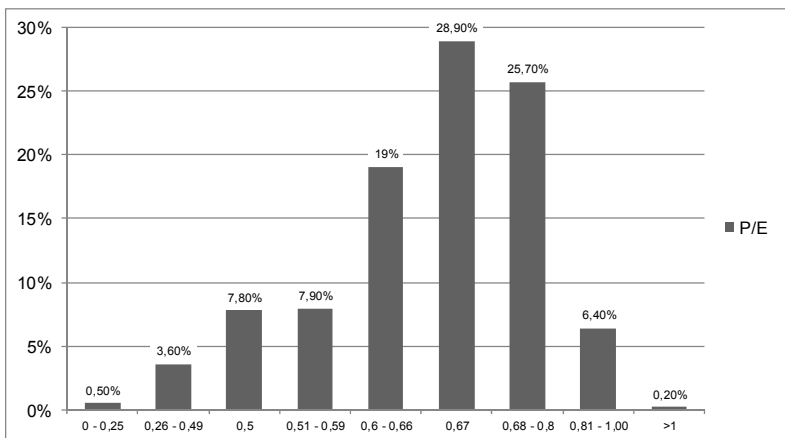
57,1 % der Module dauern ein, 22,4 % der Module zwei, 1,3 % drei und 0,2 % der Module vier Semester. In den übrigen Modulen der Stichprobe war die Dauer der Module nicht angegeben.

Neben dem Turnus und der Dauer von Modulen und Veranstaltungen, ist es für Studierende wichtig zu wissen, ob und wie stark die Anzahl der Teilnehmenden reglementiert ist. Die Information über die zugelassenen Teilnehmer/innenzahlen können den untersuchten Modulhandbüchern für 13,3 % der 6.984 Veranstaltungselemente entnommen werden. Die angegebenen Zahlen variieren dabei zwischen 10 und 750, der Durchschnitt beträgt 159,6 Studierende.

Anteile Präsenzzeit vs. Eigenstudium

Das Verhältnis von Präsenzzeit und Eigenstudium wird in 63,3 % der Fälle quantifiziert. In den meisten der Module (28,9 %) sind zwei Drittel des Workload im Eigenstudium zu bewältigen. In 38,5 % der Fälle macht das Eigenstudium mehr als zwei Drittel des Workload aus. Durchschnittlich sind 65 % des Workload im Eigenstudium zu absolvieren (der Median dieser Messwertreihe liegt bei 0,63). In 0,2 % der untersuchten Module ist ein niedrigerer Wert für das Eigenstudium als für das Präsenzstudium angegeben.

Abbildung 4: Verhältnis Präsenzzeit zu Eigenstudium



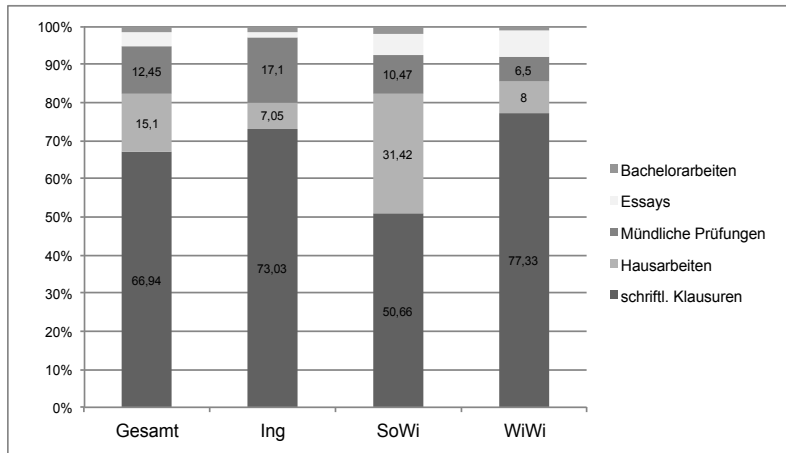
Prüfungen

Werden die einzelnen Prüfungen betrachtet finden sich in den untersuchten Modulhandbüchern folgende Prüfungsformen:

- 66,9 % schriftliche Klausuren,
- 15,1 % Hausarbeiten,
- 12,5 % mündliche Prüfungen,
- 4,0 % Essays und
- 1,5 % Bachelorarbeiten

In den untersuchten Fachbereichen stellt sich die Verteilung der Prüfungsformen wie folgt dar:

Abbildung 5: Verteilung der Prüfungen



Angaben in Prozent, Berechnung ohne fehlende Werte

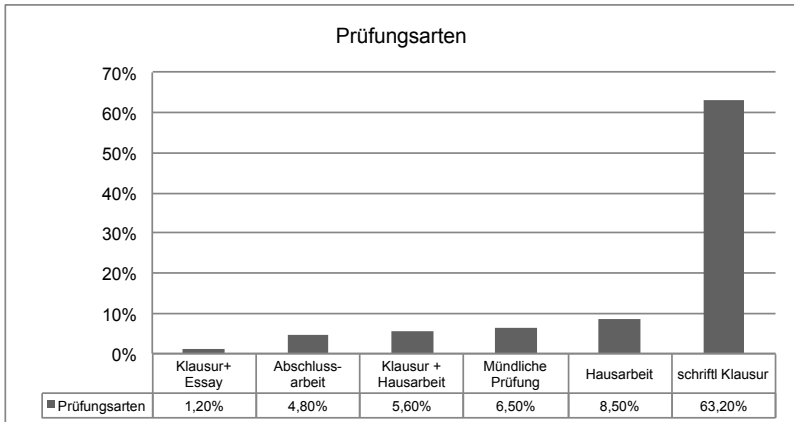
Die schriftlichen Klausuren sind in allen drei Fachbereichen mit Abstand die häufigste Prüfungsform. In den Sozialwissenschaften werden aber auch vergleichsweise viele Hausarbeiten (31,4 %) geschrieben.

In allen untersuchten Fachbereichen beträgt die durchschnittliche Prüfungszeit bei Klausuren 53,3 Minuten, die kürzeste Klausur dauert 20 Minuten, die längste 240 Minuten. Eine mündliche Prüfung dauert zwischen 15 und 120 Minuten, durchschnittlich 52,4 Minuten.

Im folgenden wird die Prüfungsbelastung pro Modul betrachtet: In 73,3 % aller Module ist eine einzige Prüfungsleistung zu erbringen. Wei-

tere 18,5 % umfassen zwei und 4,8 % drei Prüfungen. In den restlichen 2,3 % der Module sind vier oder mehr Prüfungsleistungen zu erbringen. Die folgende Abbildung zeigt die häufigsten Kombinationen der Prüfungsarten innerhalb eines Moduls:

Abbildung 6: Prüfungsarten innerhalb der Module



Angaben in Prozent

Anrechenbarkeit

Die Möglichkeit ein Veranstaltungselement in anderen Studiengängen anzurechnen, ist in 31,3 % der untersuchten Veranstaltungselemente explizit angegeben. Den höchsten Anteil anrechenbarer Veranstaltungselemente gab es dabei in den Wirtschaftswissenschaften (42,7 %), in den Ingenieurwissenschaften waren 32,2 % und in den Sozialwissenschaften lediglich 8,8 % der Veranstaltungselemente anrechenbar.

Sequenzen im Studienangebot

Die Sequentialität des Studienangebotes schlägt sich in der Beschreibung von Voraussetzungen für die Teilnahme an einer Veranstaltung oder einem Modul nieder. Hier wird entweder (wie von der KMK unter Punkt C gefordert) beschrieben, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Teilnahme vorausgesetzt werden. Häufig wird an dieser Stelle aber auch auf Module verwiesen, die im Vorfeld besucht werden sollen oder müssen. In 48,5 % der Module sind Voraussetzungen

für die Teilnahme angegeben. Diese bauen zumeist auf vorherigen Modulen auf oder nennen allgemeine Kenntnisse oder Fertigkeiten.

Anrechnung früher erworbener Leistungen

In fünf der untersuchten Module wird explizit erwähnt, dass die Anrechnung früher erworbener Kompetenzen möglich ist. Dabei handelt es sich um Module aus den Ingenieurwissenschaften an der TU Berlin (3) und der Universität Duisburg-Essen, sowie ein wirtschaftswissenschaftliches Modul der Universität Münster.

Literatur, Skripte und Hilfsmittel

Die Angabe von Literatur und anderen Materialien erfolgt in 33,9 % der untersuchten Module. Die Art der Verfügbarkeit veranstaltungsbegleitender Skripte oder Materialien ist in den wenigsten Veranstaltungen (3 %) angegeben. Die meisten Skripte sind in Papierform verfügbar. In weiteren der Veranstaltungen gibt es Skripte sowohl in elektronischer Form, als auch auf Papier und in eher wenigen Veranstaltungen gibt es die Unterlagen ausschließlich in elektronischer Form.

In 20,4 % aller Veranstaltungen werden eingesetzte Medien bzw. Hilfsmittel spezifiziert. Am häufigsten genannt werden dabei die Hilfsmittel Powerpoint (Folien), Beamer, Overhead und Tafel. Weniger oft finden sich Hinweise auf E-Learning-Instrumente. Diese sind in der Regel wenig genau beschrieben, wenn Hilfsmittel genannt werden, ist dies in den meisten Fällen die Lernplattform *moodle*. Selten genannte Hilfsmittel sind bspw. E-Kreide, DVDs oder Videos.

Fazit

Die Modulhandbücher erlauben einen Einblick in die Studienrealität der neuen Studiengänge, auch wenn sie diese nicht vollständig abbilden. Die Modulhandbücher sind zum einen ein zentrales Dokument, das im Rahmen der Akkreditierung zur Prüfung der Studierbarkeit vorgelegt wird, und diesen Studiengang – auf einer abstrakten Ebene – beschreiben soll. Zum anderen sind Modulhandbücher normative Steuerungsinstrumente, an denen sich das Handeln der Akteure in Studium und Lehre ausrichtet.

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Totalerhebung aller universitären Bachelor-Studiengänge in Deutschland in den Ingenieurs-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angestrebt. Möglich war die Auswertung der Modulhandbücher von 125 Studiengängen an 39 Universitä-

ten mit 3.889 Modulen und 9.829 Lehrveranstaltungen und damit etwa der Hälfte aller Studiengänge der Grundgesamtheit. In vielen Fällen war es nicht möglich, die Modulbeschreibungen – in vertretbarer Zeit – über das Internet aufzufinden. Die Modulbeschreibungen können dennoch in internen Informationssystemen der Hochschulen oder für angemeldete Studierende zugänglich sein.

Die in den Modulhandbüchern abgebildeten Module beinhalten eine unterschiedliche Binnenstruktur und damit auch eine unterschiedlichen Aufbau-logik, die die Erfassung und Auswertung der Module teilweise recht kompliziert machen. Die einzelnen Module sind teilweise nochmals in Teilmodule („Elemente“) gegliedert, die ihrerseits aus mehreren Lehrveranstaltungen bestehen. Dies erforderte eine relativ aufwändige Kodierung, um zu Aussagen auf den unterschiedlichen Ebenen zu kommen.

Die Auswertung der Modulhandbücher als nicht-reaktives Verfahren zeigt erstmals und eindrücklich, wie unterschiedlich die praktische Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den Hochschulen vorgenommen wird. Die Vielfalt der Modulhandbücher (und auch die Abweichung von den Vorgaben) kann sowohl positiv als auch negativ interpretiert werden: Positiv betrachtet, wird in den verschiedenartigen Modulhandbüchern die Diversität der Studiengänge und Universitäten sichtbar. Negativ betrachtet erschwert diese Vielfalt die Orientierung für Studierende und den Vergleich sowie den Austausch von Studienleistungen mit anderen Hochschulen.

Folgende Ergebnisse wurden festgestellt:

- Ein Modul umfasst im Durchschnitt 7,6 ECTS-Punkte. Mit deutlichem Abstand am häufigsten umfasst ein Modul 6 ECTS-Punkte. Die Untersuchung zeigt damit ganz klar die Problematik der uneinheitlichen Modulgrößen auf, denn Module, die an einem Ort oder einem Studiengang 5 ECTS-Punkte erzeugen, sind schwer integrierbar in einem anderen Studiengang, in dem 6 ECTS-Punkte erwartet wären. Hier wäre es sicherlich in vielen Fällen hilfreich, sich an einem empirischen Wert zu orientieren, der die Anrechnung von Studienleistungen beim Wechsel von Studienfach oder -ort wesentlich erleichtern würde.
- Ein Modul besteht im Durchschnitt aus ca. 2,3 Veranstaltungen mit zumeist unterschiedlichen Lehrformaten. Typische Kombinationen sind Vorlesungen mit einem weiteren Lehrformat, wie Übung oder Seminar.
- Insgesamt beinhalten zwischen 40 % (Sozialwissenschaft) und 50 % (Ingenieurwissenschaft/Wirtschaftswissenschaft) aller Veranstaltungen

gen das Format der „Vorlesung“. In den Sozialwissenschaften folgt am zweithäufigsten das „Seminar“, in den beiden anderen Fächern die „Übung“. „Tutorien“ sind mit 7,6 % und „Projekte“ mit 2,5 % vertreten. Das Projektseminar ist am ehesten in den Ingenieurwissenschaften zu finden. Der Anteil an Vorlesungen – über die verschiedenen Fächergruppen hinweg – erscheint bemerkenswert und bedarf weiterer Überlegungen: Hängt dieser Anteil mit der hohen Anzahl von Studierenden zusammen? Ist hier eine Veränderung gegenüber früher zu registrieren oder war dies bereits früher (vor „Bolgona“) so? Welcher Anteil des Lehrformates Vorlesung erscheint zielführend im Hinblick auf zu erreichende Kompetenzen? Ist dieser Anteil typisch für die Eingangsphasen im Bachelor oder setzt er sich auch im Master fort? Entspricht die in den Modulhandbüchern auffindbare Bezeichnung „Vorlesung“ tatsächlich immer nur traditionelle, gängige Vorstellungen präsentierender Vortragsformate oder sind damit (in welchem Umfang?) auch andere, interaktivere Formate und Unterrichtsgespräche inkludiert?

- In mehr als 10 % der Module finden sich keine Kompetenz- oder Lernzielformulierungen. Es wäre weiter zu untersuchen, welcher Art die Zielformulierungen sind. Werden lediglich Lehrinhalte benannt, oder sind auch Lehrziele, Lernergebnisse oder tatsächlich die angestrebten Kompetenzen beschrieben?
- In ca. 50 % der Modulbeschreibungen finden sich Hinweise zu Voraussetzungen, die für den (erfolgreichen) Besuch erforderlich sind, diese sind jedoch teilweise sehr allgemeiner Art und beziehen sich nur selten auf – verpflichtend vorzulegende – Leistungsnaheweise in anderen Modulen. Die Untersuchung konnte nicht identifizieren, zu welchen Anteilen diese Voraussetzungen „allgemeiner Art“ (wie z.B. „Englischkenntnisse“) sind oder sich auf den erfolgreichen Abschluss spezifischer (Vorläufer-)Module im Studienprogramm beziehen. Auch wurde der Grad der Verpflichtung nicht ausgewertet.
- Ca. 50 % der Module beinhalten Veranstaltungen innerhalb eines einzelnen Semesters. Damit ist wenig Möglichkeit gegeben, eine Progression im Modul vorzusehen. Sie entsteht erst, wenn eine gewisse sachlogische Abfolge der Lehrveranstaltungen über ein Semester hinaus eingeführt wird.
- Durchschnittlich sind 65 % des Workloads im Selbststudium zu absolvieren. Über die so eingerechnete Höhe des Selbststudiums lässt sich diskutieren; für ein universitäres Studium kann die Höhe als durchaus sinnvoll erachtet werden. Es bleibt die Frage, inwiefern „Selbststudium“ faktisch stattfindet (s.a. Schulmeister/Metzger 2011),

oder inwieweit das Selbststudium auch angeleitet, organisiert und gestaltet werden müsste, z.B. durch „reading lists“ oder Online-Studienapparate, die ein Selbststudium angemessen unterstützen.

- Die Frage der hohen Prüfungsbelastung ist einer der kritischen Punkte gewesen, die 2010 in der öffentlichen Diskussion gestanden haben. Im selben Jahr formulierte die KMK die Empfehlung, dass ein Modul künftig mit möglichst nur einer Prüfung abschließen sollte. In 73,3 % aller Module der Stichprobe ist bereits jetzt (nur) eine einzige Prüfungsleistung zu erbringen. Weitere 18,5 % umfassen zwei und nur 4,8 % der Modulbeschreibungen drei Prüfungsleistungen. Damit wird deutlich, dass die Realität der Modulhandbücher nicht so weit von der KMK-Vorgabe entfernt ist und es wahrscheinlich ist, dass sich diese künftig bei der Überarbeitung der Modulhandbücher in Re-Akkreditierungsverfahren umsetzen lassen wird.
- Die Prüfungsmodalitäten sind in den untersuchten Modulhandbüchern transparent dargelegt. Über zwei Drittel aller Prüfungen beinhalten eine schriftliche Klausur am Ende des Semesters. Andere schriftliche Ausarbeitungen und mündliche Prüfungen liegen deutlich zurück. Auffallend ist die große Spannbreite bei der Zeitvorgabe für schriftliche (von 20 bis 240 Minuten) und mündliche (von 15 bis 120 Minuten) Prüfungen.
- Die Anrechenbarkeit von Studienmodulen ist in den Fächern unterschiedlich stark ausgeführt. Selten finden sich Angaben dazu in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen, deutlich mehr in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.
- In einem Drittel der Modulbeschreibungen finden sich Literaturangaben und mehr als ein Fünftel nennt weitere Medien oder auch Geräte, wie Beamer oder Overhead-Projektor, die in der Lehre zum Einsatz kommen.
- Es zeigt sich, dass die Modulhandbücher die Vorgaben der KMK nicht durchgehend einhalten, vielfach fehlen geforderte Angaben oder sie sind nicht vollständig nachvollziehbar.

In der vorliegenden Analyse sind fachspezifische Unterschiede noch nicht hinreichend ausgewertet. Bestätigt werden konnte die Vermutung, dass in den Sozialwissenschaften eher das „Seminar“ und in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften eher die „Übung“ überwiegen. Überrascht hat jedoch der mit 40–50 % hohe Anteil an Vorlesungen in den Fächern und Studiengängen der Untersuchung. Bei einer Interpretation ist zu bedenken, dass hier lediglich *Bezeichnungen* aus Modulhandbüchern ausgewertet worden sind: Welchen Anteil in den „Vorlesungen“ präsentierende

Vortragsformate ausmachen und wie hoch der Anteil ist, der interaktive Unterrichtsgespräche umfasst, kann durch diese Analyse nicht erfasst werden. Ob also überall „Vorlesung“ drin ist, wo „Vorlesung“ draufsteht, bleibt offen. Auch ist interessant, dass die traditionelle Vorstellung, an einer Universität würde es der Habilitation und der „*venia legendi*“ bedürfen, um Vorlesungen zu halten, oder dies sei zumindest Juniorprofessor/innen vorbehalten, nach diesen Befunden zu relativieren wäre: Es erscheint wenig plausibel, dass dies auf einen entsprechend großen Teil des Lehrkörpers zutrifft.

Auch wenn uns keine entsprechenden Vergleichszahlen zur Studienrealität „vor Bologna“ vorliegen, so bestätigt sich die Vermutung, dass die Vorlesung gerade im Bachelor-Studium – unbeschadet der jahrzehntelangen Diskussion über die Problematik des Vorlesungsformats – eine eindrückliche Renaissance erlebt: als probater Weg, um große Mengen von Studierenden zu bewältigen. Das Empfinden von Verschulung an Universitäten geht vermutlich mit der Dominanz dieses Veranstaltungsformat einher. Insofern ist zum einen zu fragen, ob dieser Anteil im Hinblick auf Studienerfolg und die angestrebten Kompetenzen sinnvoll erscheint. Zum anderen wäre es wichtig, die Vorlesung stärker als bisher auch in der hochschulbezogenen Didaktikforschung zu thematisieren, um Kriterien für „gute“ Vorlesungen zu entwickeln und in der Umsetzung zu verankern. In den letzten Jahrzehnten hat die entsprechende Forschung sich nämlich stark z.B. auf problem-, projekt- oder fallbasierte Methoden konzentriert, die typischerweise andere (kleinere) Veranstaltungsformen als die Vorlesung bedingt.

Die Diskussion über Qualität und Qualitätsmanagement in der Lehre darf sich schließlich nicht auf die einzelne Lehrveranstaltung und das Lehrverhalten einzelner Lehrender beschränken. Die Qualität des Studiums hängt nicht zuletzt von der Qualität des Aufbaus und der didaktischen Anlage eines ganzen Studiengangs ab.⁸ Solche Strukturmerkmale gilt es, auch im Rahmen von Evaluation und Qualitätsmanagement stärker in den Blick zu nehmen. Dazu ist die Anatomie eines ganzen Studiengangs zu thematisieren. Dann geht es um die die Frage, wie plausibel es ist, dass sich die angestrebten Kompetenzen in der jeweiligen methodischen Anlage eines Studiengangs entwickeln lassen, ob z.B. ein Studiengang angemessen konzipiert ist, in dem bis zu 50 % der Lehrveranstaltungen als Vorlesungen stattfinden. Dabei ist zu betonen, dass die Ant-

⁸ Allerdings kommt erschwerend hinzu, dass bislang relativ wenig empirische Forschungsergebnisse zu Merkmalen und Erfolgsfaktoren „gut“ angelegter Studiengänge vorliegen.

wort hierauf unterschiedlich ausfallen kann, je nach den angestrebten Lehrzielen.

Bislang realisiert sich die Konstruktion eines Curriculums im Zusammenspiel von persönlichen Erfahrungswerten einzelner Lehrender mit Ratschlägen und Vorgaben einer Hochschulverwaltung oder von Akkreditierungsagenturen. Die vorliegenden Auswertungen verdeutlichen, dass es notwendig erscheint, eine Diskussion über die „Anatomie“ von Studiengängen anzuregen: Wie sollte sich ein Studiengang zusammensetzen? Was sind „gute“ Modulgrößen? Welche didaktischen Elemente sollten in Abhängigkeit von Lehrgegenstand und -zielen sowie angestrebten Kompetenzen in sinnhafter Weise in einem Modul verknüpft werden?

Gezeigt werden konnte darüber hinaus, dass die Modulhandbücher einen interessanten Einblick in die didaktische Struktur von Studiengängen bieten, und damit auch als Grundlage dienen können, um über die Qualität der Anlage von Studiengängen zu diskutieren. Gleichzeitig gilt es, ein verbreitetes Missverständnis auszuräumen: Ein Modulhandbuch ist nicht als ein abgeschlossenes Dokument zu betrachten, das exakt vorschreibt, welche Veranstaltungen mit welchen Inhalten wann durchzuführen sind. Diese Interpretation scheint mancherorts in der Interaktion der Akteure an Hochschulen, Akkreditierungsagenturen und Ministerien in Deutschland entstanden zu sein. Doch Modulhandbücher sollten ein Studium eben nicht festschreiben, sondern als Grundlage für die Diskussion über Studiengangentwicklung und die Fortschreibung von Studienangeboten genutzt werden.

Literatur

- Banscherus, Ulf et al. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main.
- Bargel, Tino/Frank Multrus/Michael Ramm/Holger Bargel (2009): Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin; http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf (01.12.2010).
- Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. VS Verlag, Wiesbaden.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010), o.O.; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (5.1.2010)
- Leuven-Kommuniqué (2009), Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hoch-

- schulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009; http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf (5.1.2019)
- Metzger, Christiane (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In: Eva Seiler-Schiedt/Schewa Mandel/Manuel Rutishauser (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Waxmann, Münster. S. 287–302.
- Reiser, Marius (2010): Bologna: Anfang und Ende der Universität. Deutscher Hochschulverband, Bonn.
- Schulmeister, Rolf/Christiane Metzger (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten Eine empirische Studie. Waxmann, Münster.
- Wilkesmann, Uwe (2011): Heterogene Studierendenschaft – heterogene Erwartungen?, in Kerres, Michael et al.: Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Waxmann, Münster. S.41–60.
- Winter, Martin (2010): Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland, in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2, S. 45–55

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion:
Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491-466 234, Fax: 03491/466-255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466-254, Fax: 03491/466-255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-26-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ an der Universität Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung).

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

Cartoon Umschlagrückseite: OL, Berlin

Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung

<i>Christian Schneiderberg; Katharina Kloke; Edith Braun:</i> Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung.....	7
<i>Bernhard Schmidt-Hertha; Rudolf Tippelt:</i> Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung	25
<i>Olaf Bartz:</i> Geschichtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung.....	41
<i>Michael Dobbins; Katrin Toens:</i> Politologische Zugänge zur Hochschulforschung	56
<i>Edith Braun:</i> Psychologische Zugänge zur Hochschulforschung	74
<i>Thomas Groß:</i> Rechtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung	91
<i>Georg Krücken:</i> Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung.....	102
<i>Gerd Grözinger:</i> Wirtschaftswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung.....	117

FORUM

André Albrecht; Volkhard Nordmeier:
Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie 131

René Lenz:
Russlands Hochschulen im Modernisierungsprozess. Zur Frage
einer Integration in den Europäischen Hochschulraum..... 146

*Tina Ruschenburg; Stephanie Zuber;
Anita Engels; Sandra Beaufays:*
Frauenanteile in der Exzellenzinitiative.
Zu den methodischen Herausforderungen bei der
Ermittlung aussagekräftiger Vergleichswerte..... 161

Michael Kerres; Andreas Schmidt:
Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen.
Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern 173

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 192

Autorinnen & Autoren 205

Autorinnen & Autoren

André Albrecht, Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin, eMail: andrefub@zedat.fu-berlin.de

Olaf Bartz, Dr. phil., Koordinator für Akkreditierung in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, eMail: bartz@wissenschaftsrat.de

Sandra Beaufays, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: sandra.beaufays@uni-hamburg.de

Edith Braun, Dr. phil. habil., Wissenschaftliche Leiterin des HIS-Instituts für Hochschulforschung (HIS-HF) und stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung, eMail: braun@his.de

Michael Dobbins, Dr. pol. rer., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Vergleichende Policy-Forschung und Verwaltungswissenschaft an der Universität Konstanz sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich „Staatlichkeit im Wandel“ an der Universität Bremen, eMail: Michael.Dobbins@uni-konstanz.de

Anita Engels, Prof. Dr. rer. soc., Soziologin, Universität Hamburg, Leiterin des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“, eMail: anita.engels@wiso.uni-hamburg.de

Thomas Groß, Prof. Dr. iur., Professur für Öffentliches Recht, Europarecht und Rechtsvergleichung an der Universität Osnabrück, eMail: thgross@uos.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Professur für Sozial- und Bildungsökonomie an der Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Michael Kerres, Prof. Dr., Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, eMail: michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

Katharina Kloke, Dipl. Soz., Forschungsreferentin am Deutschen Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung in Speyer, eMail: kloke@foev-speyer.de

Georg Krücken, Univ.-Prof. Dr. rer. soc., Geschäftsführender Direktor des International Center for Higher Education Research (INCHER) und Professor für Hochschulforschung an der Universität Kassel, eMail: kruecken@dhw-speyer.de

René Lenz M.A., Universität Erfurt, Staatswissenschaftliche Fakultät, Doktorand, eMail: rene.lenz@uni-erfurt.de

Volkhard Nordmeier, Prof. Dr., Fachbereich Physik der Freien Universität Berlin, eMail: nordmeier@physik.fu-berlin.de

- Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>
- Tina Ruschenburg**, Dr. phil., bis Oktober 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: tina.ruschenburg@uni-hamburg.de
- Andreas Schmidt**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, eMail: andreas_schmidt@uni-due.de
- Bernhard Schmidt-Hertha**, PD Dr. phil., derzeit Vertretung der Professur für Weiterbildung und Medien an der TU Braunschweig und stellvertretende Leitung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen, eMail: b.schmidthertha@tu-bs.de
- Christian Schneijderberg** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel, eMail: schneijderberg@incher.uni-kassel.de
- Rudolf Tippelt**, Prof. Dr. phil., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und empirische Bildungsforschung an der LMU München, eMail: tippelt@edu.lmu.de
- Katrin Toens**, Prof. Dr., Professorin für Politikwissenschaft an der Evangelischen Hochschule Freiburg, eMail: toens@eh-freiburg.de
- Stephanie Zuber**, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: stephanie.zuber@uni-hamburg.de