

# Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform<sup>1</sup>

**Stefan Kühl**

([stefan.kuehl@uni-bielefeld.de](mailto:stefan.kuehl@uni-bielefeld.de))

## *Working Paper 1/2011*

Als „Sudoku-Effekt“ wird bezeichnet, wenn durch die Verknüpfung verschiedener vorgeschriebener Programmformen der Charakter einzelner Elemente festgelegt wird. In diesem Arbeitspapier wird argumentiert, dass bei der Konzeption von Studiengängen durch die vorgeschriebene Kombination von jeweils in Leistungspunkten ausgedrückten Profilen, Modulen, Veranstaltungen und Prüfungsformen die Anforderungen einer Zahlenarithmetik die inhaltlichen Überlegungen zu den Studiengängen überlagern. Die Dauer-Reform von Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses lässt sich damit erklären, dass die durch den Sudoku-Effekt produzierten Studiengänge den alltäglichen Anforderungen eines Studiums nicht mehr gerecht werden. Die permanenten informellen Abweichungen von den Studiengangstrukturen werden deswegen zum Anlass genommen, diese immer wieder zu reformieren.

## **1. Einleitung – Die Bürokratisierung à la Bologna**

„Flexibilität“ in der Gestaltung ihres Studiums – das war das große Versprechen der Promotoren des Bologna-Prozesses an Europas Studierende. Sicherlich: „Flexibilität“ ist eines dieser typischen nichtssagenden Gummiwörter, mit denen jedes Unternehmen, jede Verwaltung, jede Universität ihre Schauseite schmückt. Aber jenseits der Verwendung in den heißlaufenden „Phrasendreschmaschinen“ von Bildungsstrategen sollte mit dem Begriff der Flexibilität Studierenden doch eine größere Wahlmöglichkeit in Bezug auf ihr Studium suggeriert werden.

Studierenden soll, so das Versprechen, durch Bologna ein höheres Maß „Mobilität“ ermöglicht werden – zwischen Fachbereichen ihrer eigenen Universitäten, zwischen Universitäten ihres Heimatlandes und ganz besonders zwischen Universitäten in verschiedenen europäischen Staaten (vgl. für solche Rhetorik nur Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2000). Durch eine europaweite Vereinheitlichung der Studienstrukturen werde die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen ermöglicht. Dadurch würden, so jedenfalls das Versprechen, die Studierenden zu einer höheren Mobilität zwischen Studiengängen, zwischen Universitäten ermutigt werden und so in der Lage versetzt, ein eigenes Studienprofil zu entwickeln (vgl. EU Education and Culture DG 2009: 9).

---

<sup>1</sup> Als Working Paper 1a/2011 gibt es eine Fassung dieses Artikels mit Handlungsmaximen für die Gestaltung von Studiengängen anhand der Umsetzung des Masterstudiengangs Soziologie an der Fakultät für Soziologie.

Erreicht werden sollte diese „Flexibilität“, so jedenfalls das Versprechen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, durch eine „Reduzierung der staatlichen Vorgaben“. Weil Universitäten sich nur an die groben Richtlinien der Bologna-Vereinbarung der europäischen Bildungsminister zur Modularisierung von Studiengängen richten müssten und weil die Studiengänge zukünftig nicht mehr durch die Kultus- oder Wissenschaftsministerien der Länder genehmigt werden müssen, sondern nur noch doch halbstaatliche Agenturen akkreditiert werden, würden die bürokratischen Anforderungen weniger werden (vgl. BLK 2002: 1).

### **Was sind die Effekte der Bologna-Reform? Anschauungsempirie zur Bestimmung der Bürokratisierung des Studiums**

Über zehn Jahre nach Beginn der Bologna-Reform scheint man eines mit ziemlicher Gewissheit sagen zu können: Eine „flexible Gestaltung“ des Studiums ist für Studierende nicht leichter, sondern schwieriger geworden. Beklagt wird stattdessen eine durch Bologna ausgelöste zunehmende Bürokratisierung der Universitäten. Veranstaltungen müssten aufwendig in Modulstrukturen eingepasst werden. Die Zurechnung von Leistungspunkten für jeden Handgriff der Studierenden verlangten von Universitäten nicht nur eine „hochkomplexe Logistik“, sondern inzwischen auch „ausgeprägte bürokratische Fähigkeiten“ von Studierenden und Lehrenden (vgl. Steinert 2010: 311).

„Bürokratie“ – seit Max Weber eigentlich ein positiv besetzter Begriff, mit dem die Rationalitätsvorteile der modernen Gesellschaft gegenüber den durch Korruption, Willkür und Ineffizienz geprägten Standesgesellschaften markiert werden sollten – wird im Rahmen der Diskussion über die Bologna-Reform inzwischen von den Kritikern als Kampfbegriff verwendet. Bologna, so die Kritik, stehe für die Verselbständigung von übergeordneten staatlichen Vorgaben, für eine ungebremsete Regelungswut, die jede Stunde eines Studenten verplanen will, und für eine ungehemmte Vermehrung von Stellen der Implementoren, Kontrolleure und Evaluatoren der Bologna-Vorgaben (vgl. nur beispielhaft Eßbach 2009: 14 ff.) .

Auch wenn es bisher kaum empirische Studien über die Bürokratisierungseffekte gibt, scheint der Vorwurf erst einmal plausibel zu sein. Es hat in der Organisationsforschung in der Vergangenheit ausgefeilte Versuche gegeben, den Bürokratisierungsgrad von Unternehmen, Verwaltungen und Universitäten zu messen. Besonders der sogenannte Kontingenzansatz in der Organisationsforschung hat versucht, über die Messung der Anzahl der technischen Regeln, über die Regelungsdichte von Arbeitsprozessen, über die Anforderung an die Aktenmäßigkeit von Vorgaben den Bürokratisierungsgrad zu bestimmen (vgl. ausführlich Kubicek/Welter 1985). Aber vermutlich braucht man keine ausgefeilte Methodik, um die Bürokratisierungseffekte der Bologna-Reformen zu bestimmen. Eine – zugegebenermaßen willkürliche – Anschauungsempirie wird in der Regel ausreichen.

Erstens: Bologna stellt ganz neue Anforderungen an das „Studierendenverwaltungswesen“. Die Effekte könnte man dadurch messen, dass man an den einzelnen Universitäten die Zunahme von Stellen im Bereich der Prüfungsämter, der Studiengangsverwaltung oder der Justizariate erfasst.<sup>2</sup> Aber häufig reicht schon der sogenannte „Schlangentest“ aus. Schon bei dem Gang durch ein Institut oder eine Fakultät kann man mit einem Blick auf die Schlangen vor den Türen erkennen, wo die Engpässe in der Betreuung von Studierenden liegen. Die längsten Schlangen von Studierenden bilden sich vor den Türen derjenigen Professoren, die

---

<sup>2</sup> Unseres Wissens hat auch eine solche quantitative empirische Untersuchung des Wachstums von Stabsstellen bisher nicht stattgefunden, obwohl sie eigentlich relativ einfach durchzuführen wäre.

entweder besonders populär sind oder wegen ihrer Präsenz auf Fachkongressen, auf Gutachterreisen oder in Massenmedien so selten anwesend ist, dass sie in ihren wenigen Präsenzzeiten an der Uni eine große Menge von Studierenden abfertigen müssen. Der Bologna-Prozess scheint in vielen Universitäten jetzt dazu geführt zu haben, dass sich die längsten Schlangen nicht mehr vor den Türen des Lehrpersonals bilden, sondern vor den Türen des Prüfungsamtes. Wer es nicht glaubt, mache einfach einmal selbst den Test an seiner Universität.

Zweitens: Studierende sind für Lehrende „Black Boxes“. Man weiß nicht genau, was in ihren Köpfen vor sich geht, womit sie sich gerade beschäftigen, was sie umtreibt. Die Fragen, die sie an die Lehrenden richten, können jedoch als grober Indikator für das dienen, was sie gerade beschäftigt. Den Bürokratisierungsgrad eines Studiengangs kann man deshalb daran erkennen, mit welchen Fragen Studierende gerade zu Beginn eines Seminars, einer Vorlesung oder einer Übung auf den Lehrenden zukommen. Man kann den Eindruck bekommen, dass durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge sich die Fragen zu einem nicht unerheblichen Teil von inhaltlichen Aspekten zur Ausrichtung der Veranstaltung zu Fragen der Anrechenbarkeit verschoben haben. Nicht selten beschäftigen sich Lehrende ganze Sitzungen lang mit Fragen der Art, ob man in dieser Veranstaltung auch zwei Leistungspunkte mehr machen kann, ob statt einer Hausarbeit auch das noch durch die Studienordnung verlangte Referat gehalten werden darf oder an wie vielen Sitzungen man teilnehmen muss, um die aktive Teilnahme bestätigt zu bekommen.

Drittens: Den Bürokratisierungsgrad kann man auch daran erkennen, wie gut das Verständnis von Studiengängen ist. Die Regelungsdichte von den sich vervielfältigenden Bologna-Studiengängen scheint inzwischen so hoch zu sein, dass Lehrende häufig selbst die eigenen Studiengänge nicht mehr verstehen. Angesichts der Komplexität der Studiengänge können Fragen nach Leistungsnachweisen, nach Verrechenbarkeit von Modulen oder nach zu belegenden Veranstaltungen im Rahmen eines Studiengangs von den Professoren häufig nicht mehr beantwortet werden. Wenn überhaupt, durchschauen nur noch die Spezialisten in der Studienberatung und in den Prüfungsämtern die Besonderheiten der jeweiligen Studiengänge. Wer dies einmal überprüfen will, muss einfach nur versuchen, sich von einem Lehrenden den Bachelor- oder Masterstudiengang erklären zu lassen, in dem er oder sie unterrichtet.

Aber wie ist es im Rahmen der Bologna-Reform zu dieser Bürokratisierung in Universitäten gekommen? Weswegen hat die Zurücknahme detaillierter staatlicher Regulierung nicht zu einer Abnahme, sondern einer Zunahme von Verregelungen geführt?

### **Wie kommt es zur Bürokratisierung? Jenseits der Suche nach den üblichen Verdächtigen**

Schnell könnte man die „üblichen Verdächtigen“ für diese Regelungswut im Rahmen des Bologna-Prozesses verantwortlich machen: Als Schuldige lassen sich – wie in fast jeder Diskussion – schnell die „neoliberalen Verschwörer“ heranziehen, die aus den an Humboldt orientierten Universitäten „unternehmerische Universitäten“ machen wollen, in denen Bildung zu einer Ware unter anderen wird und die Studierenden zu Kunden degenerieren (vgl. Clark 1998 zum Konzept der „entrepreneurial universites“). Genau so wie am Markt orientierte Großunternehmen Musterfälle von bürokratischen Wucherungen geworden seien, würden dann auch die Universitäten unter dem Deckmantel einer „neoliberalen Politik“ mit einem undurchschaubaren Netzwerk von Regelungen überzogen (vgl. nur beispielhaft für

viele andere Lieb 2009 oder Oelze 2010).<sup>3</sup> Unterstützt würden, so der Verdacht, diese Verfechter einer „unternehmerischen Universität“ durch die Harmonisierungspromotoren auf der Ebene der „Europäischen Union“. Was kann man, so die suggestive Frage der Kritiker, von einer durch die „EU-Bürokratie“ vorgedachten Bildungspolitik anderes erwarten als eine „Bürokratisierung von Bildung“? Kann eine Behörde, die sich den Begriff „Europäisches Leistungspunktevergleichssystem“ oder noch besser auf Englisch „European Credit Transfer and Accumulation System“ ausdenkt, etwas anderes initiieren als ein mit Regelungswut überzogenes Netz aus Studiengängen?

Sicherlich: Die Rolle, die diese „Verdächtigen“ in der Umgestaltung des Hochschulwesens spielen, darf nicht unterschätzt werden. In die Rhetorik vieler Bildungspolitikern schleichen sich Begriffe wie Kompetenzorientierung oder Employability ein, die genauso gut auch in den Sonntagsreden von Unternehmensführern vorkommen könnten, und der Würgereiz, den manche Universitätsangehörigen beim Anhören oder Lesen solcher Sprachblasen-Collagen bekommen, ist nachvollziehbar.<sup>4</sup> Auch übernehmen Universitätsleitungen aus der Wirtschaft Managementkonzepte wie Leistungsvereinbarungen, Qualitätssicherung oder Controlling – häufig ohne sich über die paradoxen Effekte, die diese Managementkonzepte in den Unternehmen angerichtet haben, zu informieren (siehe nur solche paradoxen Effekten von Qualitätssicherung Kühl 2002: 89). Und sicherlich haben die 1999 in Bologna von den europäischen Ministern beschlossenen Vorgaben zur Einführung einer Modulstruktur und zur Abbildung jeder Stunde eines Studierenden in Leistungspunkten und deren Umsetzung über Bundes- und Landesregelungen unvermeidlich zu neuen Rahmenrichtlinien geführt, die bei der Gestaltung von Studiengängen zu beachten sind.

Aber geplant und verabschiedet werden die Regelungen für Studiengänge jedoch immer noch auf der Ebene der einzelnen Institute, Fachbereiche und Fakultäten. Zwar müssen diese sich an die Bologna-Vorgaben zur Ersetzung der Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge durch Bachelor- und Masterstudiengänge und die damit verbundenen Regelungen zur Modularisierung von Studiengängen und zur Verrechnung aller Anforderungen in Leistungspunkte halten, aber in der Erfindung und Ausgestaltung der Studiengänge haben sie durch die Bologna-Reform eine bis dahin nie dagewesene Autonomie bekommen. Der primäre Ansprechpartner für die Bürokratisierungstendenzen der neuen Studiengänge sind also die Institute, Fachbereiche und Fakultäten.

Aber weswegen kommt es zu solchen Bürokratisierungseffekten, obwohl doch die Institute, Fachbereiche und Fakultäten daran kein Interesse haben dürften? Wie kommt es, dass einige Institute und Fakultäten inzwischen schon in der vierten oder fünften Reformschleife ihres Bachelor- oder Masterstudiengangs sind und damit das Regelungsnetzwerk immer komplexer wird? Woher kommt die Unzufriedenheit mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses, die Studierende im Jahreszyklus immer pünktlich zu Beginn des Wintersemesters auf die Straße (und aus den Seminarveranstaltungen) treibt?

---

<sup>3</sup> Durch Unternehmen getragene Hochschulentwicklungsinstitute in Gütersloh und anderswo werden dann konsequenterweise auch nicht als als Think Tank getarnte „Phrasendreschmaschinen“ verstanden, die Zeit und Geld damit verschwenden, sich neben „credit points“ auch „teaching points“ auszudenken (vgl. für solche Phantasien Hener 2005), sondern als ein effizientes Instrument „der Wirtschaft“ bei der Umgestaltung der Universitäten.

<sup>4</sup> Der Würgereiz scheint in Österreich besonders groß zu sein, weil dort aus dem Unternehmen übernommene Konzepte scheinbar besonders ungehemmt und gedankenlos übernommen werden (vgl. nur beispielsweise Liessmann 2008: 168 ff. mit seinen Bemerkungen zu seiner „University of Vienna“). Vermutlich jeder Angehörige einer deutschen Universität, der einmal als Gastdozent die Abstrusitäten der „Planungs“- „Qualitätssicherungs“- und „Controllingkonzepte“ österreichischer Universitäten beobachten durfte, kehrt mit einer gewissen Milde gegenüber seiner eigenen Universitätsleitung nach Deutschland zurück.

Die mit Bologna verbundene Bürokratisierung der Studiengänge ist offensichtlich nicht das Ergebnis von Intentionen der Studiengangsplaner. Kein Studiengangsplaner eines Masters setzt sich hin und überlegt, wie er die Wahlmöglichkeiten für Studierende möglichst auf null reduzieren kann. Keine Arbeitsgruppe zur Studienreform entwickelt bewusst Strategien, um Studierenden im Rahmen ihres Studiums möglichst viele Kontakte zum Prüfungsamt zu ermöglichen. Kein Dekanat bringt bewusst eine Kurzbeschreibung eines Studienganges in die Fakultätskonferenz ein, die so kompliziert ist, dass die Details nur noch von den Spezialisten in der Studienberatung verstanden werden können.

Vielmehr, so das Argument in diesem Arbeitspapier, scheint die Bürokratisierung der Studiengänge die ungewollte Nebenfolge von mit besten Intentionen getroffenen Entscheidungen zu sein.<sup>5</sup> Die Entwicklung eines neuen Studienganges findet in Zusammenhängen statt, die man bei der Planung nie zur Gänze überblicken kann. Welche Profile von den Studierenden gewählt werden, wie Lehrende auf Kapazitätsüberlastungen reagieren, welche Fluchtmöglichkeiten Studierende nutzen oder wie ein Studiengang mit anderen (vielleicht noch gar nicht entwickelten) Studiengängen zusammenpasst, lässt sich bei der Konzeption eines Studienganges noch nicht genau erfassen. Entscheidungen über die Struktur eines Studienganges haben deswegen immer auch Nebenwirkungen, die jenseits dessen liegen, was ursprünglich durch die Entscheidung intendiert war (vgl. zum Konzept der ungewollten Nebenfolgen grundlegend Merton 1936).<sup>6</sup>

Die aufgrund der Bologna-Reform neu gestalteten Elemente – die Anlage von Modulen, die Gestaltung von Profilen, die genaue Bestimmung von Prüfungsformen und die Berechnung jedes Studienelements in Leistungspunkten – produzieren besonders in ihrem Zusammenspiel eine neue Form von Komplexität. Komplexität bedeutet hier nicht einfach nur eine Vielzahl von (bürokratischen) Regelungen, sondern dass die vielfachen Regelungen nur begrenzt sinnvoll, teilweise sogar nur widersprüchlich aufeinander bezogen werden können.<sup>7</sup>

Die Komplexität wird, so das Argument, durch den „**Sudoku-Effekt**“ der Bologna-Reform geschaffen. Genau so wie es bei dem Logikrätsel Sudoku darauf ankommt, die Zahlen von 1 bis 9 in Spalten, Zeilen und Blöcken unterzubringen, wird mit den Bologna-Vorgaben verlangt, dass alle Prüfungen, Seminare und Vorlesungen in sogenannten Leistungspunkten ausgedrückt werden, die dann schlüssig auf Module zu verteilen sind. Genau so wie bei jedem Sudoku exakt Zahlen im Gesamtergebnis von 405 – nämlich 9 x jeweils die Zahlen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 – in Kästchen zu verteilen sind, müssen bei den Bologna-Studiengängen am Ende entweder genau 180 Leistungspunkte für den Bachelor oder genau 120 Leistungspunkte für den Master herauskommen. Genau so wie es beim „Sudoku“ am Ende immer schwieriger wird, die Zahlen anzuordnen, wird auch bei der Gestaltung von Studiengängen am Ende häufig nur noch darauf geachtet, dass am Ende alles zahlenmäßig irgendwie aufgeht.

---

<sup>5</sup> Damit will sich dieses Papier auch gegen Arbeiten richten, die die im Bologna-Prozess produzierten Studiengänge vorrangig als das Ergebnis von Intentionen zur Verschulung, zur Aufblähung von Anwesenheitszeiten oder deren Verkürzung betrachten.

<sup>6</sup> Ungewollte Nebenfolgen sind lediglich die negative Spielart der „unvorhergesehenen Folgen“ von zielgerichtetem Handeln, auf die Robert Merton hingewiesen hat. Es ist sehr wohl ebenfalls vorstellbar, dass die Bologna-Reform auch „unvorhergesehene Folgen“ hat, die von den meisten Beobachtern als positiv bewertet werden (vgl. zum Konzept der unbeabsichtigten Folgen auch zusammenfassend Dietz 2004).

<sup>7</sup> Ich konzentriere mich im Folgenden lediglich auf einen Ausschnitt der Bologna-Reform. Auf andere Aspekte wie beispielsweise die Umstellung auf eine sequentielle Bachelor-Master-Struktur, die Vorstellung von einer Berufsorientierung im Bachelor oder auf die Umstellung von einer Absegnung der Studiengänge durch die Wissenschaftsbehörden hin zu einer Genehmigung durch eigens geschaffene Akkreditierungsagenturen gehe ich nicht ein.

5	3	4	6	7	8	9	1	2
6	7	2	1	9	5	3	4	8
1	9	8	3	4	2	5	6	7
8	5	9	7	6	1	4	2	3
4	2	6	8	5	3	7	9	1
7	1	3	9	2	4	8	5	6
9	6	1	5	3	7	2	8	4
2	8	7	4	1	9	6	3	5
3	4	5	2	8	6	1	7	9

Abb. 1: Beispiel eines Sudoku (Quelle: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)). Sowohl in allen neun Zeilen, in allen neun Spalten und in allen neun Blöcken müssen jeweils alle Zahlen von 1 bis 9 genau einmal vorkommen. Die schwarzen Zahlen waren zu Beginn des Sudoku gesetzt, die roten Zahlen wurden vom Spieler eingetragen.

Weil die durch den „Sudoku-Effekt“ geschaffenen Regelungen für die konkreten Entscheidungen häufig zu unpassend, zu aufwendig oder auch zu widersprüchlich sind, wird, so das Argument in diesem Papier, immer wieder auf die paradoxen Effekte der entwickelten Studiengänge hingewiesen und in der konkreten Praxis vielfach von den eigentlich vorgesehenen Regelungen abgewichen. Die Reaktion auf die abweichenden Praktiken ist dann nicht eine Abschaffung der Regeln – oder gar des den Sudoku-Effekt produzierenden Modul- und Leistungspunktsystems –, sondern eine permanente Modifizierung und Ausdifferenzierung des Regelwerks. So entsteht ein „bürokratischer Teufelskreis à la Bologna“, in dem einerseits die bürokratischen Regelungen des Studienbetriebs immer weiter zunehmen, gleichzeitig aber die notwendigen Abweichungen in der Praxis immer größer werden.

## 2. Ein etwas genauerer Blick: Die ungewollten Nebenfolgen der Bologna-Reform bei der Gestaltung von Studiengängen

Lehrende denken bei der Planung und Durchführung von Studiengängen in „Veranstaltungen“. Sie überlegen, welche Seminare, Vorlesungen oder Übungen Pflicht sein sollen, welche wahlweise belegt werden können und welche Veranstaltungen freiwillig dazu belegt werden dürfen. Dabei erwägen sie, wie viele Veranstaltungen Studierende in einem Jahr mit einem Leistungsnachweis abschließen sollten. Die Studiengangsplaner schätzen Pi mal Daumen, wie viel Zeit Studierende beim Belegen eines Seminars für Vorbereitung der Sitzung, Erarbeitung von Referaten oder Erstellen von Hausarbeiten brauchen. Per Versuchs-Irrtum-Verfahren bildet sich dann so ein einigermaßen realistisches „Auslastungsprofil“ für Studierende aus. Studierende wissen zwar bei dem Studium eines solchermaßen konzipierten

Studiengangs nicht genau, wie viel Zeit sie für jede einzelne Lektüre brauchen, aber sie können genau einschätzen, wie viel Zeit sie in Vorlesungen, Seminaren und Übungen verbringen werden und welche Prüfungen sie ablegen müssen, und können so den nötigen Gesamtaufwand für ihr Studium abschätzen.

Dieses relativ einfache Schema zur Planung von Studiengängen wurde durch die „Bologna-Reform“ um zusätzliche Elemente ergänzt, mit denen Lehrende, Studierende und besonders die Mitarbeiter der häufig personell erheblich aufgestockten Prüfungsämter zukünftig rechnen müssen. Nach der Vorstellung der Bologna-Reformer belegen Studierende nicht mehr vorrangig einzelne Veranstaltungen, sondern *Module*. Jedes einzelne Seminar, jede Vorlesung, so die Vorgabe, muss in den Bachelor- und Masterstudiengängen als Teil eines größeren Moduls daherkommen. Die Module können dann in *Profilen* zusammengefasst werden. Durch die Profilbildung soll Studierenden ermöglicht werden, Schwerpunkte im Rahmen eines Studiengangs zu wählen. Ferner ist vorgesehen, dass für jedes Modul die Form der *Prüfungen* genau spezifiziert wird. Da die Note eines Studienabschlusses nicht mehr durch Prüfungen am Ende des Studiums festgelegt wird, sondern studienbegleitend in den Modulen ermittelt wird, bekommt die Spezifikation der Prüfungen eine neue Qualität. Zusätzlich muss jede Stunde, die ein Studierender für Veranstaltungen, für deren Vor- und Nachbereitung, für Prüfungen und für Praktika aufwendet, über sogenannte *Leistungspunkte* genauer bestimmt werden.

<i>Struktur eines Studienganges vor Bologna</i>	<i>Struktur eines Studiengangs nach Bologna</i>
<b>Studiengang</b>	<b>Studiengang</b>
<b>Profile</b> (Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb eines Studiengangs)	<b>Profile</b> (Vertiefungsmöglichkeiten innerhalb eines Studiengangs)
<b>Veranstaltungen</b> (in Form von Seminaren, Vorlesungen, Übungen, etc.)	<b>Module</b> (wird durch die Zusammenfassung von verschiedenen Veranstaltungen gebildet)
<b>Prüfungen</b> (in Form von Klausuren, Hausarbeiten, mündlichen Prüfungen)	<b>Veranstaltung</b> (in Form von Seminaren, Vorlesungen, Übungen, etc.)
	<b>Prüfungen</b> (in Form von Klausuren, Hausarbeiten, mündlichen Prüfungen)
	<b>Leistungspunkte</b> (in Form von Zeitstunden, die für die Veranstaltungen, deren Vor- und Nachbereitung, die Prüfungen und deren Vorbereitung aufgewandt werden müssen)

Im Folgenden werden für vier zentrale Studiengangselemente – Module, Profile, Prüfungen und Leistungspunkte – die ungewollten Nebenfolgen herausgearbeitet. Dafür wird jeweils zu Beginn die ursprüngliche Intention hinter der Einführung des jeweiligen Elements geschildert. Dann wird auf die ungewollten Nebenfolgen eingegangen. Es wird dabei jeweils gezeigt, in welcher Form diese Elemente die Komplexität nicht nur in der Entwicklung von Studiengängen, sondern besonders auch bei dessen Studium steigern. Der paradoxe Effekt dieser Komplexitätssteigerung ist, so soll gezeigt werden, dass die Wahlmöglichkeiten abnehmen (und nicht, wie eigentlich zu erwarten wäre, steigen).

## **2.1. Die Verhinderung von Wahlmöglichkeiten durch eine zu kleinteilige Gestaltung von Modulen**

Mit dem Bologna-Prozess wurde ein – jedenfalls in der deutschen Universitätslandschaft – neues Gestaltungselement eingeführt: das „Modul“. Ein „Verbund von Lehrveranstaltungen“, die sich einem thematischen Schwerpunkt widmen, wird als Modul bezeichnet. Die Module müssen, so die Vorgabe, mit Inhalten und Qualifikationszielen, mit Lehrformen, mit Voraussetzungen für die Teilnahme, mit Verwendbarkeit des Moduls und mit den Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten beschrieben werden (KMK 2004: 2). Es muss also bis ins Detail festgelegt werden, welche Vorlesungen, welche Seminare und welche Übungen im Rahmen des Moduls belegt werden müssen, welche Klausuren zu schreiben sind, welche Essays und Hausarbeiten abzufassen sind und wie viel Zeit die Studierenden für die Vor- und Nachbereitung von Sitzungen verbringen sollen (vgl. BLK 2002: 4).

Die Modularisierung von Studiengängen soll – so jedenfalls die Vorstellung der Promotoren der Bologna-Reform – Studierenden eine größere Wahlfreiheit ermöglichen (vgl. Wissenschaftsrat 2000). Einzelne Module sollen durch andere ersetzt werden können. „Kleinere, flexibel miteinander zu verknüpfende Module“ ergäben, so das Versprechen, „für die Studierenden mehr Kombinationsmöglichkeiten“ als „umfangreiche Fächer“ (vgl. BLK 2002: 4 und 7). Durch die Modularisierung der Studiengänge soll Studierenden so „die individuelle Gestaltung des Studiums“ bei „gleichbleibender Inanspruchnahme der Kapazitäten“ ermöglicht und so eine „bessere Strukturierung des Studiums“ sichergestellt werden (KMK 2004: 1).<sup>8</sup>

### **Die ungewollten Nebenfolgen bei der Umsetzung der Modularisierung**

Die Vorgabe zur Modularisierung hat dazu geführt, dass jedenfalls in den meisten größeren Universitäten inzwischen tausende von unterschiedlichen bis ins Detail beschriebene kleine Module vorhanden sind. So werden beispielsweise in Studiengängen der Geschichtswissenschaft Module für so spezialisierte Themen wie die Geschichte industrialisierter Gesellschaften, die Geschichte der modernen Demokratie, die Geschichte totalitärer Staaten und Zeitgeschichte formuliert. Durch diese Ausdifferenzierung möglichst vieler kleiner Module kommt man selbst bei kleineren Studiengängen, die nur von zwei oder drei Professuren bedient werden, manchmal auf über dreißig verschiedene Module, die allein im Rahmen dieses Studiengangs belegt werden können.<sup>9</sup>

Anders als Veranstaltungsthemen, die sich – mit Ausnahme der Standardveranstaltungen zur Einführung in ein Themenbereich – mit jedem Semester „verbraucht“ haben und im nächsten Semester dann durch neue Veranstaltungsthemen ersetzt werden, müssen die Module jedes

---

<sup>8</sup> Aber das Vertrauen in die eigenen Argumente für eine Modulstruktur war nicht so groß, dass man die Universitäten selbst über deren Einführung entscheiden ließ. Stattdessen wurden die Universitäten mit der Einführung der Modulstruktur zwangsbeglückt. Studiengänge dürfen, so lapidar der Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder, nur dann genehmigt werden, wenn sie „modularisiert“ sind (vgl. KMK 2004: 1).

<sup>9</sup> Viele Universitätsleitungen wissen gar nicht, wie viele Module an ihrer Universität angeboten werden. Geht man in einem Bachelorstudiengang mit 180 Leistungspunkten von Modulen mit einer durchschnittlichen Größe von zehn Leistungspunkten aus, dann kommt man allein schon dadurch auf 18 Module für einen Studiengang. Wenn man dann noch Wahlmöglichkeiten innerhalb eines Studiengangs schaffen will, ist man schnell bei 30 oder auch 40 Modulen allein für einen Studiengang. Wenn man jetzt von fünfzig Studiengängen an einer Universität ausgeht, ist man – auch bei der Nutzung eines Moduls durch mehrere Studiengänge – schnell bei über tausend Modulen an nur einer Universität.

Jahr oder gar jedes Semester immer wieder neu bedient werden. Hat man einmal für die Geschichte industrieller Gesellschaften, für die Geschichte moderner Demokratien und für die Geschichte totalitärer Staaten Module in den Modulbeschreibungen festgelegt, dann müssen sie auch im festgelegten Turnus angeboten werden.

Die kleingliedrig formulierten Module innerhalb einzelner Studiengänge – und besonders zwischen den Studiengängen – sind in der Regel unterschiedlich groß. Weil in Modulen ja Veranstaltungen eines thematischen Schwerpunkts zusammengefasst werden sollen, umfassen die Module häufig eine sehr verschiedene Anzahl an Veranstaltungen und Prüfungen. Schließlich braucht ein Modul zur Einführung in die Philosophie eine größere Anzahl von Vorlesungen und Prüfungen als ein Modul zur Einführung in die Technik wissenschaftlichen Arbeitens.

Weil die unterschiedlich großen Module jetzt aber in verschiedenen Studiengängen miteinander verzahnt werden sollen, entsteht ein kaum noch zu beherrschendes Maß an Komplexität. Beispielsweise kann ein Modul zur „Wirtschaftsethik“ mit zwei aufeinander aufbauenden Seminaren und einer Hausarbeit nur sehr schwer gleichzeitig in die unterschiedlichen Studiengänge Philosophie, Betriebswirtschaftslehre und Kulturwissenschaft eingespeist werden, weil die spezifische Modulstruktur dieser Studiengänge jeweils ganz eigene Formen des Moduls „Wirtschaftsethik“ verlangen würde.<sup>10</sup>

Faktisch wird die Wahlmöglichkeit durch die unterschiedliche Größe der Module innerhalb von Studiengängen – ganz besonders aber zwischen Studiengängen – eingeschränkt. Während bei einer ausschließlich auf Veranstaltungen basierenden Studiengangskonzeption verschiedene Studiengänge einfach mit einer unterschiedlichen Anzahl von Seminaren oder Vorlesungen sehr differenziert bedient werden konnten, sollen jetzt mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen ganze Module für mehrere Studiengänge verfügbar gemacht werden. Genau diese Austauschbarkeit von Modulen wird jedoch verhindert, wenn die Module unterschiedlich groß sind.

Das ist besonders deswegen verheerend, weil die kleingliedrige Gestaltung von Modulen die Wahlmöglichkeiten *innerhalb* von Modulen stark reduziert. Weil durch die Lehrenden eine Vielzahl von Modulen angeboten werden müssen, können innerhalb der Module häufig kaum alternativ verschiedene Seminare, Vorlesungen oder Übungen präsentiert werden. Wenn man sich vor Augen hält, dass Studierende in einem Semester häufig auch noch eine Vielzahl anderer Veranstaltungen belegen müssen, sind sie mit der Wahl eines Moduls häufig genau auf bestimmte Veranstaltung und einen bestimmten Lehrenden festgelegt.

Quintessenz: Diese Vielzahl von Modulen suggeriert, dass Studierende ein Höchstmaß an Wahlmöglichkeiten im Rahmen ihres Studiums haben. Das Gegenteil ist der Fall. Die Aufschlüsselung der Studiengänge in eine Vielzahl von sehr genau definierten Modulen bedeutet für Studierende faktisch die „größtmögliche ungewollte Vernichtung aller Wahlmöglichkeiten“ (kurz „GUVAW“). Durch detaillierte Aufgliederung in häufig auch noch unterschiedlich große Module kommt es ungewollt zu einer weitgehenden Vorbestimmung des Studienverlaufs, weil Studierende letztlich vielfach die Module, Veranstaltungen und Prüfungen wählen müssen, die irgendwie noch in das komplexe Korsett ihrer komplexen Modulstruktur passen.

---

<sup>10</sup> Die gewählte Ausweichmöglichkeit ist dann häufig, dass ein und die gleiche Veranstaltung ganz unterschiedliche Module bedient. Wofür dann aber noch Module überhaupt sinnvoll sein sollen bleibt dann aber unklar.

## **2.2. Die Verhinderung von Wahlmöglichkeiten durch Profilbildung**

Die mit Bologna verbundene Hoffnung ist, dass Studierende über die Kombination von Wahlmodulen ein eigenständiges Studienprofil bilden. Abhängig von den an einer Universität vorhandenen Forschungsschwerpunkten und Lehrkapazitäten sollen im Rahmen von breit angelegten disziplinären Bachelor- und Masterstudiengängen wie beispielsweise Betriebswirtschaftslehre, Geschichtswissenschaft, Physik oder Soziologie jeweils verschiedene Profile angeboten werden können, zwischen denen die Studierenden auswählen können. Durch diese Profile sollen dann „Alleinstellungsmerkmale“ gegenüber anderen Studiengängen markiert werden und so Studierende für den Studiengang geworben werden.<sup>11</sup>

Die Bildung verschiedener Profile innerhalb eines Studiengangs soll, so die Idee, auch zu einem Wettbewerb zwischen Lehrenden einer Fakultät um (gute) Studierende führen. Wenn Studierende aus verschiedenen Profilen wählen können, so die Idee, dann würden Lehrende versuchen, über attraktive Angebote, über Engagement in der Lehre und über Erhöhung der Ansprechbarkeit, möglichst viele Studierende für ihre eigenen Profile zu gewinnen.

### **Die ungewollten Nebenfolgen bei der Bildung von Profilen: Einschränkung von Wahlmöglichkeiten**

Bei der Diskussion von Profilen für Bachelor- und Masterstudiengänge wird jedoch übersehen, dass gerade das Angebot von *vorgestanzten* Studiengangsprofilen die Ausbildung von *individuellen* Studiengangsprofilen jedes einzelnen Studierenden verhindert. Wenn man in einem Studiengang Betriebswirtschaftslehre die vier Profile „Marketing“, „Produktionsmanagement“, „Logistik“ und „Qualitätssicherung“ studieren kann, die sich aus jeweils drei genau definierten Modulen zusammensetzen, dann hat man als Studierender eben kein individuelles Profil, sondern lediglich ein von den vier durch die Studiengängskonzeption vorgegebenes.

Der Vorteil bei der Ausbildung von durch Profile vorgestanzten Studiengangsprofilen liegt in der Reduktion der Komplexität, weil eine Einschränkung der Wahlmöglichkeiten von Studierenden auf einige wenige Profile die Vorausplanung des Studierendenverhaltens erleichtert. Wenn man erst einmal weiß, welche Profile die Studierenden zu Beginn ihres Studiums gewählt werden, kann man über Jahre hinweg ziemlich genau errechnen, welche Veranstaltungen ein Student bis zum Ende seines Studiums belegen und welche Kapazitäten ein Institut vorhalten muss.

Die Komplexität der Studiengänge wächst jedoch stark an, wenn die Module eines Profils für verschiedene andere Studiengänge geöffnet werden sollen. Sobald durch ein Modul – oder auch nur eine Veranstaltung – jedoch verschiedene Studiengänge bedient werden sollen, kann man nicht mehr sicher voraussagen, wie stark die einzelnen Module nachgefragt werden. Häufig müssen komplizierte Auswahl- und Zulassungsverfahren eingerichtet werden, um die „Studierbarkeit“ der Module zu gewährleisten.

Das grundlegende Problem ist jedoch, dass durch die Bildung von Profilen häufig die Wahlmöglichkeit von Modulen und von Veranstaltungen *innerhalb* der Profile gegen null

---

<sup>11</sup> Die Verwendung der englischen Übersetzung von „Alleinstellungsmerkmal“ – „Unique Selling Point“ – wird im universitären Kontext (noch) tunlichst vermieden. Aber es ist sicherlich nur eine Frage der Zeit, bis auch dieser Begriff in den Selbstdarstellungsbroschüren von Universitäten auftauchen wird.

gedrückt wird. In der Regel werden in den meisten Studiengängen immer noch die Module, die im Rahmen eines Profils studiert werden müssen, genau definiert. Statt der Vorgabe, dass beispielsweise für das Profil „Weltgesellschaft“ sechs Veranstaltungen des sehr breit definierten Moduls „Globalisierung, Transnationalisierung und Weltpolitik“ zu studieren sind, wird beispielsweise festgelegt, dass im Rahmen dieses Profils jeweils einmal die kleinteilig definierten, aus zwei Seminarveranstaltungen bestehenden Module „Struktur der Weltgesellschaft“, „Formen der Weltgesellschaft“ und „Politik in der Weltgesellschaft“ belegt werden müssen. Verschärfend kommt dann häufig noch dazu, dass alle Wahlmodule, aus denen Studierende im Rahmen ihres Studiums auswählen können, in ein oder zwei umfassende Profile „einhegt“ werden. Wahlmodule können dann nur im Rahmen von Profilen studiert werden. Weiter verschärft wird dies nicht selten noch durch die Regelung, dass Module in einem Profil nur dann studiert werden dürfen, wenn die Studierenden auch das ganze Profil studieren. Motto: Entweder man studiert komplett ein Profil „Marketing“ oder eben „gar nicht“.

Der Effekt ist, dass Studierende häufig faktisch nur eine einzige Wahlmöglichkeit haben – nämlich die Wahl ihrer Profile. Alles andere – Module, Veranstaltungen und Lehrende – wird dann weitgehend durch diese Wahl festgelegt. Schließlich ist in den Modulhandbüchern genau festgelegt, welche zwei, drei oder vier Module innerhalb eines Profils studiert werden müssen. Und weil die Module sehr kleingliedrig entworfen wurden, werden nur wenige Veranstaltungen in den Modulen angeboten, so dass Studierende angesichts der Abstimmung mit anderen Veranstaltungsverpflichtungen häufig nur genau eine Veranstaltung in diesem Modul haben, die sie dann belegen müssen. Und damit sind sie dann in der Regel auch auf den Lehrenden festgelegt, der diese Veranstaltung zufällig gerade anbietet.<sup>12</sup>

Diese – in der Regel ungewollte – Reduzierung von Wahlmöglichkeiten hat die Unterbindung von Konkurrenz zwischen den Profilen um Studierende zur Folge. Haben die Studierenden erst einmal ihr Profil gewählt, sind sie – auch bei Unzufriedenheit mit den Veranstaltungen, mit den Lehrenden oder mit den Mitstudierenden – auf das Profil festgelegt. Weil Module, die im Rahmen eines Profils studiert worden sind, nur im Rahmen des Profils angerechnet werden können und nicht in einen Nichtprofilbereich übernommen werden können, wären bei einem Wechsel des Profils die „sunk costs“, die irreversiblen Kosten in Form von bereits absolvierten, aber dann nicht mehr verwendbaren Veranstaltungen und Prüfungen, durch den bisherigen Studienverlauf sehr hoch. Statt bei Unzufriedenheit ein anderes Profil zu wählen, verbleibt man in dem einmal gewählten Profil, weil man – um in der Sprache der Betriebswirtschaftslehre zu bleiben – die „Investitionen“ in die bereits absolvierten Module nicht verlieren möchte.

### **2.3. Prüfungsformen – die Kosten einer intensiven Abstimmung**

Der Wechsel von Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengängen auf Bachelor- und Masterstudiengänge hat an den meisten Universitäten dazu geführt, dass auch die Prüfungsorganisation umgestellt wurde. Die endnotenrelevanten Prüfungen werden jetzt nicht mehr vorrangig am Ende eines Studiums, sondern zeitnah zu den Lehrveranstaltungen in den

---

<sup>12</sup> In der alten Diplom- und Magisterstruktur konnten interessierte Studierende über mehrere Semester immer ein oder zwei Veranstaltungen beim gleichen Dozenten belegen. So konnten sich Diskussionszirkel zwischen Lehrenden und Studierenden entwickeln. Durch die faktische Reduzierung der Wahlmöglichkeiten in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen ist dies erheblich erschwert worden. Häufig muss man als Lehrender fiktive Anrechnungsmöglichkeiten schaffen, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, über einen längeren Zeitraum bei einem zu studieren.

einzelnen Modulen absolviert. Damit werden aber auch neue Anforderungen an die Formulierung von Fristsetzungen, Anmeldeprozeduren und Wiederholungsmöglichkeiten der studienbegleitenden Prüfungen gestellt.

Gerade die Fokussierung auf „Kompetenzerwerb“ – sicherlich eines der zentralen Schlagwörter in der Bologna-Debatte - hat zu der Überlegung geführt, dass die Leistungen von Studierenden durch verschiedene Prüfungsformen abgefragt werden sollten. Erst wenn Studierende ihre Leistung durch so unterschiedliche Prüfungsformen wie Hausarbeiten, Essays, Klausuren, Referate und mündliche Prüfungen nachweisen würden, könnten sie die unterschiedlichen Fähigkeiten einüben, die später in der Berufswelt von ihnen verlangt werden (vgl. zur Bedeutung des Kompetenzbegriffs in der Bologna-Reform nur beispielsweise EU Education and Culture DG 2009: 35).

Impliziert wird dabei häufig, dass schriftliche Ausarbeitungen, Referate, Essays oder Klausuren nur ernst genommen werden, wenn das „Bestehen“ des Moduls von deren erfolgreicher Absolvierung abhängig gemacht wird und – besser noch – wenn die Prüfungen benotet werden und diese Noten dann möglichst auch noch in die Endnote eines Studiengangs eingehen. Nur was geprüft und benotet wird, wird von Studierenden auch ernst genommen.

### **Die ungewollten Nebenfolgen bei der Umsetzung von Prüfungen**

In den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen werden häufig für jedes Modul die Prüfungsformen genau bestimmt. Ein Modul zur „Einführung in die Sozialstrukturanalyse“ muss dann beispielsweise mit einer Klausur abgeschlossen werden, eine Einführung in die „soziologische Theorie“ mit einem Essay und ein Fachmodul „Funktionsweise von Märkten“ mit einer Hausarbeit. Diese Vorgehensweise mag für Bachelorstudiengänge Sinn machen, in denen Studierende in stark verschulden Veranstaltungen Grundlagen vermittelt werden und damit auch die Prüfungen standardisierbar sind.

Gerade in den Masterstudiengängen führt dies jedoch zu einer starken Festlegung für Lehrende. Wird beispielsweise einmal in einem Modulhandbuch festgelegt, dass die Inhalte eines ganzen Moduls am Ende durch eine mündliche Abschlussprüfung abgefragt werden, dann sind Dozenten – und Studierende – darauf festgelegt, über die nächsten Jahre unabhängig von den jeweils angebotenen Seminaren am Ende eines Semesters mündliche Modulabschlussprüfungen abzuhalten.

Gerade wegen dieser häufig als Übersteuerung wahrgenommenen Festlegung von Prüfungsformen wird in den Modulbeschreibungen von Studiengängen zunehmend die genaue Prüfungsform offen gelassen. Bei dieser Variante steht in den Modulbeschreibungen dann unter „Prüfungsformen“ lediglich „Hausarbeit, Referat oder Klausur“. Damit ist es dem Gutdünken der einzelnen Veranstalter überlassen, welche Prüfungsform für die Module zugelassen werden.

Diese Variante führt jedoch häufig zu „Drückebergereien“, also zum bewussten Zurückhalten von Leistungen durch Studierende (und Lehrende) (vgl. zum Shirking-Konzept der Agenturtheorie den Überblick von Eisenhardt 1989). Studierende wählen systematisch die Wahlmodule, in denen sie die leichtesten Prüfungsformen – beispielsweise in Form eines Referats oder eines Essays – vermuten. Lehrende unterstützen solche Drückeberger dadurch, dass sie in ihren Modulveranstaltungen mit Referaten nur Prüfungsformen zulassen, die für sie in der Betreuung und Begutachtung am wenigsten aufwendig zu sein scheinen. Auf diese Weise kann es Studierenden selbst in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen

gelingen, bis zum Abschluss ihres Studiums beispielsweise keine einzige Hausarbeit zu schreiben.

Um dies zu verhindern, wird deswegen häufig festgeschrieben, dass zwar für die einzelnen Module die genaue Prüfungsform nicht festgelegt wird, aber Studierende bis zum Ende ihres Studiums eine jeweils genau definierte Anzahl von Hausarbeiten, von mündlichen Prüfungen und von Klausuren bestanden haben müssen. So soll sichergestellt werden, dass zwar für jedes Modul eine Vielzahl von Prüfungen möglich ist, aber Studierende doch eine Mindestanzahl von unterschiedlichen Prüfungsformen im Rahmen ihres Studiums absolvieren.

Effekt dieser auf den ersten Blick attraktiven Variante ist eine Komplexitätsexplosion. Durch die Prüfungsämter muss jetzt nicht nur erfasst werden, ob ein Student oder eine Studentin ein Modul bestanden hat, sondern auch noch mit welcher Prüfungsform dieses Modul abgeschlossen werden muss. Lehrende müssen sich in ihren Veranstaltungen damit auseinandersetzen, dass Studierende auf unterschiedlichen Weisen geprüft werden wollen, und im Extremfall müssen Studierende dann in ein und demselben Seminar ihre Leistung möglichst sowohl als Hausarbeit, als Klausur, als mündliche Prüfung und als Referat erbringen können.<sup>13</sup> Studierende müssen so einen hohen Suchaufwand aufbringen, um zu identifizieren, in welchen Veranstaltungen sie überhaupt die ihnen noch fehlenden Leistungsnachweise erbringen können.

Faktisch werden durch Festschreibung von einer genau bestimmten Anzahl von Hausarbeiten, Referaten, Klausuren und mündlichen Prüfungen die Wahlmöglichkeiten für Studierende stark eingeschränkt. Weil aus verständlichen Gründen die Lehrenden – notfalls auch bei Verstoß gegen die Studienordnung – durchsetzen, dass in ihren Veranstaltungen nur Referate oder nur Hausarbeiten als Leistungsnachweise akzeptiert werden, werden Studierende gerade am Ende ihres Studiums auf die Veranstaltungen festgelegt, wo sie die ihnen noch fehlenden Leistungsnachweise erbringen können.

## **2.4. Die Bürokratisierung durch Leistungspunkte**

Durch den Bologna-Prozess wurden die „European Credit Transfer and Accumulation System Points“ (Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen) – kurz „ECTS-Punkte“ oder „Leistungspunkte“ – eingeführt. Leistungspunkte „sind“, so die Kultusministerkonferenz in dem ihr eigenen Bürokrätendeutsch, „ein quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden“ (KMK 2004: 3). Mühsam mussten Lehrende und Studierende lernen, dass diese Leistungspunkte also keine beschönigende Bezeichnung für Noten sind, sondern dass damit Zeitstunden gemessen werden, die ein „durchschnittlicher Student“ mit der Vorbereitung des Lehrstoffs, der Prüfungsvorbereitung, der Abfassung einer Hausarbeit, der Absolvierung eines Praktikums und der Anfertigung einer Abschlussarbeit verbringt.

Durch den Bologna-Prozess wird also letztlich versucht, jede Stunde, die ein Studierender mit seinem Studium verbringt, im Voraus zu kalkulieren. Dabei wird – ohne je eine empirische Erhebung über faktisches Studierverhalten herangezogen zu haben – davon ausgegangen, dass

---

<sup>13</sup> Natürlich wissen Lehrende solche Anfragen zu unterbinden und lassen – auch wenn formal alle Formen der Prüfung möglich sein sollen – nur eine einzige Prüfungsform zu. Wenn Studierende ihr Studium aber nur abschließen können, wenn sie in genau dem fehlenden Seminar genau diese Form von Prüfung machen müssen, setzen sie sich – notfalls mit Verweis auf eine formale Beschwerde – manchmal auch gegen renitente Lehrende durch.

Student Otto Normalverbraucher und Studentin Erika Mustermann im Semester 900 Stunden (30 Leistungspunkte, wobei ein Leistungspunkt für 30 Stunden steht) studieren. Diese 900 Stunden werden dann auf die Stunde genau auf die Anforderungen, die an einen Studierenden mit Unterricht, Unterrichtsvorbereitung, Prüfungsvorbereitung, Prüfung und Praktika in einem Semester gestellt werden, verteilt.<sup>14</sup>

Bei der Konzeption von Studiengängen unter Bologna-Reformen gibt es zusätzliche eine zentrale Vorgabe, die durch jedes Institut, durch jede Fakultät und durch jede Universität zu erfüllen ist. Ein Bachelorstudiengang muss, jedenfalls in Deutschland, genau 180 Leistungspunkte – also 5400 Stunden – umfassen, ein Masterstudiengang genau 120 Leistungspunkte – also 3600 Stunden. Jede Veranstaltung, jedes Modul, jede Prüfung, jede Abschlussarbeit und jedes Praktikum muss so berechnet werden, dass für den Studiengang genau diese 180 oder 120 Leistungspunkte herauskommen.<sup>15</sup>

### **Ungewollte Nebenfolge bei der Berechnung von Leistungspunkten**

Nach der Lektüre der Vorgaben der Kultusministerkonferenz könnte man davon ausgehen, dass es Sinn macht, die Leistungspunkte im Rahmen eines Studienprogramms so zu formulieren, dass sie möglichst nahe an das erwünschte Studierverhalten herankommen. Anfangs – das heißt bei der Erstkonzeption und vielleicht noch bei der ersten und zweiten Reform eines Studiengangs – wird deswegen in Instituten und Fakultäten häufig noch ernsthaft darüber diskutiert, ob ein Studierender zur Vor- und Nachbereitung einer Seminarveranstaltung dreißig (ein Leistungspunkt), sechzig (zwei Leistungspunkte) oder vierundfünfzig Stunden (eineinhalb Leistungspunkte) braucht und ob eine Hausarbeit den Umfang von 90 Stunden (drei Leistungspunkte) oder 120 Stunden (vier Leistungspunkte) haben sollte. Zu Beginn einer Studiengangskonzeption finden in den Institutsitzungen und Fakultätskonferenzen teilweise deswegen noch heftige Auseinandersetzungen statt, in denen jeder versucht, die jeweils eigene Lieblingsveranstaltung mit möglichst vielen Leistungspunkten belegt zu bekommen.

Relativ schnell nach Etablierung eines Studiengangs wird dann jedoch festgestellt, dass Studierende zwar darauf achten, dass sie am Ende ihres Studiums die verlangten 120 oder 180 Leistungspunkte in ihrem Transcript stehen haben, dass aber ihr konkretes Studierverhalten kaum etwas mit den durch Leistungspunkte festgelegten Stunden zu tun hat. An der Bologna-Logik geschulte Studierende achten darauf, dass sie immer auch Veranstaltungen belegen (aber natürlich nicht besuchen), wo sie „umsonst“ Leistungspunkte bekommen, weil dort nicht nachgeprüft wird, ob jemand da ist. Aber dafür beschweren sie sich auch nicht, wenn sie an einer Hausarbeit deutlich länger sitzen oder ein Seminar schneller vor- oder nachbereitet ist, als die ECTS-Rechner in den Fakultäten und Fachbereichen es sich einmal überlegt haben.

---

<sup>14</sup> Die Tatsache, dass man bei aller ECTS-Arithmetik keinerlei Ahnung über das faktische Studierverhalten hat, wird daran deutlich, dass die „Messung und Kontrolle der Arbeitsbelastung von Studierenden“ immer nur als Ziel angeführt wird. So heißt es beispielsweise im Deutschen Nationalbericht der Bologna Follow-up Group Deutschland (2009: 27), dass die „Erhebung der studentischen Arbeitsbelastung ... im Rahmen der Reakkreditierung zunehmend Grundlage der Curriculumgestaltung“ wird und „bei Veranstaltungen und Informationsangeboten“ immer auf die „Bedeutung der Erhebung und regelmäßigen Überprüfung“ hingewiesen wird. Zu Deutsch: Man hat faktisch keine Ahnung, wie viel Zeit Studierende für ihr jeweiliges Studium wirklich brauchen.

<sup>15</sup> Es ist eine Ironie des Bologna-Prozesses, dass die einem Leistungspunkt zugrunde liegenden Stunden von Land zu Land variieren. Aber weil man sich dem Fiktionsgehalt der Leistungspunkte auch in der EU-Bürokratie bewusst ist, wird ganz selbstverständlich ein aus fünfundzwanzig Stunden bestehender Leistungspunkt in Griechenland mit einem aus dreißig Stunden bestehenden Leistungspunkt in Deutschland verrechnet.

Während also die Leistungspunkte nur sehr lose mit dem faktischen Studierverhalten der Studierenden verbunden sind, haben sich Universitäten mit der Berechnung jedes Studienganges in ECTS-Punkte eine höchst komplexe Zahlenarithmetik eingehandelt. Für Seminare, Vorlesungen und Übungen wird angestrebt, jeweils – wenigstens für alle Module eines Studiengangs – eine einheitliche Anzahl von Leistungspunkten festzulegen. Aber auch für die unterschiedlichen Prüfungsformen muss jeweils kohärent für den ganzen Studiengang bestimmt werden, wie viel Stunden für eine Hausarbeit, eine Vorbereitung für eine Klausur oder eine mündliche Prüfung aufgebracht werden sollen.

Das Problem entsteht darin, dass bei der Kombination von Übungen, Seminaren, Vorlesungen, Praktika, Abschlussarbeiten und Prüfungen am Ende immer die magischen 180 oder 120 Leistungspunkte herauskommen müssen. Wenn man versucht, die für einen Studiengang sinnvollen unterschiedlichen Veranstaltungs- und Prüfungstypen jeweils mit den gleichen Leistungspunktzahlen zu berechnen, dann kommt man am Ende häufig nicht genau auf die verlangten 180 oder 120 Leistungspunkte. Wenn man aber von den 180 oder 120 Leistungspunkten ausgeht und versucht, die für einen Studiengang als notwendig erachteten Veranstaltungen und Prüfungen in dieses Schema zu pressen, dann hat man häufig das Problem, dass in dem einen Modul eine Hausarbeit mit drei und in einem anderen mit fünf und in wieder einem anderen Modul ein Seminar mit sechs und in einem anderen mit drei gewichtet wird. Am Ende schaut man dann nur noch, „wie es sich aufgeht“.

Nicht selten sitzen dann Studiengangsplaner mit Taschenrechnern über einer Vielzahl von Tabellen und schauen, bei welcher Leistungspunktezurechnung für Übungen, Hausarbeiten oder Klausuren alles aufgeht. Und selbst den Verfechtern für eine möglichst hohe Leistungspunkt-Gewichtung ihres Praktikumsmoduls oder ihrer Einführungsveranstaltung ist es am Ende egal, wie hoch „ihr Modul“ gewichtet wird, Hauptsache, man kommt am Ende irgendwie auf die verlangten 180 oder 120 Leistungspunkte für einen Studiengang.

In der Regel entstehen dadurch große Flickenteppiche von Leistungspunktezurechnungen für Module, Veranstaltungsformen und Prüfungsformen. Module einzelner Studiengänge umfassen dann manchmal sieben, manchmal zwölf und manchmal auch siebzehn Leistungspunkte. Im einen Institut wird eine Hausarbeit mit drei, in einem anderen mit vier Leistungspunkten beurteilt. Weil aber Module sehr häufig nicht nur für einen, sondern für mehrere Studiengänge angeboten werden, entstehen dann teilweise absurde Situationen der Art, dass Studierende der Politikwissenschaft für eine Hausarbeit in einem Seminar drei Leistungspunkte, Studierende der Soziologie vier und Studierende der Geschichtswissenschaft fünf Leistungspunkte erhalten.

Je mehr Studiengänge durch ein Modul bedient werden, desto schwieriger ist es, überhaupt noch die Zurechnungen von Leistungspunkten im Griff zu behalten.<sup>16</sup> In den einen Studiengang passt ein Modul nur dann hinein, wenn es aus acht Leistungspunkten besteht, in einen anderen nur, wenn es zwölf Leistungspunkte umfasst, in einen anderen nur, wenn es die noch fehlenden elf Leistungspunkte beisteuert, die noch benötigt werden, um die 120 oder 180 Leistungspunkte zusammenzubekommen. Aber selbst wenn ein Modul zufällig – oder auch geplant – mit seiner Leistungspunktgröße gut in verschiedene Studiengänge hineinpasst, können Inkonsistenzen entstehen, weil in ein und demselben Studiengang dann in manchen

---

<sup>16</sup> Die Verrechenbarkeit von Leistungen zwischen unterschiedlichen Universitäten – ursprünglich mal ein Ziel der Bologna-Reform – führt durch die Betrachtung der drei Verrechnungsformen Anwesenheitsstunden, Leistungspunkte und Module endgültig zu einer Komplexitätsexplosion. Dass die Mobilität zwischen den Universitäten – jedenfalls innerhalb eines Studiums – nach der Bologna-Reform häufig abgenommen hat, dürfte niemanden überraschen, der einmal versucht hat, Leistungspunkte und Module zwischen Unis zu verrechnen.

Modulen Hausarbeiten mit drei Leistungspunkten und in anderen mit sechs bewertet werden. Häufig hilft es dann nur, dass die mehr oder minder engagierten Studiengangsabnicker der Akkreditierungsbehörden angesichts dieser Inkonsistenzen gnädig die Augen verschließen.

Faktisch wird durch die unterschiedlichen Leistungspunktbelegungen auf der Ebene von Modulen, Seminaren oder Prüfungen die Wahlmöglichkeit für Studierende stark eingeschränkt, weil diese – aller Bologna-Rhetorik zum Trotz – nicht mehr untereinander ausgetauscht werden können. Die unterschiedliche Größe von Modulen, Veranstaltungen oder Prüfungen anderer Institute oder Fakultäten führt dann dazu, dass diese – anders als vielleicht ursprünglich einmal gedacht – nicht in das individuelle Studienprofil eingepasst werden können.

### **3. Der bürokratische Teufelskreis à la Bologna – sich verstärkende Bürokratisierungseffekte bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge**

Der ambitionierte Versuch, Studiengänge, Profile, Module, Veranstaltungen und Leistungspunkte in ein einheitliches Schema zu pressen, kann bei Studiengängen gelingen, die das Studium von Studierenden im Detail vorschreiben, möglichst wenig durchlässig für andere Studiengänge sind und auf die Anrechnung von Leistungen anderer Universitäten verzichten. Hier kann auch eine sowohl einigermaßen realistische als auch „leistungspunktgenaue“ Beschreibung von Modulen, Veranstaltungen und Prüfungen gelingen, weil die Module für einen Studiengang geschrieben werden und für Studierende innerhalb eines einzigen Studiengangs lediglich kleine Fenster von Wahlmöglichkeiten geschaffen werden.

Dies ist ein Grund, weswegen bei den verschulden Studiengängen beispielsweise in der Betriebswirtschaftslehre oder in den Ingenieurwissenschaften die ungewollten Nebenfolgen der Bologna-Reform deutlich weniger zu beobachten sind als beispielsweise in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Die verschulden Studiengänge waren bereits in ihrer Fassung als Diplomstudiengänge häufig schon so stark reguliert und verfügten über so wenig Kontaktstellen zu anderen Studiengängen, dass für diese Studiengänge die Einpassung in die zusätzlichen Strukturvorgaben in Form von Modularisierung und Leistungspunkte häufig keine grundlegenden Veränderungen bedeutete.

Sobald man jedoch die Bologna-Rhetorik – Flexibilisierung der Studiumsgestaltung, Erhöhung der Mobilität und Schaffung von Wahlfreiheiten für Studierende – ernst nimmt und in die Formalstruktur von Studiengängen umzusetzen versucht, produziert die Einführung der zusätzlichen Kalkulationsformen eine kaum noch zu beherrschende Komplexität. Dies lässt sich nicht allein – wie gezeigt – mit der Komplexitätserhöhung durch die einzelnen neuen (oder neu eingebetteten) Strukturierungselemente Module, Profile, Prüfungen und Leistungspunkte erklären, sondern gerade durch das Zusammenspiel dieser verschiedenen Elemente.

### **3.1. Vom Sudoku zum Samurai-Sudoku - Die Komplexitätssteigerung durch die Verknüpfung von Modulen, Profilen, Prüfungen und Leistungspunkten**

Die für die Bologna-Reform kennzeichnende Komplexitätssteigerung – manche würden auch Komplexitätsexplosion sagen – wird dadurch ausgelöst, dass jedes Modul, jedes Profil, jede Prüfung, jedes Praktikum, jede Phase des Selbststudium, jede Seminarvor- und nachbereitung in Leistungspunkten abgebildet werden muss und gleichzeitig jeder Studiengang genau 180 Leistungspunkte (5400 Stunden für einen Bachelor) oder 120 Leistungspunkte (3600 Stunden für einen Master) umfassen muss.

Die Kombination von Modulen, Profilen, Prüfungen, Leistungspunkten – jeweils mit einer Gleichverteilung über ein Semester - gleicht dann einem Sudoku-Rätsel. Genau so wie beim Sudoku die insgesamt 81 Kästchen mit den Zahlen von 1 bis 9 zu füllen sind, ist bei einem Bolognastudiengang jede Vorlesung, jedes Seminar, jede Übung, jedes Praktikum, jede Hausarbeit, jede mündliche Prüfung, jede Phase des Selbststudiums mit Leistungspunkten – in der Regel auch in der Größenordnung von 1 bis 9 – zu hinterlegen. Genau so wie beim Sudoku innerhalb eines Blocks insgesamt Zahlen mit der Summe von 45 – nämlich  $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9$  – untergebracht werden müssen, müssen in der Regel in jedem Semester die gleiche Anzahl von Leistungspunkten – nämlich 30 Leistungspunkte - erbracht werden. Gleichzeitig müssen die Module auf (wenn häufig auch unterschiedliche) Summen von Leistungspunkten zugeschnitten werden. Und genau so wie beim Sudoku über die Spalten und Zeilen, die jeweils auch die Zahlen 1 bis 9 beinhalten müssen, werden auch bei der Konzeption von Studiengängen unter Bologna-Bedingungen dadurch noch zusätzliche Konsistenzanforderungen hergestellt, dass die verschiedenen Seminarformen und die verschiedenen Prüfungsformen jeweils immer auch noch möglichst konsistent zu planen sind, also beispielsweise Hausarbeiten oder Seminare über alle Module hinweg mit der gleichen Anzahl von Leistungspunkten zu bewerten sind.

3 (S)	2(V)	3(H)	1(K)	2(M)	3(H)		1(Ü)	3(H)
1(Ü)	2(V)	3(H)		1(K)	3(H)	3(S)	2(V)	3(H)
2(V)	1(Ü)	3(H)			3(H)	1(Ü)		3(H)
3 (S)	3(S)	2(M)	3 (S)	1(Ü)	2	3 (S)	2(M)	1(K)
3 (S)	1(Ü)	2(M)	3 (S)			3 (S)	3(S)	2(M)
3 (S)	2	1(K)	3 (S)	3(P)	2	3 (S)	1	2(M)
	3 (S)	3(H)	2(V)	3 (S)		1(Ü)	3 (S)	2(M)
	3 (S)	1(K)	1(Ü)	3 (S)	2(M)	2(V)	3 (S)	3(H)
1(K)	3 (S)		2(V)	3 (S)	3(H)	2(V)	3 (S)	1(K)

Abb. 2. Beispiel für ein Bachelor-Sudoku mit insgesamt 180 Leistungspunkten. Ihre Aufgabe: Finden sie für die fehlenden Kästchen der Module von den Leistungspunkten passende Seminar- und Prüfungsformen. Denken Sie sich am Ende passende Themen für die jeweiligen Module aus. Aus Vereinfachungsgründen wird hier mit 9 Semester mit jeweils 20 Leistungspunkten (dargestellt durch die neun Kästchen umfassenden Blöcke) gerechnet, von 9 Modulen mit jeweils 20 Leistungspunkten (dargestellt durch die neuen Zeilen in unterschiedlichen Grautönen) ausgestellt und unterstellt, dass jeweils eine sinnvollen Mischung aus verschiedenen Veranstaltungs- und Prüfungsformen über das ganze Studium erreicht werden muss (symbolisch darstellt durch die Konsistenzanforderungen in den Spalten mit jeweils 20 Leistungspunkten). Abkürzungen: Übungen (Ü), Klausuren (K) und Essays (E) werden jeweils mit einem Leistungspunkt bewertet, Vorlesungen (V) und mündliche Prüfungen (M) durch zwei Leistungspunkte und Hausarbeiten (H), Praktikum (P) und Seminare (S) durch drei Leistungspunkte.

Die Folgen bei der Konzeption von Studiengängen ähneln deswegen den Effekten bei Sudoku-Rätseln. Die Anzahl von Modulen, die Zuweisung von Prüfungen zu den Modulen, die Bewertung von Modulen, Veranstaltungen und Prüfungen mit Leistungspunkten wird immer wieder verändert, um am Ende irgendwie genau auf die 180 und 120 Leistungspunkte zu kommen. Wenn man nur ausreichend verschiebt, modifiziert und Neuberechnet, dann geht es am Ende irgendwie auf. Bloß: Genau so wie beim Sudokurätsel die Anordnung der Zahlen zwischen eins und neun letztlich willkürlich ist und nur durch die notwendige Vernetzung mit anderen Zahlenreihen begründet ist, wird dann auch die Anordnung von Modulen, Veranstaltungen und Prüfungen in Studiengängen häufig am Ende nur noch durch die durch die Leistungspunktlogik definierten Konsistenzanforderungen getragen.

Richtig kompliziert wird es, wenn auch noch mehrere Studiengänge miteinander kombiniert werden sollen. Dann muss die für einen Studiengang gewählte Leistungspunktvariante für

Module, Profile, Prüfungen und Veranstaltungen mit der Leistungspunktvariante mehrerer anderer Studiengänge abgestimmt werden. Die Aufgabe ähnelt einem sogenannten Samurai-Sudoku, bei dem mehrere Standard-Sudokus ineinander verschlungen sind.

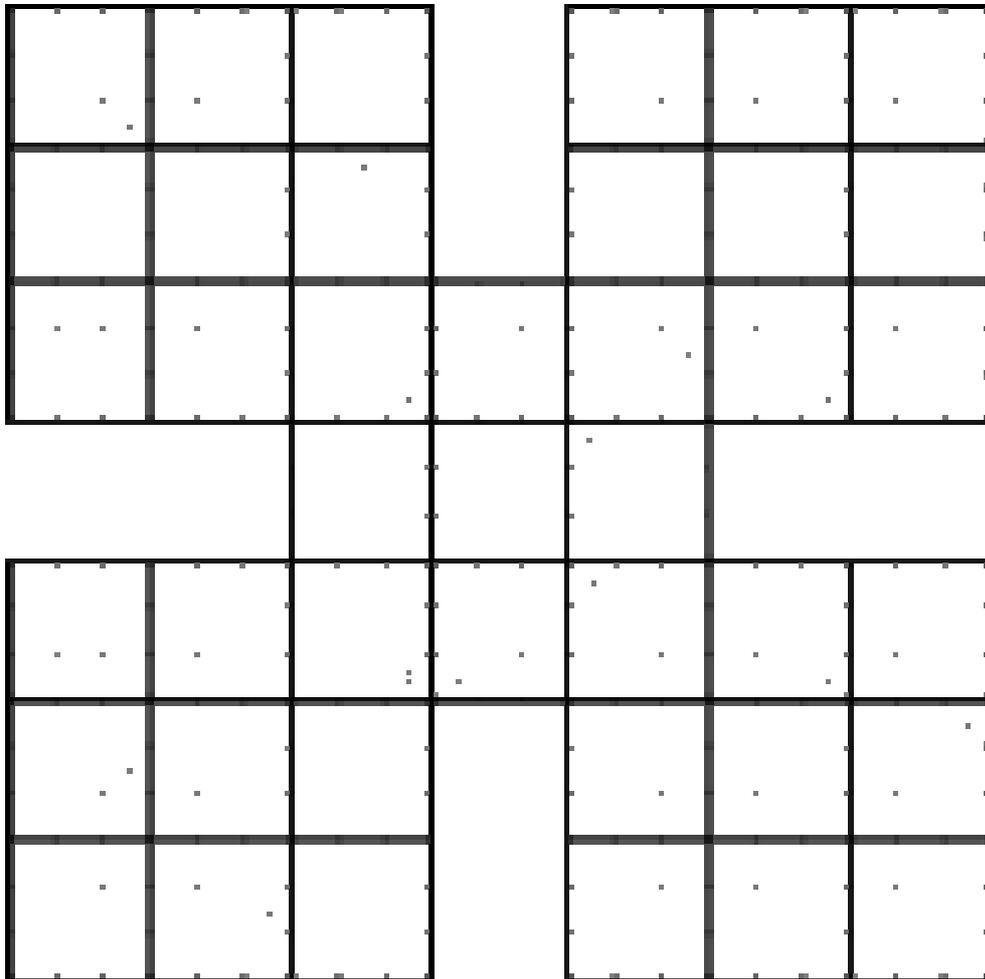


Abb. 3: Beispiel eines Samurai-Sudoku (Quelle: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)). Die Lösung eines der fünf Standardsudokus muss mit den jeweils anderen vier Sudokus zusammenpassen.

Wenn man versucht, unterschiedliche Studiengänge einer Universität zu berücksichtigen, sind die kognitiven Leistungsgrenzen der Studiengangsplaner schnell erreicht. Als Fluchtpunkt bleibt häufig nur, dass eine sich in Leistungspunkten verlierende Lehrplan-Arithmetik die Debatten über die Ausrichtung von Studiengängen überlagert. Die durch die Bologna-Reform entstandenen Studiengänge sind am Ende dann häufig nicht das Ergebnis eines Diskussionsprozesses darüber, was Studierende am Ende eines Studiums beherrschen sollen, sondern eher das Ergebnis der permanenten Anpassung der ursprünglich einmal angedachten Veranstaltungen an die vorgegebenen starren Berechnungsschemata.

### **3.2. Das informelle Unterlaufen von Regelungen der Bologna-Studiengänge**

Für Organisationswissenschaftler, die mit dem Umfang, den Widersprüchlichkeiten und ungewollten Effekten eines Regelwerks einer Großorganisation vertraut sind, ist es immer wieder faszinierend zu beobachten, dass es diesen Großorganisationen gelingt, am Ende

einigermaßen erfolgreich Produkte auf den Markt zu bringen, Kranke zu behandeln oder Kriege zu führen. Während dieses Staunen sich früher eher darauf bezog, weswegen trotz eines komplexen, häufig widersprüchlichen Regelwerks es Unternehmen wie Mercedes gelingt, am Ende des Tages doch eine ganze Reihe von einigermaßen funktionierenden Personenkraftwagen vom Fließband herunterzubekommen (vgl. Springer 1999: 20 ff.), kann man sich heute genauso darüber wundern, weswegen trotz der Komplexitätssteigerung der Studiengänge durch die Bologna-Reform es den Universitäten gelingt, trotz der häufig widersprüchlichen Regelungen doch eine beträchtliche Anzahl von Studierenden zu einem Abschluss zu führen.

Dies scheint möglich zu sein, weil sich parallel zu den Verregelungen der neuen Bologna-Studiengänge auf der Ebene von Instituten, Fachbereichen und Fakultäten eine Vielzahl von informellen Praktiken ausgebildet hat, mit denen die Regelungsdefizite der neuen Bologna-Studiengänge ausgeglichen werden: Weil Termine für Modulprüfungen in den Modulbeschreibungen festgelegt sind, datieren Dozenten die Abgabetermine entweder vor oder zurück. Bescheinigungen für Veranstaltungen, die sich als unsinnig herausgestellt haben, werden von den Lehrenden pauschal erteilt. Prüfungsformen in den Modulhandbüchern, die nicht auf die vom Professor durchgeführten Veranstaltungen passen, werden kurzerhand – und entgegen den Regeln – durch andere ersetzt. Mündliche Prüfungen, die jetzt nicht mehr am Ende des Studiums, sondern studienbegleitend durchgeführt werden sollen und deswegen eigentlich wissenschaftliche Mitarbeiter als Beisitzer verlangen, werden jetzt dadurch legitimiert, dass Prüfungsprotokolle am Ende mit fiktiven Unterschriften vermeintlicher Beisitzer ausgestattet werden. Eigentlich als theoretisches Modul geplante Seminare werden unter der Hand zu einer Lehrforschung aufgeblasen, um Studierenden überhaupt die Möglichkeit zu bieten, in einem Profil eine größere empirische Arbeit anzufertigen.

Diese informellen Praktiken sind wohl in den meisten Fällen nicht Resultat von individuellen Strategien zur Reduzierung des eigenen Arbeitsaufwandes. Sie sind in der Regel viel mehr der Versuch, *trotz* der Vorgaben durch die Bologna-Reform den Studierenden noch Wahlmöglichkeiten im Studium zu erhalten, die Anrechnung von in anderen Studiengängen oder Universitäten erbrachten Leistungen zu ermöglichen und ihnen wenigstens ein Minimum an eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu geben.

### **3.3. Der „bürokratische Teufelskreis“ der Bologna-Reform**

Die stringent wirkenden Darstellungen von Studiengängen gegenüber (und durch) Hochschulleitungen, die auf Hochglanz gebrachten Dokumentationen für Akkreditierungsbehörden und die nationalen Berichterstattungen über Fortschritte im Bologna-Prozessen gegenüber den EU-Behörden verdecken, dass der faktische Studienverlauf der meisten Studierenden nur sehr lose mit den offiziellen Studiengangsbeschreibungen, den fächerspezifischen Bestimmungen und Modulhandbüchern gekoppelt ist.

Aber die durch die im Detail verregelten Bologna-Studiengänge notwendig werdenden vielfältigen Regelabweichungen bleiben natürlich nicht unbeobachtet: Die Rechtsabteilungen werden damit konfrontiert, dass Studierende notwendige Abweichungen von Fächerspezifischen Bestimmungen zum Anlass nehmen um gegen eine Prüfungsnote zu klagen. Studierende nutzen die – eigentlich in ihrem Interesse – sich einschleichende Abweichung vom offiziellen Regelwerk aus, um ihren allgemeinen Ärger über die Orientierungslosigkeit im Studium loszuwerden. Die Lehrenden stöhnen hörbar auf, weil sie häufig für einzelne Studierende Möglichkeiten finden müssen, eine Veranstaltung an die

besonderen Anforderungen eines Studiengangs anzupassen, und müssen sich dann mit dem Verweis anderer Studierende auf den gerade geschaffenen Präzedenzfall auseinandersetzen.

Die Universitäts- und Fakultätsleitungen reagieren darauf nicht mit einer Reduzierung des Regelungswerks – oder gar mit einer Aufkündigung der Zusammenarbeit im Rahmen der Bologna-Reform –, sondern in der Regel mit einer weiteren (Neu-)Verregelung des Studienablaufs. Das Aufdecken einer Regelabweichung zum Beispiel durch die Klage eines Studierenden führt zur Einführung weiterer Regelungen, die jedoch wiederum neue Formen von Regelabweichungen wahrscheinlich machen. Die Abstimmung zwischen den manchmal fast im Jahresturnus veränderten Studien- und Prüfungsordnungen ein und desselben Studiengangs bedarf wiederum neuer Regelungen, die dann erneut neue ungewollte Nebenfolgen produzieren. Inzwischen sollen so einzelne Institute, Fachbereiche und Fakultäten bereits die vierte Variante eines Bachelor- oder Masterstudiengangs verabschiedet haben.

Befördert wird diese permanente Neuregelung durch die Einrichtung von „Bologna-konformen Qualitätssicherungssystemen“. Diese „Qualitätssicherungssysteme“ – bestehend aus eigenen Prorektoraten für Qualitätsmanagement, Stabsstellen für universitätsweites Qualitätsmanagement und regelmäßige universitätsweite Umfragen zur Zufriedenheit mit der Lehre – sollen, so die verquaste Formulierung, Qualitätssicherung zum „unumgänglichen Bestandteil der Hochschulsteuerung“ machen (vgl. Serrano-Velarde 2009: 196).<sup>17</sup> Wenn die „Qualitätssicherer“ ihren Auftrag zur „Qualitätssicherung“ im Rahmen ihres „Qualitätssicherungssystem“ ernst nehmen, werden sie wenigstens einige der verbreiteten Regelabweichungen identifizieren können. Ergebnis wird dann aber wiederum nicht anderes sein als neue Regelungen.

In der Soziologie wird dies als „bürokratischer Teufelskreis“ bezeichnet. Die Schaffung von immer mehr Regeln und die Zentralisierung von Entscheidungen an der Spitze der Organisation führe nicht nur zu Frustration, Distanzierung und Teilnahmslosigkeit bei den betroffenen Personen, sondern auch zu vielen wildwüchsigen lokalen Anpassungen. Auf diese reagiere die Organisationsspitze dann mit dem einzigen Mittel, das ihnen zur Verfügung steht: Mit dem Erlass neuer Regeln. Effekt ist neben dem weiteren Rückzug des betroffenen Personals besonders eine weitere Verfeinerung der informellen lokalen Anpassungen, auf die die Organisationsspitze dann wiederum mit neuen Regeln reagiere (vgl. Crozier 1963: 247 ff.; siehe auch die deutsche Übersetzung von Crozier 1968: 283 ff.).

Die Cassandra-Rufer unter den Bologna-Kritikern befürchten bereits eine neue „europaweite Bürokratie“ mit „ungeahnten Möglichkeiten für kleinliche Vorschriften“, deren „Einhaltung dann wieder von neuen Behörden überwacht werden muss“. Dafür würden dann wiederum immer wieder neue „Musterordnungen“ erstellt werden, die wiederum zu vielfältigen neuen „Entwürfen, Kompromissen, Übersetzungsproblemen“ führen würden. Am Ende könnte dann, so die ironische Bemerkung, die Einführung von „europäischen Zentral-Prüfungen stehen“, die lokal durch die Einrichtung von „Prüfungs-Professuren“ begleitet wird (vgl. Steinert 2008: 168).

---

<sup>17</sup> Diese zentral auf Universitätsebene ansetzenden Maßnahmen zur Qualitätssicherung greifen jedoch häufig ins Leere, weil sie die ungewollten Nebeneffekte eines auf Fakultäts- und Institutebene angesiedelten Studienganges häufig nicht erfassen können. Wenn in zwei Pflichtveranstaltungen weitgehend identische Inhalte vermittelt werden, wenn verpflichtende Prüfungen über den Inhalt eines Moduls von Lehrenden unterlaufen (häufig sogar ignoriert) werden oder weil die Seminare eines Moduls gar nicht aufeinander abstimmbare sind, wird dies durch ein universitätsweites „Qualitätssicherungssystem“ sicherlich nicht erkannt. Wenn überhaupt, können diese ungewollten Nebenfolgen nur auf der Ebene einzelner Fakultäten, einzelner Institute oder häufig nur auf der Ebene einzelner Professuren beobachtet werden.

Effekt der Umsetzung der Bologna-Vorgaben ist eine Art „Dauer-Reform“. Reformen, so die in der aufgehübschten Form mit einer Referenz auf Niklas Luhmann geschmückte Haltung, würden nichts anderes produzieren als immer wieder neue Reformen. Jede neue Reform würde wieder „mehr Probleme“ schaffen „als sie löse“ (vgl. Oelze 2010: 181). Und genau das wird dann wiederum zum Anlass genommen, die nächste Reform zu starten, ohne genau zu analysieren, was bei der Reform vorher schiefgelaufen ist.<sup>18</sup>

#### 4. Studiengangskonzeptionen jenseits des Sudoku-Effekts

Die Konzeption von Studiengängen sollte eigentlich überhaupt nichts mit einem Sudoku-Rätsel zu tun haben. Der Clou von Sudoku ist, dass durch die Fokussierung darauf, Zeilen, Spalten und Blöcke mit den Zahlen 1 bis 9 zu bilden, von allen anderen Kriterien der Anordnung dieser Zahlen abstrahiert werden kann. Ästhetisch ansprechende Muster bei Anordnungen der Zahlen oder besondere Formen der Klumpen von Zahlen dürfen jenseits der Zahlenarithmetik keine Rolle spielen. Aber bei der Konzeption von Studiengängen kommt es gerade *nicht* darauf an, dass die Anzahl und die Anordnung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen durch das Diktat einer Leistungspunkt-Arithmetik bestimmt sein sollten. Vorlesungen, Seminare und Übungen sollten genau so wie Prüfungen für ein Semester eingeplant werden, weil es für den Studienverlauf sinnvoll ist und nicht weil es eine arithmetische Schlüssigkeit von Modulen, eine konsistente Leistungspunktdarstellung von Veranstaltungsformen oder eine punktgenaue Leistungspunktsomme eines Studiengangs von 120 oder 180 verlangen.

Der konsequenteste Schritt zur Verhinderung des Sudoku-Effekts bei der Studiengangsgestaltung wäre deshalb die Abschaffung sowohl der verpflichtenden Abbildung aller Veranstaltungen und Prüfungen in Form von Modulen als auch der verpflichtenden Berechnung aller Veranstaltungen, Prüfungen, Selbststudiumsphasen und Praktika in Leistungspunkten. Kaum ein Lehrender denkt bei der Entwicklung von Studiengängen in Modulen, und dementsprechend könnte ohne negative Effekte für die Anerkennung von Studienleistungen zwischen Universitäten auf die Abbildung von Modulen verzichtet werden. Auch die Abbildung von Studiengängen in Leistungspunkten ist artifiziell und könnte ersatzlos gestrichen werden.

Aber die Bologna-Reform befindet sich bereits in einem „Lock-in“ – also einer sich immer weiter verfestigenden Bestätigung einmal eingeführter Strukturen – das kaum noch zu überwinden sein wird. Die uns bekannte „QWERTZ-Tastatur“ oder „QWERTY“-Tastatur, benannt nach dem Anfang der linken obersten Reihe der deutsch- oder englischsprachigen Tastatur, ist von der Buchstabenanordnung nicht optimal, weil die am häufig benutzten Buchstaben ungünstig liegen. Diese Tastatur wurde zu Zeiten der ersten mechanischen Schreibmaschine eingeführt, um die Tipp-Geschwindigkeit der Benutzer zu bremsen, damit sich die Schreibmaschinenhebel nicht verkeilen. Die bremsende Anordnung der Tastatur ist im Zeitalter der Computernutzung unnötig geworden, sie kann aber nicht geändert werden, weil bereits zu viele miteinander verzahnte Investitionen in Form von gebauten Tastaturen, absolvierten Schreibmaschinenkursen und erarbeiteten Tipproutrinen getätigt wurden. Die Entwicklung ist in einem „Lock-in“ (siehe die klassische Studie zum QWERTY-Lock-in von David 1986). Genauso kann die Leistungspunktsystematik nur schwerlich aufgehoben

---

<sup>18</sup> Die Professoren, die immer schon wussten, dass Bologna ein (je nach Haltung „EU-bürokratischer“, „neoliberaler“ oder „planungssozialistischer“) Irrsinn ist, können sich in ihrer Haltung bestärkt sehen und sich noch weiter aus der akademischen Selbstverwaltung zurückziehen.

werden, weil die Studiengänge der Universitäten in verschiedenen Ländern über die Leistungspunktsystematik schon zu stark miteinander verbunden sind.

Will man die Entwicklung von Studiengängen nicht komplett einstellen, wird man gezwungen sein, mit den Vorgaben der Bologna-Reform zu leben. Als beste Umgangsform bildet sich aus, die Leistungspunktsystematik als das zu behandeln, was sie ist: eine reine Arithmetik-Fiktion, die kaum etwas mit dem realen Studierverhalten zu tun hat. Man wird aufgrund der Vorgaben am Ende Seminare, Vorlesungen, Übungen und Prüfungen in Module pressen müssen und jedes einzelne Element mit Leistungspunkten hinterlegen, man sollte nur nicht den Anspruch haben, dass dies in irgendeiner Form etwas mit der Realität des Lernens an Universitäten zu tun hat. Durch die Behandlung der Leistungspunktsystematik als reine Fiktion kann es trotz der Bologna-Vorgaben vielleicht gelingen, inhaltlich einigermaßen sinnvolle Studiengänge zu konzipieren.

## 5. Literatur

- BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Bologna-Follow-up Group Deutschland (2009): Bologna-Prozess: Nationaler Bericht für Deutschland der Bologna Follow-up Gruppe. Berlin: Bericht für das EU Bologna-Sekretariat.
- Clark, Burton R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.
- Crozier, Michel (1963): *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Crozier, Michel (1968): *Der bürokratische Circulus vitiosus und das Problem des Wandels*. In: Mayntz, Renate (Hg.): *Bürokratische Organisation*. Köln; Bonn: Kiepenheuer & Witsch, S. 277-288.
- David, Paul A. (1986): *Understanding the Economics of QWERTY: The Necessity of History*. In: Parker, William N. (Hg.): *Economic History and Modern Economist*. Oxford: Basil Blackwell, S.30-49.
- Dietz, Hella (2004): *Unbeabsichtigte Folgen - Hauptbegriff der Soziologie oder verzichtbares Konzept?* In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 33, S. 48-61.
- Diewald, Martin; Stefan Kühl (2009): *Analyse des existierenden Masters Soziologie an der Universität Bielefeld*. Bielefeld: unveröff. Bericht an die Statusgruppen und die Fakultätskonferenz der Fakultät für Soziologie.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). *Agency Theory. An Assessment and Review*. In: *Academy of Management Review*, Jg. 14, S. 57-74.
- Eßbach, Wolfgang (2009): *Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform*. In: Kaube, Jürgen (Hg.): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*. Berlin: Klaus Walgenbach, S. 14-25.
- EU Education and Culture DG (2009): *ECTS Users' Guide*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- KMK (2004): *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. o.O.: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.9.2000 i.d.F. vom 22.10.2004.
- Hener, York (2005): *„Teaching Points“ als neue Planungsgröße für die Lehre? Ein Vorschlag des Centrums für Hochschulentwicklung*. In: *Forschung & Lehre*, H. 11/2005, S. 600-601.

- Kubicek, Herbert.; Günter Welter (1985): Messung der Organisationsstruktur. Stuttgart: Enke.
- Kühl, Stefan (2002a): Sisyphos im Management. Die verzweifelte Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Weinheim et al. Wiley.
- Lieb, Wolfgang (2009): Humboldts Begräbnis. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 6/2009, S. 89-96.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Pieper.
- Merton, Robert K. (1936): The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. In: American Sociological Review, Jg. 1, S. 894-904.
- Oelze, Berthold (2010): Für eine kritische Soziologie des Bologna-Prozesses. Jg. 39, S. 179-185.
- Serrano-Velarde, Kathia (2009): Mythos Bologna? 10 Jahre Forschung zum Bolognaprozess. In: Soziologie, Jg. 38, S. 193-203.
- Steinert, Heinz (2008): Die nächste Universität-Reform kommt bestimmt. In: Soziologie, Jg. 37, S. 155-168.
- Steinert, Heinz (2010): Die nächste Universitätsreform ist schon da. In: Soziologie, Jg. 39, S. 310-324.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz - Koordination - Kompatibilität. Bonn: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.