

Der bürokratische Teufelskreis à la Bologna

*Sich verstärkende Bürokratisierungseffekte in der Hochschulreform*¹

Stefan Kühl

(stefan.kuehl@uni-bielefeld.de)

Working Paper 8/2011

Dieses Working Paper argumentiert, dass die Umsetzung der Bologna-Reform nur funktioniert, weil in der alltäglichen Arbeit an den Fakultäten, Fachbereichen und Instituten von den offiziellen Vorgaben abgewichen wird. Grund für diese Abweichungen sind nicht Strategien zur Arbeitserleichterung auf Seiten der Studierenden oder Lehrenden, sondern das Ziel, trotz einer Vielzahl von einschränkenden bürokratischen Vorgaben durch Studien- und Prüfungsordnungen, durch fächerspezifische Bestimmungen und Modulhandbücher den Studierenden Wahlmöglichkeiten zu erhalten. Diese vielfältigen informellen Abweichungen werden jedoch unter der Oberfläche gehalten, nicht nur, weil es sich um Verstöße gegen die formale Ordnung der Organisation handelt, sondern weil dadurch die Fiktion der Vergleichbarkeit von Studienleistungen aufrechterhalten wird. Weil diese informellen Abweichungen jedoch beobachtet werden, kommt es immer wieder zu Reformen von Studiengängen, die aber in der Regel lediglich eine weitere Bürokratisierung nach sich ziehen.

¹ Dieses Working Paper ist das fünfte in einer Reihe von sieben Arbeitspapieren, mit denen die Effekte der Bologna-Reform an den Universitäten soziologisch erklärt werden sollen. Ich danke den „Petersburgern“ Alexander Engemann, Michael Grothe, Barbara Kuchler und Rainald Manthe für ihre teilweise ausführlichen Kommentare zu einer ersten Fassung dieses Working Papers während meines Aufenthalts an der staatlichen Universität von St. Petersburg.

„Studierbarkeit“ – mit der Reform der Hochschulen hat dieser Begriff einen ungeahnten Siegeszug in der deutschen Sprache angetreten. Zwar lässt sich auch vor der Erklärung der Bildungsminister in Bologna vereinzelt eine Verwendung dieses Begriffs nachweisen, aber erst mit den breit umgesetzten Hochschulreformen hat sich dieses Wort in den aktiven Sprachschatz von Bildungspolitikern, Bildungsplanern und Studiengangsentwicklern eingeschlichen. Ganz selbstverständlich wird gefordert, dass bei Studiengängen, die von mehreren Instituten einer Universität angeboten werden, der „Nachweis der Studierbarkeit“ erforderlich sei (Lorenz 2008: 75). Genehmigungsbehörden überarbeiten ihre Handreichungen so, dass zukünftig bei der Genehmigung von Studiengängen besonders auf deren „Studierbarkeit“ geachtet werden soll (vgl. Akkreditierungsrat 2009: 1). Abgeordnete stellen besorgt Anfragen an Bundes- und Landtage, inwiefern durch die neuen Bologna-konformen Hochschulgesetze noch die „Studierbarkeit“ von Studiengängen gewährleistet werden könnte. Inzwischen gibt es sogar eine eigene Website „www.studierbarkeit.de“, die Hilfestellung bei der Gestaltung von Studiengängen anbietet.²

Bei der inzwischen selbstverständlichen Verwendung des Wortes „Studierbarkeit“ geht die Verwunderung über diese doch sehr ungewöhnliche Wortschöpfung verloren. Worauf haben Akkreditierungsbehörden denn geachtet, bevor sie in ihren Richtlinien die Studierbarkeit von Studiengängen als Kriterium für die Genehmigung von Studiengängen festgelegt haben? Wären wir nicht irritiert, wenn von der „Fahrbarkeit eines Fahrzeuges“ oder der „Essbarkeit eines Essens“ gesprochen und geschrieben werden würde? Weswegen fällt diese Absurdität bei dem Postulat der „Studierbarkeit eines Studienganges“ gar nicht mehr auf? Was soll dieser Begriff der „Studierbarkeit“ überhaupt bedeuten, und wie konnte er eine solche Bedeutung erlangen?

Schaut man sich die Verwendung des Begriffs „Studierbarkeit“ an, dann wird meistens damit markiert, dass die durch die Fakultäten, Fachbereiche und Institute geplanten Studiengänge durch die Studierenden auch „abzustudieren“ sein müssen. Diese Einforderung einer eigentlichen Selbstverständlichkeit scheint damit zusammenzuhängen, dass gerade in Universitäten, die mit kleinen Modulgrößen, hohen Präsenzansforderungen und starker Vernetzung zwischen Studiengängen arbeiten, die Studierenden teilweise nicht mehr in der Lage sind, die in ECTS-Punkten berechneten Studiengänge in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Universitäten, an denen Veranstaltungen an weit über die Stadt verteilten Standorten belegt werden müssen und in denen – wie in Berlin oder Potsdam – die S-Bahn die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Nahverkehrs einer typischen Dritte-Welt-Metropole hat, verschicken die Universitätsleitungen dann schon mal Mails an Studierende, dass wegen der engen Taktung der Veranstaltungen und der regelmäßig ausfallenden S-Bahnen nicht mehr alle Vorlesungen besucht werden müssen, um so wenigstens noch die Fiktion aufrechtzuerhalten, dass das Studienprogramm in der Regelstudienzeit zu absolvieren ist.

In der Sprache der Organisationswissenschaft würde man sagen, dass mit dem Begriff der „Studierbarkeit“ die Diskrepanz zwischen *Planung* und den Möglichkeiten ihrer *Ausführung* bezeichnet wird. Die Planung wirkt dabei zunächst überzeugend. Die Regeln scheinen aufeinander abgestimmt, die Zeitplanung realistisch. Erst in der Ausführung zeigt sich dann, dass die Regeln sich widersprechen und die Zeitplanung unmöglich einzuhalten ist. Wenn die Planung dann so sehr von den Notwendigkeiten der Ausführung entfernt ist, dass bei dem Befolgen der Blaupausen der Planer die angestrebten Ziele unmöglich zu erreichen sind, spricht man von der Unmöglichkeit der „Ausführbarkeit“ – oder eben im Universitätskontext von der Unmöglichkeit der „Studierbarkeit“.

Bei der Thematisierung von Studierbarkeit ist es so, als ob die Studiengangsentwickler ein Sudoku konzipieren würden, das am Ende nicht – oder nur unter erheblichem zusätzlichem Zeitaufwand – aufgeht. Studierende versuchen in ihrem Studiengangs-Sudoku, ihre Veranstaltungen und Prüfungen in Module einzupflegen und diese Module dann miteinander zu kombinieren, stellen dann aber am

² Der Begriff der „Studierbarkeit“ lässt sich auf alle Fälle schon für die Wende zum 21. Jahrhundert, also die Phase vor der Durchsetzung der Hochschulreform, feststellen. Die Forderung war beispielsweise, dass sich Lehrende bei der Erstellung von Studiengängen auf die „Studierbarkeit“ ihres Lehrangebots „verbindlich zu einigen“ haben (Roscher 2000: 52). Eine genaue etymologische Untersuchung der Entstehung dieses Begriffes steht noch aus.

Ende fest, dass es irgendwie nicht funktioniert. Es schleicht sich bei ihnen die Befürchtung ein, dass sie ganz zu Anfang ihres Studiums irgendetwas falsch gemacht haben, sie beginnen, an ihren Fähigkeiten zu zweifeln, das Sudoku lösen zu können, und vielleicht bildet sich am Ende sogar der Verdacht aus, dass die Fehler bei den Entwicklern der Studiengänge liegen könnten. Wenn sie Glück haben, brauchen sie bei der Lösung nur länger als geplant, weil eine dringend nötige Veranstaltung nicht angeboten wird, die zwei noch zu belegenden Veranstaltungen sich zeitlich überschneiden oder sie in der Bachelorarbeit verlangte Fähigkeiten nicht erworben haben. Oder sie werfen – wie gerade bei dem schwierigen Sudoku-Rätsel üblich – ganz einfach hin.

Aber ein Aspekt fällt ins Auge. Trotz des permanent geäußerten Zweifels an der „Studierbarkeit“ der Studiengänge scheinen doch nicht wenige Studierende am Ende einen Studienabschluss zu erhalten. Auch unter den Bedingungen von Bologna brechen nicht mehr Studierende ihr Studium ab als vorher. In einigen Fächern scheint die Quote der Studiengangsabbrecher sogar leicht zurückzugehen. Es ist wohl eine der faszinierendsten Erkenntnisse für Organisationswissenschaftler, dass es Großorganisationen wie Unternehmen, Krankenhäusern, Armeen oder Universitäten trotz der vielen ungewollten Effekte ihres komplexen Regelwerks am Ende einigermaßen erfolgreich gelingt, Personenkraftwagen vom Fließband herunterzubekommen, Kranke zu behandeln, Kriege zu führen oder Studierende zum Studienabschluss zu führen (vgl. Springer 1999: 20 ff.). Je genauer man sich als Wissenschaftler mit dem komplexen, häufig widersprüchlichen Regelwerk von Organisationen beschäftigt, desto mehr Bewunderung hat man letztlich dafür, dass am Ende des Tages eine nicht unerhebliche Anzahl von VW Golfs das Fließband verlassen, ein doch überzeugender Prozentsatz der Züge eines Verkehrsunternehmens ihren Zielbahnhof erreichen oder Studierende ein Studium so abschließen, dass die Lehrenden sogar manchmal das Gefühl haben, dass sie etwas gelernt haben.

Wie machen Organisationen das? Weswegen gelingt es unter diesen Bedingungen überhaupt noch, Studierende zu einem Abschluss zu führen?

Die Flucht in die Regelabweichungen – Rettungsstrategien unter Bologna-Bedingungen

Wir wissen aus der Organisationsforschung, dass es die informellen Praktiken sind, die in Unternehmen, Krankenhäusern, Armeen, Verwaltungen und Unternehmen den Betrieb am Laufen halten. Es sind die kleinen, nicht durch die Formalstruktur abgesicherten Routinen, die systematischen Abweichungen vom offiziellen Regelwerk und manchmal auch die gut kaschierten Gesetzesverstöße, die den „Schmierstoff“ für eine bürokratische Maschinerie bilden. Schließlich weiß man spätestens seit den Bummelstreiks von Fluglotsen, dass „Dienst nach Vorschrift“ eine der effektivsten Streikformen ist.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich parallel zu den vielfältigen Verregelungen durch die Bologna-Studiengänge auf der Ebene von Instituten, Fachbereichen und Fakultäten eine Vielzahl von informellen Praktiken ausgebildet hat, mit denen dezentral versucht wird, Regelungsdefizite der neuen Bologna-Studiengänge auszugleichen. Bei diesen informellen Routinen, Abweichungen und Verstößen handelt es sich teilweise um Praktiken, die sich schon bei den alten Magister-, Diplom- und Staatsexamensstudiengängen bewährt haben; viele die informellen Umgehungen und Dehnungen wurden aber erst entwickelt, um die durch die neue Kunstwährung ECTS produzierten Nebenfolgen abzufedern.³

³ Diese Regelabweichungen sind von der Bildungsforschung empirisch bisher überraschend wenig untersucht worden. Man hat sich häufig nur die auf die quantitativ messbare Spitze des Eisberges konzentriert und die unterhalb der Oberfläche ablaufenden Prozesse weitgehend ignoriert. So wird dann die durch die Studienordnungen, fächerspezifischen Bestimmungen und Modulhandbücher abgebildete Formalstruktur häufig als Grundlage für die Betrachtung des realen Studierverhaltens genommen – und das, obwohl jeder Studierende und jeder Lehrende sehen kann, wie alltäglich von diesen Rahmenvorgaben abgewichen wird. Die Studierenden und das Lehrpersonal machen sich jedoch normalerweise nicht die Mühe, die alltäglichen Regelverletzungen zu notieren, so dass mir zurzeit nur das in Gesprächen mit Lehrenden an verschiedenen Universitäten erhobene

Der Trend zur unbesuchten Veranstaltung

Die Einführung der ECTS-Punkte basiert auf einer zentralen Prämisse: Die komplette Zeit, die Otto Normalstudent und Erika Musterstudentin für ihr Studium aufwenden werden, lässt sich im Voraus in der Kunstwährung ECTS planen. Die zugrunde gelegte Gesamtstundenzahl von beispielsweise 5 200 Stunden für einen Bachelorstudiengang oder von 3 600 Stunden für einen Masterstudiengang soll die Stundenzahl widerspiegeln, die ein Student oder eine Studentin für ihr Studium aufbringen kann, und jede dieser Stunden wird auf einen Zeitblock für die Vorbereitung einer Vorlesung, die Anwesenheit in einem Seminar, die veranstaltungsbezogene Recherche in einem Seminar oder die Absolvierung einer Prüfung zugerechnet. Damit ist – jedenfalls der Theorie dieser Kunstwährung nach – jede einzelne Stunde, die ein Student oder eine Studentin aufbringen kann, bereits spezifisch verplant.

Wenn man das Bologna-Postulat der „Studentenzentrierung“ ernst nimmt, dann ist der paradoxe Effekt dieser Verplanung jeder einzelnen Stunde, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums faktisch keine Zeit haben, irgendetwas zu lernen, das nicht durch diesen Lehrplan vorausgedacht wurde. Es bestehen bei der stundengenauen Durchplanung – jedenfalls theoretisch – keine Puffer, in denen Studierende irgendetwas machen können, was die Studiengangsplaner nicht irgendwo in einem Block untergebracht haben. Für einen Vortrag eines Gastwissenschaftlers an der Universität, für einen wegen einer aktuellen wissenschaftlichen Kontroverse eingerichteten Arbeitskreis oder für die Lektüre eines zufällig in der Bibliothek gefundenen Buches dürfte aufgrund dieser Verplanung des gesamten Studiums keine Zeit mehr zur Verfügung stehen.⁴

Aber Studierende lernen schnell, sich zu helfen. Sie schätzen schon nach wenigen Wochen ein, in welchen Vorlesungen, Seminaren und bei welchen Prüfungen sich „Stunden sparen“ lassen. Man erkennt, welche Vorlesungen man regelmäßig ausfallen lassen kann, weil am Ende sowieso nur die immer gleiche Klausur geschrieben wird. Bei mehreren Seminaren in einem Modul wird nur das Seminar besucht, in dem man eine Hausarbeit zu schreiben plant, bei den anderen zeigt man sich nur mal sporadisch, um die Bestätigung für eine aktive Teilnahme „abzugreifen“. Einige Studierende melden sich inzwischen jedes Semester bei sieben, acht Vorlesungen zusätzlich an, nur weil sie darauf setzen, dass sie in irgendeiner von den Veranstaltungen aufgrund der fehlenden Kontrolle, „umsonst“ die Punkte für aktive Teilnahme abgreifen können.⁵ Statt ein Praktikum in der genau vorgeschriebenen Zeit zu absolvieren, lässt man sich von einem Bekannten seiner Eltern bescheinigen, dass man genau in dieser Zeit die nötigen formalen Anforderungen an Praxisbezug erfüllt hat. In der Theorie rationalen Verhaltens, die gerade von Soziologen und Ökonomen für die Analyse abweichenden Verhaltens genutzt wird, wird dieses durchaus rationale Verhalten als „Shirking“ bezeichnet – das konsequente Zurückhaltung von Leistungen, wo es nicht durch entsprechende Kontrollen eingefordert wird (siehe Luhmann 1985 zu Möglichkeiten und Grenzen der Theorie rationalen Verhaltens bei der Analyse von Abweichungen).

Eine mögliche Reaktion von Lehrenden ist es, diese Versuche zur Schaffung von Puffern auf Kosten ihrer Veranstaltungen systematisch zu unterbinden. Es werden Anwesenheitslisten in Vorlesungen

Anschauungsmaterial zur Verfügung steht. Ich danke Kolleginnen und Kollegen an den Uni Hamburg, der Uni München, der Uni Hannover, der Uni Potsdam, der Uni Dortmund, der Uni Konstanz, der Uni Bielefeld, der Uni Bamberg und an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg, dass sie bereit waren, mir zu erklären, mit welchen auch von der Formalstruktur abweichenden Tricks sie ihre Studiengänge „studierbar“ machen.

⁴ Es spricht für den sich in der Zwischenzeit bei einigen Lehrenden ausbildenden Zynismus, dass sie sich zwar daran erinnern, dass sie in ihrem Studium mit großer Begeisterung zu Gastvorträgen interessanter Wissenschaftler gegangen sind, mit Kommilitonen intensiv auch Themen jenseits der offiziellen Seminare diskutiert haben und mehr als einmal ein in einer Zeitschrift besprochenes Buch – ganz unabhängig von einer Veranstaltung – gelesen haben, aber ihren Studierenden unterstellen, dass sie „Freizeit“ nur dazu nutzen würden, auf Partys zu gehen, Ego-Shooter-Spiele zu spielen oder einfach nur „abzuhängen“.

⁵ Ein interessantes Experiment für Lehrende ist übrigens in einer Vorlesung im Mitte des Semesters anzukündigen, dass man die Leistungspunkte für aktive Teilnahme ohne Kontrolle über Anwesenheitslisten, Aufmerksamkeitsleistungen in Form von Übungen oder Abschlussprüfungen vergibt. Sofort steigen die Anmeldezahlen in der Veranstaltung an, weil sich unter Studierenden schnell herumspricht, dass man dort nur durch das Einschreiben im elektronischen Teilnahmenverzeichnis Punkte bekommen kann.

eingeführt, was bei Studierenden aber häufig nur dazu führt, dass man nach wenigen Wochen bereits die Unterschriften mehrerer Kommilitonen kopieren kann, um diese bei ihrer Abwesenheit in die Listen einzutragen.⁶ Wenn das Führen von Anwesenheitslisten an Universitäten – als deutliches Signal gegen Verschulung – untersagt wird, führen die Lehrenden dann eben die Pflicht zu Exzerpten für jede Sitzung ein, auf die die Studierenden mit der Abgabe von aus dem Internet herauskopierten „Blindtexten“ begegnen, weil sie wissen, dass kaum ein Lehrender wegen der Überlastung die Exzerpte wirklich liest.⁷ Trotz einzelner Siege über besonders auffällige Drückeberger verlieren die Lehrenden – das zeigen schon die Erfahrungen aus den Schulen – letztlich diese Kontrollkämpfe fast immer.

Deswegen schleicht sich bei Lehrenden eine Haltung ein, den Studierenden in Konterkarierung der Studienordnungen vielfältige Puffer zu lassen, was den Studierenden Gelegenheit gibt, ihren eigenen Interessen nachzugehen. Es werden Phantomveranstaltungen in den Studienordnungen aufgeführt, bei denen es letztlich egal ist, ob die Studis kommen oder nicht. Besonders bieten sich dafür Kolloquien oder Vorlesungen an, die häufig sowieso nur eingeführt wurden, weil man bei der Konzeption des Studiengangs-Sudokus noch dringend zwei Veranstaltungen brauchte, damit man genau auf die 180 Leistungspunkte kommt. Es wird akzeptiert, dass Studierende ein Seminar nur fiktiv belegen, wenn sie der Professorin in der Sprechstunde begründen können, welche – nicht in den Modulhandbüchern vorgesehenen – Fachtexte sie lesen möchten. Man akzeptiert, dass Studierende im Bereich der individuellen Ergänzung, der eigentlich dazu dient, Veranstaltungen frei nach Interesse zu wählen, nur sogenannte „Füllveranstaltungen“ wählen, also Vorlesungen, von denen bei Studierenden allgemein bekannt ist, dass man seine Leistungspunkte „geschenkt“ bekommt, ohne jemals ein einziges Mal anwesend gewesen zu sein. In einigen Universitäten soll es deswegen bereits Vorlesungen mit 600 angemeldeten Studierenden geben, in denen sich 15 Studierende in den Weiten des Audimax verteilen, das wegen der hohen formalen Anmeldezahl vom „Füllstudenten“ durch das Veranstaltungsmanagement zugewiesen wurde.

Die wilde Vergabe von Leistungspunkten

Die Idee der Kunstwährung der ECTS-Punkte basiert darauf, den Arbeitsaufwand der Studierenden für jede einzelne Veranstaltung, für jede einzelne Prüfung, für jedes Praktikum realistisch einzuschätzen. Was würde es auch für einen Sinn machen, wenn man ganze Studiengänge in Zeitstunden durchplant und der Arbeitsaufwand der Studierenden dann nicht einigermaßen präzise eingeschätzt wird? Diese Logik ernst nehmend, wird bei der Entwicklung eines ersten Bachelor- oder Masterstudiengangs in Instituten und Fakultäten häufig heftig darüber diskutiert, ob ein Studierender zur Vor- und Nachbereitung einer Seminarveranstaltung 30 (1 Leistungspunkt), 60 (2 Leistungspunkte) oder 45 Stunden (1,5 Leistungspunkte) braucht, ob eine Hausarbeit den Umfang von 90 Stunden (3 Leistungspunkte) oder 120 Stunden (4 Leistungspunkte) haben sollte und ob ein Praktikum 6 Wochen (8 Leistungspunkte) oder 8 Wochen (ungefähr 11 Leistungspunkte) dauern sollte. Auch eine Zeitmessung des faktischen Studierverhaltens oder wenigstens eine Befragung von Studierenden, wie viel Zeit sie für jede einzelne Aufgabe vermutlich brauchen werden, werden bei einer ersten

⁶ Welcher Lehrende dies nicht glaubt, muss einfach mal den Test machen und in der Diskussion nach einer Vorlesung einmal nicht die Studierenden zu Wort kommen lassen sich, die sich melden, sondern nach dem Zufallsprinzip drei, vier Namen aufrufen, die sich auf der Anwesenheitsliste eingetragen haben. Lehrende, die Namenslisten nicht zur Kontrolle der Anwesenheit herumgehen lassen, sondern um darüber die Namen der Studierenden zu lernen, müssen Studierenden mühsam beibringen, dass das Eintragen von Namen von nicht anwesenden Studierenden nicht nur unnötig ist, weil es dabei nicht um die Kontrolle von Anwesenheit geht, sondern dass dies auch dem Dozenten es erschwert, die Namen zu lernen, weil er zusätzlich erraten muss, welches die nicht anwesenden Phantomstudenten sind.

⁷ Lehrende berichten von großen Überraschungen, wenn sie in der 10. oder 11. Woche einmal die Arbeitsaufgaben lesen. Studis haben sich schon so darauf eingestellt, dass diese Arbeitsaufgaben nicht gelesen oder auch nicht kommentiert werden, so dass sie sich auch keine Mühe mehr machen. Ausnahmen sind meistens neue Lehrbeauftragte, die noch alle Exzerpte und Arbeitsaufgaben von Studierenden. Studierende stellen sich darauf aber schnell ein – entweder dadurch, dass sie Veranstaltungen bei den garantiert „überlasteten“ Professoren wählen oder dadurch, dass sie bei dem Lehrbeauftragten dann ausnahmsweise auf einen zeitsparenden Arbeitsstil à la Gutenberg verzichten.

Entwicklung eines Bologna-Studiengangs manchmal herangezogen, um den Arbeitsaufwand bei der Planung eines Studiengangs möglichst realistisch einschätzen zu können. Bei diesen Versuchen, die Arbeitsbelastung von Studierenden möglichst präzise zu bestimmen, entsteht dann aber fast notgedrungen ein Flickenteppich aus Veranstaltungen, Prüfungen und Modulen mit einer jeweils unterschiedlichen Anzahl von Leistungspunkten.

Der paradoxe Effekt ist aber, dass – wie gezeigt – durch diese möglichst genaue Bestimmung des Zeitaufwandes für Seminare, Vorlesungen, Prüfungen und gesamte Module, die eigentlich die Mobilität zwischen Studiengängen, Universitäten und Ländern erhöhen soll, Mobilität systematisch verhindert wird, weil die Veranstaltungen und Prüfungen wegen der unterschiedlichen Leistungspunktzahlen nicht in die verschiedenen Studiengänge passen (vgl. dazu Winter 2009: 23). Die möglichst präzise Bestimmung des Arbeitsaufwandes für jeden Studiengang hat den Effekt, dass Studierende in ein und demselben Seminar eine unterschiedliche Anzahl von Leistungspunkten erhalten müssen. Die Mathematiker erhalten dann in einem Seminar über Vektoren 3 Leistungspunkte, Physiker im gleichen Seminar 5 und Ingenieure 4. Eine Studentin der Soziologie mit Nebenfach Politikwissenschaft bekommt in einem für beide Studiengänge anrechenbaren Seminar über Weltgesellschaft bei einem faktisch identischen Arbeitsaufwand 2 Leistungspunkte, wenn sie das Seminar als Hauptfachstudentin Soziologie belegt, und 4 Leistungspunkte, wenn sie das gleiche Seminar als Nebenfachstudentin Politikwissenschaft besucht. Man könnte jetzt diese Differenz in der Zurechnung von Leistungspunkten, die ja eigentlich die faktische Arbeitsbelastung widerspiegeln sollen, damit begründen, dass ein Seminar über Vektorrechnung einen Mathematiker weniger fordert als einen Ingenieur (weswegen Ingenieure weniger Zeit zur Vorbereitung brauchen als Physiker, bleibt dann aber trotzdem unklar) und dass eine Studentin mit dem Hut „Soziologie Hauptfach“ die Seminarlektüre schneller bewältigt als wenn sie die Texte mit dem Hut „Politikwissenschaft Nebenfach“ liest – aber insgesamt stechen die durch eine möglichst präzise Bestimmung von Arbeitsbelastungen produzierten Inkonsistenzen jedem Lehrenden und Studierenden ins Auge, der sich mit den Details der Anwendung der Kunstwährung auseinandersetzt.⁸

Wenn irgendein Lehrender den kalkulierten Zeitaufwand für seine Veranstaltung ernst nehmen würde und sich die Mühe machte, ein Seminar oder eine Übung auf die durch die unterschiedlichen Studiengänge vorgesehenen Arbeitsaufwände auszurichten, müsste er für die Studierenden der unterschiedlichen Studiengänge, die ja für die Veranstaltung unterschiedliche ECTS-Punkte angerechnet bekommen, unterschiedliche Konzeptionen entwickeln. Motto – „Sie brauchen hier 5 Leistungspunkte, statt der von mir eigentlich vorgesehenen 4, dann müssen sie noch 3 Essays extra schreiben.“ Oder: „Ach, Sie brauchen nur 3, dann brauchen Sie natürlich immer nur die ersten drei Viertel eines Textes zu lesen.“ Wenn man den kalkulierten Zeitaufwand für jeden einzelnen Studiengang ernst nehmen würde, würde jede Veranstaltung, die mehrere Studiengänge bedient, durch die Definition von Zusatzaufgaben oder das Erlassen von Aufgaben ein so hohes Maß an Komplexität haben, dass es schwerfallen würde, sich überhaupt noch auf die Inhalte des Seminars zu konzentrieren.

Deswegen wird von Lehrenden eine pragmatische Umfangsform gewählt. Die Lehrenden machen die gleiche Veranstaltung für alle Studierende – unabhängig davon, wie viele Leistungspunkte die Studierenden dafür erhalten. Die Essays, Arbeitsaufgaben und schriftlichen Ausarbeitungen werden von allen verlangt, auch wenn sie in der Kalkulation eines Studiengangs eigentlich nicht vorgesehen sind. Wo und wie eine Veranstaltung angerechnet wird, wird von den Lehrenden damit faktisch wie eine „Black Box“ behandelt und dem Geschick der Studierenden in der Verhandlung mit dem

⁸ Diese Probleme laufen dann häufig bei den Sekretariaten und Prüfungsämtern auf. Die Probleme in den Sekretariaten entstehen durch die Vielzahl von verschiedenen Bestimmungen und verschiedenen Modulen, für die eine Veranstaltung geöffnet ist, und die hieraus resultierenden unterschiedlichen Leistungspunkte. Wenn das Prüfungsamt Listen ohne Leistungspunkte erhält, kann man dort nicht wissen, für welches Modul in welchem Studiengang der Studierende die Veranstaltung verwenden möchte. Das führt zu vermehrtem Mailverkehr und Sprechstundenbesuchen der Studierenden. Dieses Problem scheint auch technisch nicht zu lösen sein, da auch das Programm nicht weiß, wofür sich der Studierende entscheidet. Ich danke den sehr kompetenten und engagierten Mitarbeiterinnen der Prüfungsämter an den Universitäten, an denen ich bisher gearbeitet habe, dass sie mir – als für formale Anforderungen häufig ignoranten Professor – ausführlich erklärt haben, welche Effekte auf der Ebene der Verbuchung entstehen.

Prüfungsamt überlassen. Nur dadurch ist es möglich, unter Bologna-Bedingungen eine einigermaßen konsistente Veranstaltung durchzuführen. Aber mit einer Planung der Veranstaltungen im Hinblick auf die in den Studiengängen festgelegte Arbeitszeit hat dies natürlich nichts mehr zu tun.

Das Prüfen jenseits der vorgeschriebenen Prüfungsformen

Die Logik der ECTS-Punkte – und einhergehend der Modulstruktur – ist, dass in den in ECTS-Punkten gemessenen Seminaren, Übungen, Vorlesungen und Praktika erworbenes Wissen abgeprüft werden muss. Veranstaltungen würden, so die Logik, nur ernst genommen, wenn das Wissen am Ende abgeprüft 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, so die Logik, wird von Studierenden auch ernst genommen und stellt sicher, dass nicht nur Zeit abgesehen wurde, sondern auch Wissenserwerb stattgefunden hat.

Weil die Inhalte von Modulen möglichst genau beschrieben werden sollen, müsste, so jedenfalls die eigentlich konsistente Schlussfolgerung, die Prüfungsform für jedes einzelne Modul festgelegt werden. Dabei müsste, wenn man die Vorstellungen der Hochschulplaner ernst nimmt, aber auch noch darauf geachtet werden, dass in den verschiedenen Modulen eines Studiengangs die Leistungen von Studierenden durch verschiedene Prüfungsformen abgefragt werden. 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 (siehe zur Bedeutung des Kompetenzbegriffs und das Herunterbrechen auf die Definition von Prüfungen nur beispielsweise European Communities 2009: 35).

Der paradoxe Effekt ist nun, dass Prüfungsformen für eine Veranstaltung nicht mehr aufgrund der Besonderheit dieses Seminars oder jener Vorlesung, den didaktischen Überlegungen eines Lehrenden oder gar den besonderen Anforderungen eines spezifischen Studierenden entwickelt werden können, sondern durch die Studienordnungen vorgegeben werden. Weil die Anforderungen von Studiengang zu Studiengang verschieden sind, kann es in für mehrere Studiengänge geöffneten Veranstaltungen passieren, dass die Mehrzahl der Studierenden laut ihrer Studienordnung ein Referat halten muss, einige andere eine Hausarbeit abfassen sollen, andere wiederum eine Klausur schreiben müssen und eine kleine Minderheit von Studierenden nach Absolvieren von drei Veranstaltungen eine mündliche Modulabschlussprüfung machen muss. Lehrende, die ihre Veranstaltungen für verschiedene Studiengänge öffnen, sind sich häufig gar nicht bewusst, was sie sich einhandeln, weil sie damit ja auch den Studierenden eigentlich garantieren müssen, die Prüfungen nach den in ihren Studienordnungen vorgesehenen Prüfungsformen ablegen zu können.

Weil die Berücksichtigung der Heterogenität von Prüfungsformen einen Rattenschwanz an vielfältigen Anforderungen nach sich zieht – in Form von Klausuraufgaben für lediglich zwei Studierende, Abhalten von mündlichen Prüfungen für wiederum andere und Korrigieren von Hausarbeiten für wiederum andere und – schwerwiegender noch – weil die Koordination dieser unterschiedlichen Prüfungsformen jedes Seminar sprengen würde, müssen von den Lehrenden im Semesteralltag Lösungen gefunden werden. Am einfachsten wäre es natürlich für Lehrende, ihre Veranstaltungen einfach nicht für andere Studiengänge zu öffnen oder sich zwar zu einer Öffnung bereit zu erklären, aber sich dann zu weigern, die – aus ihrer Perspektive nicht zur Veranstaltung passenden – Prüfungen für dieses Modul abzunehmen. Weil dies Studierenden häufig aber nicht zugemutet werden kann, wird häufig die Variante gewählt, eine Einheitsprüfung festzulegen – je nach Geschmack des Lehrenden eine Klausur, eine Hausarbeit oder ein Referat –, die dann von den Studierenden aber als die jeweils von ihrem Studiengang geforderte Prüfungsform an das Prüfungsamt gemeldet wird. So wird dann aus einer vom Dozenten verlangten Hausarbeit durch einen magischen verwaltungstechnischen

Transformationsprozess eine mündliche Abschlussprüfung und aus einem in einer Übung geschriebenen Essay im Transcript eine Klausur.⁹

Diese Vorgehensweise von Lehrenden birgt jedoch ein hohes Risiko, weil jede benotete Prüfung in die Abschlussnote eingeht und deswegen „gerichtsfest“ sein muss. Deswegen wird in den Modulbeschreibungen von Studiengängen vielfach die genaue Prüfungsform offengelassen. Bei dieser Variante steht in den Modulbeschreibungen dann – die eigentliche Notwendigkeit zur Spezifikation ignorierend – unter „Prüfungsformen“ lediglich „Hausarbeit, Referat oder Klausur“. Damit ist es dem Gutdünken der einzelnen Veranstalter überlassen, welche Prüfungsform für die Module zugelassen werden, und gleichzeitig ist die „Rechtssicherheit“ des Verfahrens sichergestellt. Das Problem ist jedoch, dass diese Freiheit bei der Wahl der Prüfungsformen zu „Drückebergereien“, also zum bewussten Zurückhalten von Leistungen durch Lehrende und Studierende, führen kann. Es ist für Lehrende häufig bequemer, eine Multiple-Choice-Klausur schreiben zu lassen, als Hunderte von Essays zu korrigieren, und das Abhalten von Referaten als Prüfungsform kostet weniger Zeit als das Betreuen und Korrigieren von Hausarbeiten. Wenn dann auch noch Studierende systematisch Veranstaltungen mit denen auch für sie einfacheren Prüfungsformen von Multiple-Choice-Klausur und Referat wählen, dann können sie am Ende eines Bachelorstudiums das Absolvieren von 25 Modulprüfungen vermelden, ohne allerdings jemals eine einzige Hausarbeit geschrieben zu haben. Formal ist alles korrekt verlaufen, bloß dass Bachelorabsolventen in Betriebswirtschaftslehre, Geschichtswissenschaft oder Philosophie in ihrem ganzen Studium keinen einzigen längeren Text verfasst haben.¹⁰

Die Unterscheidung zwischen Bachelor- und Masterveranstaltungen

Eine zentrale Idee der Bologna-Reform ist es, dass die Anforderungen in einem Bachelorstudiengang andere sein sollen als in einem Masterstudiengang – und diese Anforderungen sollen sich wiederum von einem Doktorandenstudiengang unterscheiden. Mit viel Aufwand wurden Beschreibungen für die Anforderungen in den verschiedenen Stufen entwickelt. Im Bachelor soll man dann beispielsweise in der Lage sein, sich „State of the Art“-Wissen in einem Studienggebiet anzueignen, Argumente kritisch zu hinterfragen und eigene Problemlösungen zu erarbeiten. Dafür soll auch die Fähigkeit vorhanden sein, Daten selbstständig zu sammeln und zu interpretieren. Im Master sollen die Studierenden dagegen in der Lage sein, ihre Problemlösungsfähigkeiten auch in für sie neuen Feldern unter Beweis zu stellen, das Wissen systematisch einzuordnen, Urteile auf der Basis unvollständiger Informationen

⁹ Man kann diese Fiktion der anderen Prüfungsform darüber aufrechterhalten, dass man die Hausarbeit im Seminar diskutiert (um eine mündliche Prüfung zu symbolisieren) und Essays wie eine in 24 oder 48 Stunden zu schreibende Take-Away-Klausur aussehen lässt.

¹⁰ Dieses Phänomen wird natürlich irgendwann wieder beobachtet. Um dieses „Shirking“ von Studierenden und Lehrenden 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, mündlichen Prüfungen und 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. Der Effekt dieser auf den ersten Blick attraktiven Variante ist eine erneute 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 unterschiedliche 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. 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 einer genau bestimmten Anzahl von Hausarbeiten, Referaten, Klausuren und mündlichen Prüfungen dann wiederum 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.

zu fällen und ihr Wissen auch gegenüber Experten klar und eindeutig kommunizieren zu können. Diese erst einmal nur in abstrakten Formulierungen bestehende Unterscheidung wird in den Universitäten so umgesetzt, dass der Zugang zu Veranstaltungen entweder nur Bachelor- oder nur Masterstudierenden offenstehen darf. Wie wäre es auch zu rechtfertigen, dass Veranstaltungen, die ja wenigstens der Rhetorik nach ganz spezifische, bis aufs jeweilige Studienjahr heruntergebrochene Wissens-, Reflexions- und Anwendungsfähigkeiten verlangen, für Studierende ganz anderer Studienlevels geöffnet werden.

Es entsteht der paradoxe Effekt, dass es – ganz entgegen der Rhetorik der Studierendenorientiertheit der Bologna-Studiengänge – kaum noch möglich ist, im Rahmen der formalen Vorgaben ein maßgeschneidertes Programm für Studierende zu entwickeln. Schließlich dürfen nach dieser Regel in vielen Universitäten selbst exzellente Bachelorstudenten, die kurz vor ihrem Abschluss stehen, nicht an einem Seminar im Masterprogramm teilnehmen, obwohl sie nicht selten über deutlich bessere Fähigkeiten verfügen als Studierende, die als „Quereinsteiger“ fachlich bisher mit der Disziplin ihres Masters nur wenig zu tun hatten. Eine Bachelorstudentin beispielsweise, die an der eigenen Universität bei einer Dozentin bereits mehrere Semester Philosophie studiert hat, ist einfach besser für ein Seminar Logik im Masterstudiengang Philosophie geeignet als ein „Quereinsteiger“, der bisher lediglich im Rahmen eines Bachelors „Wirtschaftsethik“ einige wenige Berührungen mit der Philosophie hatte. Bloß teilnehmen darf sie an der eigentlich für sie geeigneten Veranstaltung nicht.

Wir wissen jetzt aus der hochschuldidaktischen Forschung, dass Studierende häufig am besten lernen, wenn sie auch über einen längeren Zeitraum mit einem engem Bezug auf ein oder zwei Lehrende studieren können; weil aber Lehrende pro Semester häufig nur jeweils eine Bachelor-, eine Master- und eine Doktorandenveranstaltung anbieten und diese sich wegen der detaillierten Vorgaben in den Modulbeschreibungen häufig auch noch inhaltlich wiederholen müssen, ist es angesichts des Verbots, Bachelorstudierende in Masterveranstaltungen aufzunehmen – und umgekehrt Masterstudierende in Bachelorveranstaltungen zu integrieren –, kaum möglich, in Einklang mit den formalen Richtlinien ein auf den einzelnen Studierenden zugeschnittenes Programm zu entwickeln.

Aber Lehrende, die das Postulat des „studentenorientierten“ Lehrens ernst nehmen, finden in der Regel gerade für die guten Studenten Lösungen (auch deshalb, weil sie die Studierenden, in die sie ja Hoffnungen als potenzielle Diskussionspartner setzen, sonst aus den Augen verlieren würden). Eine übliche Variante besteht darin, eine Bachelorstudentin einfach „informell“ in ein Seminar im Masterprogramm aufzunehmen und sie dort ihre Hausarbeiten oder Literaturberichte schreiben zu lassen, um danach eine Kollegin oder einen Kollegen zu bitten, der Studentin fiktiv die Teilnahme und das Bestehen an einem Bachelorseminar für ein Modul zu bestätigen, das sie noch belegen muss. Eine andere, etwas riskante Variante scheint in einigen Seminaren darin zu bestehen, zwei mehr oder minder gleichlautende Veranstaltungen anzubieten – eine für Bachelor und eine für Master – und die Studierenden dann aus beiden formal getrennten Seminaren in einer Veranstaltung zusammenzuführen.¹¹

Paradox - Je mehr man die hehren Ziele ernst nimmt, desto mehr muss man gegen das Regelwerk der Organisation verstoßen

Eines ist sicherlich richtig: Abweichungen von den formalen Vorgaben hat es in Universitäten immer schon gegeben. Immer schon wurden Fristen „flexibel“ ausgelegt, gute Studierende aus dem Grundstudium in Veranstaltungen im Hauptstudium aufgenommen, einem besonders begabten Studenten einmal ein Schein „geschenkt“, damit er möglichst schnell seine Diplomarbeit beginnen konnte oder pauschal eine Tätigkeit im Frauen- und Lesbenreferat als Pflichtpraktikum anerkannt, damit eine wissenschaftlich interessierte Studentin möglichst schnell mit ihrer Promotion starten konnte. In Sachen Regelabweichungen unterschieden sich Universitäten dabei nie maßgeblich von Entwicklungshilfeorganisationen, von Unternehmen des Flugzeugbaus oder

¹¹ Bei der Abrechnung der Veranstaltungen für das Lehrdeputat lässt man dann einfach eines dieser beiden Seminare unter den Tisch fallen, so dass keine Nachfragen wegen Aufblähen des Lehrdeputats gestellt werden können.

Gebäudemanagementfirmen, von denen wir aus wissenschaftlichen Studien wissen, dass sie nur existieren können, weil in ihnen aus Effizienzgründen regelmäßig und mit einem hohen Maß an Professionalität von den offiziellen Regeln abgewichen wird.

Durch die Notwendigkeit, alle Studienleistungen vorab in ECTS-Punkten zu bestimmen, hat jedoch die Notwendigkeit zur Regelabweichung in Universitäten stark zugenommen. Weil inzwischen jede Veranstaltung, jede Prüfung, jedes Praktikum in einer sich vervielfältigenden Anzahl von Studiengängen detailliert beschrieben und vom Arbeitsaufwand her bestimmt werden muss, passen die Regelungen eines Studienganges häufig nicht mehr zu der Praxis eines Studiums. Je mehr Veranstaltungen für mehrere Studiengänge geöffnet werden, desto mehr stehen die Lehrenden und Studierenden vor der Herausforderung, unterschiedliche Anforderungen irgendwie miteinander vereinbar zu machen. Häufig hilft da nur die Abweichung von den formalen Richtlinien, um trotz des Regelwerks das Studium studierbar zu machen.

Sicherlich: Theoretisch könnte man sich auch unter Bologna-Bedingungen einen Studiengang vorstellen, der nur mit wenigen Regelabweichungen von Studierenden und Lehrenden auskommen würde. Dafür müsste man – wie bereits oben im Kapitel über den Sudoku-Effekt einmal als Gedankenspiel eingeführt – einen einzigen, in sich abgeschlossenen Studiengang konzipieren, in dem der Arbeitsaufwand für jedes Modul genau definiert wird. Für jedes dieser Module müsste man dann standardisierte Veranstaltungen und detailliert beschriebene Prüfungsformen festlegen. Wenn man jetzt die Lehrenden auf diesen einen Studiengang festlegt, noch genau die Fristen für jeden Arbeitsschritt definiert und Studierende nicht allzu sehr durch Zusatzangebote ablenkt, kann so ein Studiengang ohne große Regelabweichungen „studierbar“ gemacht werden.

Aber genau eine solche Konzeption würde den Intentionen der Bologna-Reform grundsätzlich widersprechen. Durch die Verrechnung von Veranstaltungen und Prüfungen – und weitergehend von Modulen – in ECTS-Punkten soll ja gerade sichergestellt werden, dass alle Angebote einer Universität für verschiedene Studiengänge verwendbar sind. Schließlich ist die problemlose Verrechenbarkeit von Studienleistungen zwischen unterschiedlichen Studiengängen innerhalb einer Universität und zwischen Universitäten ja der zentrale Grund, weswegen man die Kunstwährung ECTS überhaupt aus der Taufe gehoben hat.

Die Situation scheint paradox zu sein: Je mehr Lehrende die im Rahmen der Hochschulreform produzierten schönen Worte wie „Studentenzentrierung“ ernst nehmen, desto stärker scheinen sie gegen das durch die Hochschulreform produzierte Regelwerk verstoßen zu müssen. Wenn Lehrende wirklich an den „besten Lösungen für nachhaltige und flexible Lernwege“ interessiert sind, wie es die Erklärung der Bildungsminister 10 Jahre nach Bologna in Budapest und Wien von ihnen fordert (Budapest-Wiener Erklärung 2010: 2), dann bleibt ihnen scheinbar häufig nichts anderes übrig, als durch Verstöße gegen die im Namen von Bologna getroffenen strikten Vorgaben den Studierenden noch einige Wahlmöglichkeiten im Studium zu erhalten, die Anrechnung von in anderen Studiengängen oder Universitäten erbrachten Leistungen zu gewährleisten und ihnen wenigstens ein Minimum an eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in Bezug auf ihr Studium lassen.

3.2. Unterhalb des Radars – Die Aufrechterhaltung der Fiktion der Vergleichbarkeit

Die hier nur beispielhaft geschilderten alltäglichen kleinen Anpassungen müssen in der Regel mühsam unterhalb der Oberfläche gehalten werden. Selbst wenn in den Hochglanzbroschüren der Universitäten mit dem Begriff der „Studienkultur“ das Lernen und Lehren jenseits der formalen Vorgaben der Kunstwährung ECTS gepriesen wird, so wird doch weitgehend im Dunkeln gelassen, wie diese häufig auf umstrittenen Regelinterpretationen, gewagten Regeldehnungen oder auch offensichtlichen Regelmisssachtungen basierende „Studienkultur“ im Einzelnen funktioniert. Schon die gerade eben noch zu vertretende Interpretation einer „ländergemeinsamen Strukturvorgabe“ wird möglichst verborgen gehalten, damit Justiziere, Qualitätsmanager oder Akkreditierer die Auslegung bei einer genauen Betrachtung nicht als zu gewagt einschätzen. Für die offensichtlichen Abweichungen von

Studien- und Prüfungsordnungen ist es nicht selten erforderlich, Studierende, Kollegen und häufig auch die Stabsstellen der Universität, die diese Regelabweichungen dulden, auf Verschwiegenheit einzuschwören, weil ein Bekanntwerden dieser Abweichungen mit dem Verweis auf das offizielle Regelwerk ein sofortiges Abstellen nötig machen würde. Und dies gilt erst recht, wenn nicht nur gegen die Regeln der Universität verstoßen wird, sondern gegen die Gesetzesvorgaben der Bildungsministerien. Weil diese Verstöße in letzter Konsequenz auch durch Zivilgerichte geahndet werden können, müssen diese an den Universitäten besonders sorgfältig verborgen werden.

Dieses Verbergen des Ausnutzens von Regelungslücken, Regelabweichungen und Gesetzesverstößen gehört zur Normalität jeder Verwaltung, jeder Armee, jedes Krankenhauses und jeder Universität. Während ein Organisationsmitglied, das sich sklavisch an eine auch noch so schwachsinnig erscheinende formale Ordnung hält, sich nicht für die Regelbefolgung rechtfertigen muss, trägt ein Organisationsmitglied, das gegen eine Bestimmung verstößt, um das Arbeiten in der Organisation effizienter oder besser zu machen, die Beweislast. Es kann nur darauf hoffen, dass ein solcher Regelverstoß als „organisatorisch sinnvoll“ erachtet wird und – bei Aufdeckung – durch die Vorgesetzten deswegen gedeckt wird (siehe früh schon solche Überlegungen bei Dalton 1959: 237; Mintzberg 1979: 37). Weil aber Abweichungen von der formalen Ordnung in der Organisation fast immer auf einen Fehler des Abweichlers und nicht auf eine ungeeignete Regel zurückgeführt werden, werden solche Abweichungen verdeckt gehalten.

Dieses – für Beobachter häufig verdeckt ablaufende – Zusammenspiel zwischen formalen und informalen Ordnungen macht für Organisationen Sinn, weil die Verabschiedung von Regeln, an die sich alle Mitglieder halten müssen, auf der einen Seite ein hohes Maß an Beständigkeit erhält, über mehr oder minder stark kaschierte Abweichungen aber auf der anderen Seite die Möglichkeit zu Anpassungen offenhält. Für die Wirkweise der Kunstwährung ECTS bekommt das Kaschieren und Verbergen der Regelabweichungen jedoch noch eine zusätzliche Funktion, die weit über die bereits in der Organisationsforschung bekannten Funktionen von Informalität hinausweist.

Funktion der Informalität für die Aufrechterhaltung der Fiktion der Vergleichbarkeit

Erst durch das Verbergen der vielen kleinen Tricks, Abkürzungen und Abweichungen von den in ECTS ausgedrückten Studiengängen kann die Suggestion von Vergleichbarkeit zwischen Veranstaltungen, Prüfungen, Modulen und Studiengängen ganz verschiedener Universitäten aufrechterhalten werden. Durch die Verrechnung aller Leistungen in ECTS-Punkte wird ja der Eindruck erweckt, dass sich Seminare, die man an der Universität in Madrid erworben hat, ohne große Probleme mit Veranstaltungen an der Universität in Split vergleichen – und deswegen auch verrechnen – lassen. Ein mit einer Klausur oder einer Hausarbeit abgeschlossenes Modul an der Universität von Bratislava wird dann – wenn es dann mit genauso vielen Leistungspunkten ausgestattet ist – mit einem Modul an der University of Oxford verrechenbar und so als Studienleistung transferierbar.

Diese Vergleichbarkeit – und damit auch Verrechenbarkeit – funktioniert im Bologna-Prozess nur, weil die häufig hohe Beliebigkeit bei der Errechnung und Vergabe der Leistungspunkte verdeckt wird. Es bleibt im Verborgenen, dass der Aufwand für Veranstaltungen und Prüfungen zu einem Thema so „zurechtgerechnet“ wurde, dass sie in die von der Universitätsleitung vorgeschriebene Modulgröße von 6, 8 oder 10 ECTS-Punkten passen. Es bleibt verdeckt, dass die Länge eines Praktikums zwar offiziell 240 Stunden – also 6 Wochen à 40 Stunden beträgt –, weil am Ende des Studiengangs-Gestaltungs-Sudokus noch genau diese 8 Leistungspunkte fehlten, um die 180 Leistungspunkte vollzumachen, aber man den Studierenden in der Studienberatung natürlich erzählt, dass Praktika natürlich erst ab 8 Wochen Sinn machen und Studierende deswegen doch deutlich längere Praktika machen sollen als durch die Studienordnung anerkannt.

Aber um so unterschiedliche Dinge wie ein Seminar mit 10 Studierenden an einer Eliteuniversität mit einer nur an der Bezeichnung „Seminar“ erkennbaren Veranstaltung mit 100 Studierenden an einer

Provinzuniversität durch eine „Kunstwährung“ vergleichbar machen zu können, müssen Willkürlichkeiten bei der Verrechenbarkeit stillschweigend geduldet werden. Es muss bei der Verrechnung übersehen werden, dass man an einer griechischen Universität einen ECTS-Punkt offiziell bereits für 25 Stunden erhält, während Studierende dafür an deutschen Universitäten 30 Stunden in Seminaren, in der Bibliothek oder am Schreibtisch absitzen müssen. Es muss selbst in offiziellen Handreichungen der Europäischen Union gefordert werden, dass Anerkennungen von Studienleistungen an anderen Universitäten großzügig verrechnet werden sollen, weil es zu aufwendig wäre, dass Studierende noch 2 ECTS-Punkte durch Extraleistungen deswegen nachholen müssen, weil das an der Gastuniversität belegte Modul nur mit 8 statt wie an der Heimatuniversität mit 10 Punkten belohnt wird.

Das quasiautomatische Verschwinden der Sichtbarkeit der Willkürlichkeit

Die Willkürlichkeit bei der Bestimmung des Wertes einer „Kunstwährung“ muss gar nicht bewusst verborgen werden. Es bedarf gar keiner universitätsweiten Anweisung, dass man doch bitte nicht bekannt geben sollte, dass die den ECTS-Punkten zugrunde liegenden Arbeitsstunden für jede Veranstaltung, jedes Seminar oder jede Prüfung nicht mit der Stoppuhr erhoben worden sind. Es braucht auch keine landesweite Richtlinie, dass man bitte doch nicht bekannt werden lassen sollte, dass bei der Anrechnung von Leistungspunkten anderer Universitäten sehr „großzügig“ zu verfahren ist und man sich – im Interesse der Studierenden – nicht dafür interessiert, ob sie laut Studienordnung jetzt 3 oder 4 Wochen kürzer an einer Hausarbeit gesessen haben als von der eigenen Universität vorgegeben.

Die Informationen darüber, wie willkürlich die ECTS-Punkte für einzelne Leistungen berechnet wurden und wie willkürlich Veranstaltungen mit ganz unterschiedlichen Leistungspunkten zwischen Studiengängen verrechnet werden, verschwinden quasi automatisch bei ihren „Wanderungen“ von Fakultät zu Fakultät, von Universität zu Universität. Durch die Zusammenfassung von Veranstaltungen in Modulform und die genaue Bestimmung der benötigten Stunden werden die notwendigen Kontextinformationen immer weiter reduziert. Am Ende des Prozesses sieht nur eine einzige Kennzahl, die von ihren Entstehungs- und Kontextbedingungen so weitgehend entkleidet ist, dass sie als gegeben betrachtet werden muss (vgl. Rottenburg 2002: 223; siehe schon früher Porter 1995: ix).

Nach dieser „Wanderung“ von Stelle zu Stelle, von Organisation zu Organisation können die Entstehungsbedingungen eines konkreten ECTS-Punktes kaum noch rekonstruiert werden. Es wäre eine kognitive Überlastung eines jeden Prüfungsamtmitarbeiters und eine organisationale Überlastung einer jeden Hochschule, wenn sie sich die Mühe machen würden, auch nur eine kleine Anzahl von ECTS-Punkten, die Studierende aus anderen Universitäten oder auch nur anderen Fakultäten mitbringen, aufzuschnüren und dabei eventuell festzustellen, auf welchen willkürlichen Bestimmungen, auf welchen gewagten Grundannahmen und auf welchen Umdefinitionen in der Praxis ein solcher ECTS-Punkt basiert. Man lässt sich so – von wenigen Ausnahmen abgesehen – faktisch keine andere Wahl, als einen einmal zertifizierten und verbuchten ECTS-Punkt so zu akzeptieren, wie er sich in seiner von fast allen Details seiner Entstehung befreiten Form präsentiert.¹²

Die Sinnhaftigkeit der losen Kopplung der zwischen Schein und Wirklichkeit produzierten Zahlen

Der Clou bei der Einführung der ECTS-Punkte ist, dass sie das Ziel der Herstellung von Vergleichbarkeit von Studienleistungen auch dann erfüllen, wenn der Wert der Punkte der

¹² Dahinter steckt ein alter Gedanke der Organisationsforschung, nämlich dass Organisationen nur funktionieren können, wenn Informationen beim Wandern von Abteilung zu Abteilung, von Referat zu Referat, nicht mehr jedes Mal auf ihre Plausibilität hin überprüft werden, weil ja die vorgeschalteten Instanzen die Verantwortung für die „Richtigkeit“ der Information übernommen haben (vgl. früh schon Luhmann 1961: 4 ff. zu diesem Verantwortungsbegriff).

Kunstwährung nur sehr lose mit der Realität eines konkreten Studiums zu tun hat. „Kunstwährungen“ geben – wie Zahlen generell – bei aller Konstruiertheit Sicherheit, weil auf deren Basis Entscheidungen gefällt werden können. Die „Willkürlichkeit“ von Zahlen wird letztlich von allen Beteiligten in Kauf genommen, weil sie sich nur mit einem gepflegten Schein von Objektivität als Grundlage für Entscheidungen eignen (vgl. Macintosh et al. 2000: 13 und 42).

3.3. Der bürokratische Teufelskreis - die Verschärfung des Sudoku-Effekts

Aber trotz der sorgfältigen Kaschierung der vielfältigen Abweichungen, Abkürzungen und Tricks können diese doch nicht völlig unbeobachtet bleiben. Studierende nehmen die notwendigen Abweichungen von fächerspezifischen Bestimmungen zum Anlass, um ihren allgemeinen Ärger über die Orientierungslosigkeit im Studium loszuwerden oder – schlimmer noch – sie nutzen die nicht selten in ihrem Interesse geschaffene sich einschleichende Abweichung vom offiziellen Regelwerk, um gegen eine Prüfungsnote zu klagen. Die Lehrenden stöhnen hörbar auf, weil sie häufig für einzelne Studierende Möglichkeiten finden müssen, um eine Veranstaltung an die besonderen Anforderungen ihrer Studiengänge anzupassen, und müssen sich dann mit dem Verweis, den gerade geschaffenen Präzedenzfall mit den Anforderungen von anderen Studierenden in Einklang zu bringen, auseinandersetzen. Die neu eingerichteten Qualitätsmanagementstellen oder die Akkreditierungsagenturen erlangen in der Regel zwar als Letzte Kenntnis von den Details der Regelabweichungen, aber wenn solche Regelabweichungen doch einmal bekannt werden, müssen diese darauf reagieren.

Wie sehen die Reaktionen aus, wenn Regelabweichungen an die Oberfläche drängen? Wie wird die Fiktion der Vergleichbarkeit von Studienleistungen trotz der Delegitimation durch das Bekanntwerden breit praktizierter und häufig auch über lange Zeit geduldeter Regelabweichungen aufrechterhalten?

Das Reaktionsmuster „Wir bringen das in Ordnung“ – Die Produktion neuer Regeln

Das in allen Organisationen praktizierte und bewährte Reaktionsmuster auf das Bekanntwerden von einzelnen Regelverletzungen besteht darin, den Regelabweichler zu bestrafen. Der Vorteil einer formalen Ordnung – also die Schaffung eines für alle Organisationsmitglieder verbindlichen und letztlich über die Androhung von Entlassung durchgesetzten Regelwerks – ist, dass damit die Zurechnung von Fehlern einfach ist. Den Fehler hat diejenige gemacht, die gegen die formale Regel verstoßen hat, unabhängig davon, ob diese Regeln aus der Sicht der meisten Beteiligten Sinn machen oder nicht. Durch die möglichst öffentliche Abstrafung des Regelabweichlers wird die Regel, von der abgewichen wurde, nicht nur in dem konkreten Fall wieder reaktiviert, sondern auch an andere Organisationsmitglieder wird die Botschaft geschickt, dass die Regel einzuhalten ist.

Aber dieser Mechanismus der Regelbestätigung durch Bestrafung der Regelverletzer funktioniert nur sehr eingeschränkt, wenn eine Regelabweichung in einer Organisation schon sehr lange und auf breiter Front praktiziert wird, wenn ein überführter Regelabweichler sehr plausibel zeigen kann, dass er sich bei seiner Entscheidung zwischen zwei widersprüchlichen Regeln entscheiden musste, oder wenn lediglich ein diffuses Gefühl bei der Organisationsspitze vorhanden ist, dass das Regelwerk nur sehr lose mit den alltäglichen Praktiken gekoppelt ist. Organisationen reagieren dann häufig nicht (nur) mit der Bestrafung der Regelabweicher, sondern auch mit einer Veränderung des Regelwerks.

Diese Veränderung des Regelwerks findet dann entweder in kleinen permanenten Anpassungen und Erweiterungen der Prüfungs- und Studienordnungen, der Modulhandbücher und Fächerspezifischen Bestimmungen statt. Nicht selten werden aber auch – angestoßen durch das Bekanntwerden der gleichen Probleme in mehreren Studiengängen, durch neue Gesetzesvorgaben oder durch das Eskalieren von Studierendenprotesten an einer Universität – umfassende Reformmaßnahmen angestoßen. Dabei werden die Studiengänge einer ganzen Universität z. B. durch die Vorgabe einer einheitlichen Modulgröße neu konzipiert oder neue spezifische Anweisungen z. B. über Anzahl von

Prüfungen oder Vorlesungen gegeben, die universitätsweit in allen Studiengängen umzusetzen sind. Eine grundlegend neue Studiengangskonzeption soll dann Probleme, Schwierigkeiten und Holprigkeiten der existierenden Studiengänge ausmerzen.

Die Reformen der Reformen – zur Attraktivität von Reformen und der Ausbildung von Reform-Zynismus

Sowohl die kleinen Veränderungen als auch die grundlegenden Reformen der Studienstruktur erfüllen eine wichtige Funktion für die Aufrechterhaltung der Fiktion der Vergleichbarkeit, die der ECTS-Währung zugrunde liegt. Das Bekanntwerden von Ungereimtheiten bei der Abbildung von Studiengängen in ECTS-Punkten, die Gerüchte über die Unklarheiten bei der konkreten Anrechnung der ECTS-Punkte oder das Durchsickern von Informationen über die faktisch fast beliebige Verrechnung von Studienleistungen führt nicht zu einer Delegitimierung der Kunstwährung ECTS, weil mit einer Veränderung von Regeln der Eindruck hergestellt wird, dass – nach der Umsetzung dieser Regelungen – die Anwendbarkeit der Kunstwährung gewährleistet ist. Mit der Reform der Anwendung der Kunstwährung wird zugestanden, dass es Probleme bei der Abbildung von Studienleistungen in ECTS-Punkten gegeben hat und deswegen die Vergleichbarkeit nicht immer gewährleistet war, aber gleichzeitig signalisiert man, dass man jetzt ein neues Modell hat, das diese Probleme behebt.

Das liegt daran, dass ein solches durch eine Reform angestoßenes neues Regelwerk erst einmal eine eigene Attraktivität hat. Im Vergleich zum alltäglichen, häufig zähen und für viele Studierende, Lehrende und Verwaltungsmitarbeiter frustrierenden Zusammenwirken im Rahmen der existierenden Studienstrukturen malt eine Reform erst einmal „schöne Bilder“ einer stromlinienförmigen und widerspruchsfreien Studienstruktur. Weil im Vergleich zu der als chaotisch wahrgenommenen Realität die Masterpläne für eine neue Studienstruktur attraktiver, einfacher und einleuchtender wirken, entsteht erst einmal die Plausibilität für eine Umsetzung einer neuen Studienstruktur. Schließlich sind die Pläne in „ihren guten Absichten nur schwer zu widerlegen“, weil der „Härtetest ihrer Vorhaben“ noch aussteht (Luhmann 2000: 338).¹³

Aber in ihrer Umsetzung verlieren solche Reformen ihre Attraktivität. Je konkreter ein Masterplan für eine neue Studienstruktur in die Realität umgesetzt wird, desto klarer wird, dass dieses Konzept ähnlich viele Widersprüchlichkeiten birgt wie alle anderen vorher bekannten Organisationskonzepte auch (vgl. Kühl 2011). Auf diese Abnutzung einer Reformkonzeption wird dann wieder mit neuen Reformen reagiert, die selbstverständlich mit dem Versprechen höherer Konsistenz und Handhabbarkeit präsentiert werden. Diese Reform schafft aber wiederum neue Probleme, und die werden dann zum Anlass genommen, die nächste Reform zu starten.¹⁴ Der Effekt der Umsetzung der Bologna-Vorgaben ist deswegen an einigen Universitäten eine Art „Dauer-Reform“. Reformen, so die

¹³ In dem Moment, in dem Organisationen mit ästhetisierten Zukunftsentwürfen arbeiten, müssen sie für sich in Anspruch nehmen, dass sie zwischen der Realität und den Zukunftsentwürfen eine Kausalverbindung herstellen können. Sonst würden die Soll-Zustände als Hirngespinnste ohne Wirkmächtigkeit dastehen. Entscheider müssen suggerieren, dass sie nicht nur Mängel erkennen können und zur Erarbeitung von Lösungen beitragen können, sie müssen auch behaupten, über die Instrumente zu verfügen, um die mangelhafte Organisation und die entwickelte Idealvorstellung miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Brunsson 1989: 224 f.). Dieser Anspruch, Gegenwartsbeschreibungen und Zukunftsentwürfe miteinander in Verbindung zu setzen, führt zu den „Vorstellungen von geplantem Wandel“, „rationalistischen Sichtweisen des Managements von Veränderung“ oder zu „synoptischen Planungsphilosophien“. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Beratungsprozess Probleme des Unternehmens bei dem Ziel der Profitmaximierung identifiziert und daraus Strategien entwickelt werden, mit der die Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden kann. Die Argumente für diese Strategien werden dann allen Mitarbeitern vermittelt und im Unternehmen umgesetzt (vgl. ausführlich dazu Kühl 2009).

¹⁴ Die Professoren, die immer schon wussten, dass Bologna ein (je nach Haltung „EU-bürokratischer“, „neoliberaler“ oder „planungssozialistischer“) Irrsinn ist, können sich dann in ihrer Haltung bestärkt sehen und sich noch weiter aus der akademischen Selbstverwaltung zurückziehen.

Organisationsforscher Nils Brunsson und Johan P. Olsen (1993: 33 f.) produzieren vorrangig also immer wieder neue Reformen.¹⁵

Der Circulus Vitiosus der Bürokratisierung

In der Soziologie wird die hier beschriebene Form der Dauerreform auch als „bürokratischer Teufelskreis“ bezeichnet. Die Reaktion auf Regelverletzungen, Regelinkonsistenzen oder Regelirritationen ist, so das Argument, häufig nicht die Abschaffung der Regel, sondern vielmehr deren Ergänzung, Ausdifferenzierung oder Erweiterung. Dafür sind drei Triebkräfte verantwortlich, die letztlich zu einer immer weitergehenden Bürokratisierung führen. Erstens wird von Bürokratien – und in ihrer Studienorganisation, ihrer Prüfungsverwaltung und in ihrem Zertifizierungswesen sind Universitäten nichts anders als Bürokratien – erwartet, so Niklas Luhmann (1988: 290), dass sie „alles offizielle dienstliche Verhalten“ als formal abgesichertes Verhalten darstellen können. Kommt es zu Regelabweichungen z. B. in Veranstaltungen oder Prüfungen, dann besteht die Notwendigkeit, die Regeln so anzupassen, dass sie das Verhalten des Personals formal absichern. Zweitens sind Entscheidungen immer noch in eine Vielzahl von Einzelentscheidungen dekomponierbar. Bürokratien können dadurch, dass eine Entscheidung, „weiter und weiter in Subentscheidungen“ zerlegt wird, nahezu „beliebig nach innen wachsen“ (vgl. Luhmann 1988: 289; siehe auch Luhmann 1981: 344 f.). Bei der erfolgreichen Klage eines Studierenden gegen eine Prüfung wird dann beispielsweise durch Entscheidungen des Hochschulpräsidiums weiter spezifiziert, welche Qualifikation die Beisitzer haben müssen, in welcher Form die Prüfungen zu protokollieren sind und in welchen Fristen die Prüfungsergebnisse mitzuteilen sind. Drittens führt die Unklarheit einer Organisation über die Konturen des Kontaktes zu anderen Organisationen dazu, dass die Beziehungen weiter über Regelungen spezifiziert werden. Gibt es Schwierigkeiten bei der Anrechnung von Studienleistungen zwischen Universitäten, dann werden die Beziehungen immer weiter verregelt. „Bürokratien lieben Bürokratien“, so Luhmann (1988: 289), und wenn sich in ihren Beziehungen Unklarheiten einschleichen, dann reagieren sie mit dem, was sie kennen: der Bürokratisierung ihrer Beziehungen.

Das Aufdecken einer Regelabweichung zum Beispiel durch die Klage eines Studierenden führt dann also 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 wiederum neue ungewollte Nebenfolgen produzieren. Die Schaffung von immer mehr Regeln und die Zentralisierung von Entscheidungen an der Spitze der Organisation führt in letzter Konsequenz nicht nur zu Frustration, Distanzierung und Teilnahmslosigkeit bei den betroffenen Personen, sondern auch zu vielen wildwüchsigen lokalen Anpassungen. Auf diese reagiert die Organisationsspitze dann mit dem einzigen Mittel, das ihr zur Verfügung steht: Mit dem Erlass neuer Regeln. Neben dem weiteren Rückzug des betroffenen Personals besteht ein zusätzlicher Effekt besonders in einer weiteren 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 angesichts dieses bürokratischen Teufelskreises bereits eine neue „europaweite Bürokratie“ mit „ungeahnten Möglichkeiten für kleinliche Vorschriften“, deren „Einhaltung dann wieder von neuen Behörden überwacht werden

¹⁵ Angesichts dieser Dauerreform befinden sich gerade die Universitäten, Fakultäten und Institute, die früh mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen begonnen haben, vielfach in einer Art Schockstarre. Jede Anpassung eines Studiengangs, jede Modifikation von Modulen oder jede Initiative zur Gründung eines neuen Masters wird inzwischen von dem mehr oder minder kollektiven Stoßseufzer „Nicht schon wieder“ begleitet. Angesichts der Probleme, die die Umstellung auf Bachelor und Master vielfach produziert hat, ist es in den Gremiensitzungen inzwischen en vogue, ein „Reformmoratorium“ zu fordern, weil ja jede Reform nur zu einer immer weiteren Bürokratisierung führen würde. Die gleichen Personen, die über die Effekte der letzten Bologna-Reformen klagen und den gerade neu konzipierten Studiengang in all seinen Unzulänglichkeiten geißeln, sprechen sich – in der Soziologie nicht selten mit einer Referenz auf Niklas Luhmann – gegen eine Reform der Reform aus, weil es ja alles nur noch schlimmer werden würde.

muss“. Dafür würden dann wiederum immer wieder neue „Musterordnungen“ erstellt werden, die ihrerseits 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).

Aber man kann sicher sein, dass das von Reform zu Reform anwachsende, zunehmend widersprüchlicher und unübersichtlicher werdende Regelwerk irgendwann die Forderung nach einer Entbürokratisierung der Universitäten laut werden lässt. Diese Rufe nach kürzeren Modulbeschreibungen, nach der Reduzierung von Studiengängen und nach vereinfachten Genehmigungsverfahren werden sicherlich aus den Hochschulen kommen, in denen der Leidensdruck nach der vierten oder fünften Reform in wenigen Jahren besonders groß ist, aber es ist absehbar, dass die „Denkwerkstätten“ der Hochschulplanung, die zur Implementierung des ECTS-Systems beigetragen haben, diese Klage über ein Zuviel an Bürokratie lyrisch begleiten. Die Tragik ist lediglich, dass – so wissen wir aus der Organisationsforschung – auch die Reformen zur Entbürokratisierung letztlich wieder nur neue Regeln produzieren, die wiederum zu einer weiteren Bürokratisierung beitragen (vgl. Luhmann 1988: 290).

Literatur

- Akkreditierungsrat (2009): Akkreditierungsrat überarbeitet Regeln für die Akkreditierung; Studierbarkeit im Zentrum. Bonn: Pressemitteilung des Akkreditierungsrates vom 9.12.2009.
- Brunsson, Nils; Johan P. Olsen (1993): *The Reforming Organization*. London; New York: Routledge.
- Brunsson, Nils (1989): *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organization*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Budapest-Wiener Erklärung (2010): Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum. Budapest/Wien: Erklärung der Bildungsminister am 12.3.2010.
- 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.
- Dalton, Melville (1959): *Men Who Manage*. New York: Wiley.
- European Communities (2009): *ECTS Users' Guide*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kühl, Stefan (2009): Rationalitätslücken als Ansatzpunkt einer sozialwissenschaftlich informierten Organisationsberatung. In: Kühl, Stefan; Manfred Moldaschl (Hg.): *Organisation und Intervention*. München; Mering: Hampp-Verlag.
- Lorenz, Markus (2008): Structure follows Funktion? - Praxisbericht zur Strukturanpassung im Bologna-Prozess. In: Hochschulrektorenkonferenz Bologna-Zentrum (Hg.): *Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen*. Gütersloh: WBV, S. 61-77.
- Luhmann, Niklas (1961): Verantwortung und Verantwortlichkeit. Speyer: unveröff. MS.
- Luhmann, Niklas (1981): Organisation und Entscheidung. In: *Soziologische Aufklärung 3*. Opladen: WDV, S. 389-450.
- Luhmann, Niklas (1985): Neue Politische Ökonomie. In: *Soziologische Revue*, Jg. 8, S. 115-120.
- Luhmann, Niklas (1988): Organisation. In: Küppers, Willi; Günther Ortman (Hg.): *Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen*. Opladen: WDV, S. 165-186.
- Luhmann, Niklas (2000): *Organisation und Entscheidung*. Opladen: WDV.
- Macintosh, Norman et al. (2000): Accounting as Simulacrum and Hyperreality: Perspectives on Income and Capital. In: *Accounting, Organizations and Society*, Jg. 25, S. 13-50.
- Mintzberg, Henry (1979): *The Structuring of Organization. A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Porter, Theodore M. (1995): *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

- Roscher, Falk (2000): Das operative Regelwerk von Credit-Systemen. In: Schwarz, Stefanie; Ulrich Teichler (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen: Kleine Einheiten - große Wirkung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 45-56.
- Rottenburg, Richard (2002): Weit hergeholt Fakten. Eine Parabel der Entwicklungshilfe. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Springer, Roland (1999): Rückkehr zum Taylorismus? Arbeitspolitik in der Automobilindustrie am Scheideweg. Frankfurt a.M.; New York: Campus.
- Steinert, Heinz (2008): Die nächste Universität-Reform kommt bestimmt. In: Soziologie, Jg. 37, S. 155-168.