

# **Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform ... ... und mögliche Wege zu seiner Minimierung**

**Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen im Rahmen der Bologna-Reform  
anhand der Konzeption für einen Master Soziologie der Universität Bielefeld**

**Stefan Kühl**

(stefan.kuehl@uni-bielefeld.de)

*Working Paper 1a/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 Studiengangsstrukturen werden deswegen zum Anlass genommen, diese immer wieder zu reformieren.

Aufbauend auf einer Analyse der Studiengangsgestaltung unter Bologna-Vorgaben werden Maximen für die Gestaltung von Studiengängen formuliert, die Studierenden auf der einen Seite ein hohes Maß an Wahlfreiheit lassen und auf der anderen Seite über Profil- und Modulbildung Orientierungsmöglichkeiten bieten (die Maximen werden jeweils in weißen Kästchen angeführt). Illustriert wird die Umsetzung dieser Maximen anhand der Konzeption für den Master Soziologie an der Universität Bielefeld (die Details dieser Konzeption wird jeweils in grauen Kästchen präsentiert).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bisher wurde lediglich die Grobstruktur des Masters Soziologie in der Fakultätskonferenz beschlossen. Die hier vorgestellte Konzeption entspricht dabei nicht in allen Details den Beschlüssen der Fakultätskonferenz. Die in diesem Paper vertretene Meinung gibt lediglich die Position des Autors wieder.

# 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).

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 durch 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 ungebremste 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 Justiziarate 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 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

---

<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.

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 Bildungspolitiker 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

---

<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.

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?

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>

---

<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).

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.

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,

<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.

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.

### **Jenseits einer reinen Problembeschreibung Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen im Rahmen der Bologna-Reform**

Bei der Betrachtung der durch den Bologna-Prozess losgetretenen Studienreformen sind die an Universitäten tätigen Soziologen in einer für sie ungewohnten Zwitterrolle. Auf der einen Seite betrachten sie als Wissenschaftler den Bologna-Prozess von außen. Sie beschreiben die Veränderung der Universitäten durch die Bologna-Reform genau so, wie sie die Drogenmärkte in Ostwestfalen, die Migrationsnetzwerke in London oder den Völkermord in Ruanda beschreiben. Auf der anderen Seite sind sie aber selbst Gestalter der eigenen Studiengänge. Als Mitglieder von Arbeitsgruppen, Instituten oder Fachbereiche sind sie es, die – im Idealfall basierend auf eigenen soziologisch inspirierten Analysen – Konzepte für Bachelor- und Masterstudiengänge verabschieden.

Diese Doppelrolle der Soziologen als distanzierte Beschreiber und gleichzeitig Gestalter der neuen Studiengänge ernst nehmend, soll es in diesem Arbeitspapiers nicht bei einer reinen Problembeschreibung der neuen Studiengänge bleiben, sondern es sollen Vorschläge gemacht werden, wie die ungewollten Nebenfolgen sich – auch unter Bologna-Bedingungen – wenigstens teilweise verhindern ließen. Dafür werden – jeweils in weißen Kästchen – generelle Maximen für eine Gestaltung von Studiengängen benannt.

### **Das Bielefelder Modell – Der Master für Soziologie**

Zur Illustration werden – jeweils immer in grauen Kästchen – Erfahrungen bei der Gestaltung des Bielefelder Masters für Soziologen herangezogen. Auf der Basis von Einzelgesprächen mit Lehrenden, Studierenden und Mitarbeitern des Prüfungsamtes, durch Gruppengespräche mit Masterstudierenden und schriftliche Kommentierungen eines Thesenpapiers wurden die Erfahrungen mit einem seit drei Jahren laufenden Masterprogramm zusammengetragen (vgl. Diewald/Kühl 2009). Auf der Basis der Analyse des existierenden Masters wurde ein Konzept für einen Master entwickelt, das die identifizierten Nebenfolgen zu vermeiden versucht.

Mit dem neu konzipierten Masterstudiengang Soziologie werden gleichzeitig drei Ziele angestrebt: Erstens soll im Rahmen des Masterstudiengangs den Studierenden ein Höchstmaß an Wahlfreiheit in Bezug auf ihre Veranstaltungen ermöglicht werden – sowohl in Bezug auf das Angebot als auch in Bezug auf die faktischen Wahlmöglichkeiten. Zweitens soll den Studierenden die Möglichkeit gegeben werden, im Rahmen eines Profils zu studieren, in dem sie in enger Kooperation mit Lehrenden eine forschungs- oder praxisorientierte Vertiefung eines Themenfeldes vornehmen können. Die Profilbildung soll für Studierende und Lehrende so attraktiv sein, dass der Master Soziologie eine Alternative zu der Vielzahl von Spezialmastern à la „Methoden empirischer Sozialforschung“, „Entwicklungsländerforschung“ oder „Organisationsforschung“ ist. Drittens soll der Studiengang so angelegt sein, dass der Aufwand an bürokratischer Abstimmung – gemessen

beispielsweise am Aufwand für Umschreibung, für Rückfragen von Studierenden ans Prüfungsamt, für Nachfragen pro Semester an Dozenten bezüglich administrativer Fragen für Veranstaltungsanerkennungen – gegen null gedrückt wird.

Das Grundkonzept des Masterstudiengangs soll dabei so einfach sein, dass selbst Professoren, die sich sonst mit dem Verständnis der eigenen Studiengänge schwertun, diese erklären können. Der Grundgedanke ist folgender: Nach einem Einführungsmodul in soziologische Theorie sowie in qualitative und quantitative Methoden belegen Studierende fünf, sechs Fachmodule ihrer Wahl. Die Fachmodule behandeln unterschiedliche Themen wie beispielsweise Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Migration, Organisation, soziologische Theorie oder Methoden. Bei Interesse kann (jeweils einmal) auch ein Mastermodul aus einer anderen Fakultät oder ein Mastermodul Praktikum belegt werden. Jedes dieser sechs (oder fünf) Module wird mit einem umfangreichen (endnotenrelevanten) schriftlichen Leistungsnachweis in Form einer Hausarbeit, eines Lehrforschungsberichts oder eines Literaturberichts abgeschlossen. Mündliche Präsentationen, Beantwortung von Übungsaufgaben oder andere schriftliche Formen wie Essays oder Rezensionen finden in den Modulen statt, ohne dass die Leistungen in die Endnote eingehen. Ein Profil können Studierende dadurch bilden (müssen sie aber nicht), dass sie eines der Fachmodule – in Form von empirischen, theoretischen oder praktisch-orientierten Seminaren – dreimal studieren. Ein Wechsel zwischen den Profilen – insgesamt bisher neun verschiedene – ist jederzeit während des Studiums möglich. Abgeschlossen wird das Studium durch eine Masterarbeit, in der eine soziologische Fragestellung eigenständig bearbeitet wird.<sup>8</sup>

Durch dieses Konzept will die Fakultät für Soziologie in Bielefeld als größte soziologische Lehr- und Forschungseinheit in Europa ein Angebot schaffen, das für potentielle Masterstudierende mit einem disziplinären Spezialisierungsinteresse „Soziologie“ einen Wechsel nach Bielefeld attraktiv macht. Dabei wird davon ausgegangen, dass es den soziologischen Instituten anderer Universitäten gelingt, attraktive spezialisierte Master mit engen Schwerpunkten – zum Beispiel durch Institute mit vier Professuren in quantitativen Methoden oder Institute mit Forschungsschwerpunkten zum Beispiel in Rechtssoziologie – zu bilden. Das Bielefelder Modell soll sich jedoch in Bezug auf die Breite seines Angebots, die Wahlmöglichkeit von Profilen und die Verständlichkeit des Studiengangs von diesen auf wenige Schwerpunkte spezialisierten Mastern abgrenzen.<sup>9</sup>

## 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

---

<sup>8</sup> Warum sollte man einen Studiengang nicht auch innerhalb von 90 Sekunden erklären können. 90 Sekunden sind selbstverständlich eine willkürlich gewählte Zahl. Sie basiert auf dem – hier eher mit einem Augenzwinkern als Vorbild gewählten – „Elevator Pitch“ in der Szene von Unternehmensgründern. Der Unternehmer muss die Grundidee seiner Unternehmensgründung innerhalb von neunzig Sekunden – die Zeit eines durchschnittlichen zufälligen Zusammentreffens im Fahrstuhl – erklären können.

<sup>9</sup> Der letzte Absatz ist zugebenermaßen penetrantes „Geklapper“ für eine Studiengangskonzeption. Eine Rhetorik von „optimalen Studienbedingungen“, „attraktiven Wahlmöglichkeiten“ und „intensiver Betreuung“ scheint jedoch zunehmend nötig zu sein, um von Universitätsleitungen Unterstützung für eigene Studienkonzepte zu bekommen.



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>Module</b> (wird durch die Zusammenfassung von verschiedenen Veranstaltungen gebildet)
<b>Veranstaltungen</b> (in Form von Seminaren, Vorlesungen, Übungen, etc.)	<b>Veranstaltung</b> (in Form von Seminaren, Vorlesungen, Übungen, etc.)
<b>Prüfungen</b> (in Form von Klausuren, Hausarbeiten, mündlichen Prüfungen)	<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).

In weißen Kästchen wird für jedes dieser vier Elemente gezeigt, wie sich die Komplexitätssteigerung vielleicht nicht verhindern, aber wenigstens minimieren lässt. Dabei wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, wie sich die Wahlmöglichkeiten für Studierende auch unter Bedingungen von Bologna erhöhen lassen. Zu Anfang wird dabei immer geschildert, wie in der Praxis von Studiengängen immer schon von den formalisierten Vorgaben abgewichen wird, um dann vorzuschlagen, wie eine formalisierte Variante aussehen könnte.

In grauen Kästchen wird dann ebenfalls für jedes dieser vier Elemente aufgeführt, wie für den Master Soziologie die Wahlmöglichkeiten für Studierende erhöht werden sollen, ohne dass die Komplexität des Studiengangs die Lehrenden an ihre kognitiven Grenzen führt.

## **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>10</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

---

<sup>10</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).

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>11</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 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>12</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

---

<sup>11</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.

<sup>12</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.

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.

**Vorschlag zur Umgangsform:  
Möglichst breite Formulierung von Modulen**

Die negativen Effekte der kleingliedrigen Modulstruktur lassen sich tagtäglich beobachten. Studierende melden sich zu Beginn des Semesters, um mitzuteilen, dass sie zum Abschluss ihres Studiums noch das Modul „Strukturen von Transnationalisierung“ brauchen, aber in dem für sie geeigneten Zeitfenster nur Veranstaltungen im Modul „Formen transnationaler Vergesellschaftung“ angeboten werden. Lehrende bieten über zwei Semester unterschiedliche Veranstaltungen beispielsweise in „Prozesse des Organisierens“ an, und Studierende, die sich im ersten Semester mit dem Feld und den Dozenten vertraut gemacht haben, können die zweite, ganz anders konzipierte Veranstaltung nicht mehr besuchen, weil sie laut Studienordnung jetzt beispielsweise ein Modul „Organisationen im gesellschaftlichen Kontext“ besuchen müssen.

Deswegen wird – unter hohem Aufwand in der Veranstaltungsplanung zu Beginn eines Semesters und im Veranstaltungsmanagement am Ende des Semesters – vielfach die kleingliedrige Modulstruktur informell unterlaufen. Um Studierenden überhaupt ein Minimum an Wahlmöglichkeiten zu schaffen, wird ein und dieselbe Seminarveranstaltung für sechs oder sieben verschiedene Module geöffnet. Durch die Hintertür werden so für die Studierenden wieder Wahlmöglichkeiten eingeführt, die durch die Modulstruktur zerstört wurden. Aber dies ist lediglich eine aufwendige und unbeholfene Reaktion auf die Rigidisierungen durch die Modulstruktur.

Es gibt eine elegantere, auch formal abzusichernde Variante, mit der sich die faktischen Wahlmöglichkeiten für Studierende erhöhen lassen. Statt stark differenzierter Modulbeschreibungen – beispielsweise „Mikroprozesse in Organisationen“, „Organisationen und gesellschaftlicher Wandel“ und „Organisationen im Vergleich“ – wird nur noch ein Modul „Organisation“ angeboten. Durch die sehr breite Definition müssen Studierende sich nicht mehr zwangsweise für ein Modul mit häufig nur sehr wenigen Veranstaltungen pro Modul entscheiden, sondern sie können aus einer Vielzahl von Veranstaltungen in dem sehr breit definierten Modul „Organisation“ wählen.

Die sehr breite Definition von Modulen bedeutet keinen Verzicht auf Steuerung durch die Lehrenden. Im Gegenteil: Die Steuerung findet jetzt auf der Ebene von Veranstaltungen statt. Über Zusätze wie „Diese Veranstaltung ist besonders für einen Einstieg in das Thema

gedacht.“, „Diese Veranstaltung setzt folgende Fähigkeiten voraus, die in der Veranstaltung x erworben werden können.“ oder „Diese Veranstaltung sollte möglichst zusammen mit der Veranstaltung y gewählt werden.“ können Lehrende das Studieren im Rahmen eines Moduls steuern. Im Gegensatz zur Steuerung über eine Vielzahl detaillierter Module kann die Steuerung über Veranstaltungsbeschreibungen und Veranstaltungszugänge sehr genau an die aktuellen Bedürfnisse der Lehrenden oder Studierenden angepasst werden.

### **Die geplante Umsetzung im Bielefelder Modell – Breitestmögliche Modulbeschreibungen<sup>13</sup>**

Im Bielefelder Master soll diese Überlegung so umgesetzt werden, dass es nur noch eine sehr geringe Anzahl von sehr breit angelegten Modulen gibt. Bei einer deutlichen Verbreiterung des Angebots von Veranstaltungen und Schwerpunkten wurde die Anzahl der Module von vorher 21 auf 11 reduziert. So soll es statt der drei verschiedenen Module „Interaktion“, „Organisation“ und „Gesellschaft“ im Profil „Soziologische Theorie“ jetzt nur noch ein Modul „Soziologische Theorie“ geben, das aber mehrfach studiert werden kann. Statt drei verschiedener Module „Erhebungsmethoden“, „Datenanalyse“ und „Methodologie“ gibt es nur noch ein Modul „Methoden“. Die Steuerung der Studierenden findet jetzt nur noch durch die „Veranstaltungsbeschreibung“ statt. Der Studiengang wird dadurch auf eine ganz einfache Struktur umgestellt, in der Studierende nahezu beliebig Veranstaltungen (eingeschränkt nur durch die Teilnahmevoraussetzungen in den Veranstaltungen) aus den neun Modulen „Politische Soziologie“, „Organisationssoziologie“, „Wirtschafts- und Arbeitssoziologie“, „Wissenschafts- und Techniksoziologie“, „Sozialstrukturanalyse“, „Geschlechtersoziologie“, „Migrationssoziologie“, „Soziologische Theorie“, „Methoden“ wählen können. Die faktische Wahlmöglichkeit von Veranstaltungen für Studierende hat sich dadurch gegenüber dem vorigen Master vervielfacht.

## **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>14</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.

<sup>13</sup> Diese Reduzierung der Module ist in den Arbeitspapieren vorgesehen, muss jedoch noch auf der Fakultätskonferenz verabschiedet werden.

<sup>14</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.

## **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* Studiengangprofilen die Ausbildung von *individuellen* Studiengangprofilen 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 Studiengangskonzeption vorgegebenes.

Der Vorteil bei der Ausbildung von durch Profile vorgestanzten Studiengangprofilen 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 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>15</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.

### **Vorschlag zur Umgangsform: Profile durch das Mehrfachstudium eines Moduls**

Um Studierenden auch bei vorgestanzten Profilen noch ein Minimum an Wahlmöglichkeiten zu lassen, wird die Profilbildung häufig informell unterlaufen. Veranstaltungen werden für Module aus ganz unterschiedlichen Profilen geöffnet. So können Studierende bei einer geschickten Wahl dann zu Beginn ihres Studiums Veranstaltungen wählen, die sowohl beispielsweise für ein Profil Theorie, Organisation und Weltgesellschaft anrechenbar sind. Erst im zweiten Semester legen sie dann – wenn sie die Anforderungen und Möglichkeiten in den verschiedenen Profilen besser kennengelernt haben – fest, für welches Profil sie diese Veranstaltungen anrechnen lassen wollen. Aber auch mit dieser häufig nicht systematisch vorgesehenen Möglichkeit werden die Wahlmöglichkeiten für die Studierenden letztlich nur minimal verändert.

Formal abgesichert lässt sich jedoch ein hohes Maß an Wahlmöglichkeiten für Studierende schaffen, wenn Studierende durch die Wahl eines Profils nicht auf eine Reihe genau vordefinierter Module festgelegt werden, sondern wenn sie stattdessen Module mehrfach studieren können. Statt den Studierenden beispielsweise vorzuschreiben, bei einer Vertiefung im Profil „Organisation“ jeweils einmal das Modul „Mikroprozesse in Organisationen“, „Organisationen und gesellschaftlicher Wandel“ und „Organisationen im Vergleich“ zu belegen, wird dann lediglich das dreifache Belegen des Moduls „Organisation“ verlangt. Dadurch haben die Studierenden die Möglichkeit, aus dem Veranstaltungsangebot des sehr groß konzipierten Moduls „Organisation“ breit auszuwählen.

Erst langsam setzt sich bei Studiengangplanern die Erkenntnis durch, dass die Ermöglichung von „Mehrfachstudierbarkeit“ von Modulen *das* Mittel ist, um auch bei Profilbildungen Wahlmöglichkeiten für Studierende *im* Profil zu erhöhen. Über Jahre war diese Einsicht durch die Annahme blockiert, dass mit dem Studium eines Moduls genau definierte Kompetenzen

---

<sup>15</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.

erworben werden und es deswegen keinen Grund geben darf, dieses Modul noch einmal zu belegen, weil die Kompetenzen ja bereits erworben wurden.<sup>16</sup> Diese Argumentation mag für die verschulden Einführungsveranstaltungen im Bachelor noch nachvollziehbar sein. Wenn man einmal in einem Modul die Grundlagen der Deskriptivstatistik gelernt hat, dann leuchtet es ein, dass man das Modul mit stark standardisierten Veranstaltungen und Prüfungen nicht noch einmal belegen sollte. Für Angebote gerade in praxis- oder forschungsorientierten Masterstudiengängen ist diese Annahme jedoch gelinde gesagt abstrus. Es wäre naiv, davon auszugehen, dass ein Student, der ein Modul „Logik“, „Zeitgeschichte“ oder „Humangenetik“ belegt hat, sich in den zwei oder drei Veranstaltungen des Moduls alle notwendigen Kompetenzen in diesen Feldern angeeignet hat und deswegen zusätzliche andere Veranstaltungen im Fachgebiet „Logik“, „Zeitgeschichte“, oder „Humangenetik“ ihm nichts Neues bringen würden. Schließlich machen die Lehrenden ihr ganzes Wissenschaftlerleben lang nichts anderes, als in einem Feld „Mehrfachstudierbarkeit“ – oder besser „Mehrfachbeschäftigkeit“ – zu praktizieren. Permanent besuchen oder veranstalten sie Seminare und Konferenzen zu ihrem Forschungsgebiet, ohne dass sie irgendwann einmal abschließend die „Kompetenzziele“ in Logik, Zeitgeschichte oder Humangenetik erreicht haben und sich deswegen nicht mehr mit dem Thema auseinandersetzen müssen (oder gar dürfen).

Um die Wahlmöglichkeiten für Studierende weiter zu erhöhen, muss dann man darauf achten, dass nicht das ganz Studium über Profile strukturiert wird (z. B. in Form eines Vorschreibens von zwei oder drei Profilen im Rahmen eines Masters). Studierende müssen etwa in die Lage versetzt werden, neben dem z. B. aus drei Modulen „Organisation“ bestehenden Profil „Organisation“ auch nur jeweils ein Modul aus ganz anderen Profilen zu belegen. Studierende legen sich dann zwar auf ein Profil fest, aber sie können dann ihre restlichen Veranstaltungen aus dem breiten Angebot der Fakultät oder des Fachbereichs wählen.

Effekt ist, dass Studierende durch die Wahl ihres Profils zu Beginn ihres Studiums nicht festgelegt sind. Studierende schnuppern durch das Belegen eines sehr breit definierten Moduls in ein Profil hinein und können bei Interesse an Vertiefung das Modul noch zwei weitere Male belegen. Studierende belegen beispielsweise zum Kennenlernen eines Themenfeldes einmal das Modul „Politik“ und dort zum Beispiel eine Veranstaltung (nicht Modul!) im Themenfeld „Global Governance“ und eine im Themenfeld „Partizipation“. Wenn das Profil insgesamt nicht überzeugt, lässt man sich die Veranstaltungen als ein Modul „Politik“ anrechnen. Wenn man Spaß an dem Themenfeld entwickelt, belegt man das Modul „Politik“ einfach zwei weitere Male und wählt dann beispielsweise Veranstaltungen aus den Themenfeldern „Politische Kommunikation“, „Public Policy“ oder „Staatsbürgerschaft“. Durch die dreifache Belegung des Moduls „Politik“ ergibt sich dann quasi automatisch, dass man das Profil „Politik“ belegt hat.

Weiter erhöht man die Wahlmöglichkeiten von Studierenden dann noch dadurch, dass man den Studierenden freistellt, ob sie ihr Studium im Rahmen eines vorgestanzten Profils studieren oder ob sie ihr Studium aus frei wählbaren Modulen eines Fachbereichs selbst zusammensetzen wollen. Damit haben sie die Möglichkeit, durch die Kombination ganz

---

<sup>16</sup> Dabei ist „Mehrfachstudierbarkeit“ innerhalb von Modulen – und natürlich auch innerhalb von Studiengängen – eine Selbstverständlichkeit. Sobald man in eine Modulbeschreibung oder eine Studiengangsbeschreibung beispielsweise hineinschreibt, dass drei Seminare in Zeitgeschichte belegt werden sollen, handelt es sich um eine „Mehrfachstudierbarkeit“ – nämlich von Seminaren. Weswegen ausgerechnet bei Modulen eine Mehrfachstudierbarkeit nicht möglich sein soll, konnte bisher immer nur mit Verweis auf vermeintliche Bologna-Regulativen begründet werden. Die Sinnhaftigkeit an sich konnte noch nicht erklärt werden.



verschiedener Fachmodule sehr stark entlang ihrer Interessen zu studieren und sich so ein eigenes Studienprofil zu geben.

Die erhoffte Wirkung ist, dass die Lehrenden der Profile über das ganze Studium um ihre Studierenden werben müssen, weil Studierende ohne „sunk costs“ ihre Profile wechseln können. Stellt eine Studentin während ihres Studiums fest, dass ein Profil nicht ihren Ansprüchen genügt oder dass sich die Lehrenden in ihrem Profil nicht ausreichend engagieren, kann sie ohne Probleme – und ohne bürokratisch aufwendige Beantragung – ein anderes Profil wählen oder sich für ein Studium ohne Profil entscheiden.

Diese Form der Profilbildung über die Ermöglichung der Mehrfachstudierbarkeit bedeutet keinen Verzicht auf Steuerung. Im Gegenteil: Über die Definition der Anforderungen an die Veranstaltungsteilnahme und die Beratung der Studierenden wird das Studium im Rahmen eines Profils sehr viel besser an die individuellen Bedürfnisse von Lehrenden und Studierenden anpassbar. Man kann zum Beispiel bei Bedarf Veranstaltungen anbieten, die sich besonders gut für den Einstieg (und damit auch für das Hineinschnuppern) in ein Profil eignen. Bei anderen Veranstaltungen kann man Kenntnisse voraussetzen, die in vorigen Modulen erworben worden sind.

#### **Die geplante Umsetzung im Bielefelder Modell: Profilbildung durch Ermöglichung von Mehrfachstudierbarkeit von Modulen**

Im Bielefelder Master soll diese Überlegung zur Profilbildung konsequent umgesetzt werden. Studierende können (müssen aber nicht) aus neun Profilen (statt vorher nur sechs) wählen: „Politische Soziologie“, „Organisationssoziologie“, „Wirtschafts- und Arbeitssoziologie“, „Wissenschafts- und Techniksoziologie“, „Sozialstrukturanalyse“, „Geschlechtersoziologie“, „Migrationssoziologie“, „Soziologische Theorie“ und „Methoden“. Die Profile setzen sich einfach dadurch zusammen, dass ein Modul in einem dieser Spezialgebiete dreimal studiert wird. Ferner wird nicht das gesamte Studium in Profile gezwängt. Neben ihrem aus drei Modulen bestehenden Profil können Studierende auch zwei beliebige andere Fachmodule (oder alternativ auch ein Praktikumsmodul) wählen. Damit wird ein „Hineinschnuppern“ in die Profile durch ein „Modul“ ermöglicht, weil man bei „Nichtgefallen“ eines Profils sich das Modul dann einfach als eines der frei wählbaren Module anrechnen lassen kann. Weiterhin wird Studierenden ermöglicht, sich das Studium selbst zusammenzustellen, indem sie fünf Module aus dem Angebot der Fakultät frei kombinieren können. So überlässt man es der Attraktion von Veranstaltungen und von Lehrenden, welche Profile gewählt werden, und legt Studierende nicht auf einmal begonnene Profile fest. Zwar können Profilverantwortliche zu Beginn jedes Semesters Orientierungsgespräche für Studierende anbieten; welche Profile faktisch gewählt werden, stellt die Fakultät dann erst am Ende des Studiums fest, wenn sich Studierende mit Verweis auf drei belegte Module in einem Profil die entsprechende Markierung im Zeugnis erbitten.

### **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 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 verschulten 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 Prüfungsformoffen 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>17</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.

**Vorschlag zur Umgangsform:  
Festlegung auf eine endnotenrelevante Prüfungsform**

In der Praxis werden die in den Modulhandbüchern festgelegten Prüfungsformen permanent unterlaufen. Wenn einzelne Studiengänge beispielsweise am Ende eines Moduls eine mündliche Prüfung über den gesamten Inhalt eines Moduls vorsehen, die Dozenten aber gar keinen Überblick über die anderen Veranstaltungen im Rahmen eines Moduls haben, werden kurzerhand Hausarbeiten, Essays oder Referate im Rahmen eines einzigen Seminars zu mündlichen Abschlussprüfungen umdekoriert. Wenn Studierende am Ende ihres Studiums eine bestimmte Anzahl an mündlichen Prüfungen, Hausarbeiten und Präsentationen vorzuweisen haben, müssten sie eigentlich in jeder Veranstaltung eines Moduls die Möglichkeit bekommen, jede dieser verlangten Prüfungen abzulegen. Weil dies jedoch häufig nicht in die Konzeption einer Veranstaltung passt – schließlich sind nicht in jedem Seminar ausführliche Referate der Studierenden sinnvoll –, werden deswegen (je nach ausstehenden Prüfungsformen der Studierenden) Hausarbeiten als Präsentationen verrechnet oder mündliche Prüfungen in Form von Referaten erbracht.

---

<sup>17</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.

Formal lässt sich diese in allen Universitäten verbreitete Regelabweichung von den eigentlich vorgesehenen Prüfungsformen dadurch umgehen, dass – vielleicht mit Ausnahme der Einführungs- und Grundlagenmodule – für alle Module eine einzige notenrelevante Prüfungsform festgelegt wird. Bei geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen werden dies wahrscheinlich Hausarbeiten, bei naturwissenschaftlichen Studiengängen wohl häufig eher Klausuren sein. So hat man – bei sehr geringem Aufwand – die Sicherheit, dass alle Studierenden eines Studiengangs eine vorher definierte Anzahl von Hausarbeiten (oder Klausuren) geschrieben haben.

Alle anderen Fertigkeiten – zum Beispiel Referate, Diskussionsbeiträge oder Essays – werden als Teil der Vor- und Nachbereitung von Seminarsitzungen in die Seminarveranstaltungen integriert. Diese Anforderungen können entweder vorher schon in dem Ankündigungstext für die Veranstaltung ausgeflaggt werden oder auch spontan entsprechend der Dynamik des Seminars eingeführt werden.

**Die geplante Umsetzung im Bielefelder Modell:  
Schriftliche Ausarbeitungen als einzige Form von endnotenrelevanten  
Modulprüfungen<sup>18</sup>**

Weil von Studierenden im Master Soziologie vorrangig die Fähigkeit erwartet wird, Texte mit einer Fragestellung, einer schlüssigen Argumentation und überzeugenden Schlussfolgerungen anzufertigen, wird jedes der fünf, sechs Wahlmodule mit einer schriftlichen Ausarbeitung als endnotenrelevantem Leistungsnachweis abgeschlossen. Unter schriftliche Ausarbeitungen fallen Hausarbeiten, Lehrforschungsberichte und ausführliche Literaturberichte (mit der Hinzuziehung selbst recherchierter unterschiedlicher Texte und der Entwicklung einer eigenen These über die gelesene Literatur).

Das bedeutet, dass konsequent an alle Module die gleichen Anforderungen bezüglich des Leistungsnachweises gestellt werden. Auch ein Praktikumsmodul wird dann beispielweise nicht mit einem – sowieso nicht sinnvoll zu benotenden – mündlichen oder schriftlichen Praktikumsbericht abgeschlossen. Vielmehr nehmen die Studierenden das Praktikum zum Anlass, entweder eine schriftliche Ausarbeitung in Form einer Hausarbeit zu erstellen, in die die im Praktikum gemachten Erfahrungen als Empirie einfließen, oder in Form eines Literaturberichts, in dem unter wissenschaftlichen Kriterien die für die Praktikumsstätigkeit relevante soziologische Literatur ausgewertet wird.

Eine – bisher noch nicht breit diskutierte – Möglichkeit zur Steigerung der Qualität der schriftlichen Ausarbeitung besteht darin, die schriftlichen Ausarbeitungen halböffentlich zu machen. Das könnte zum Beispiel dadurch geschehen, dass jede schriftliche Ausarbeitung als studentisches Working Paper der Fakultät auf der Internetseite der Bibliothek eingestellt wird, oder dadurch, dass der Masterarbeit alle fünf schriftlichen Ausarbeitungen beigefügt werden müssen. So wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die schriftlichen Ausarbeitungen nicht nur durch den betreuenden Dozenten gelesen werden, sondern auch durch andere Studierende, durch die die Masterarbeit betreuenden Professoren oder durch interessierte Fachkollegen aus dem Profil. Zu hoffen wäre, dass durch diese Schaffung von Öffentlichkeit sich sowohl die

---

<sup>18</sup> Dieser Vorschlag wurde auf der letzten Fakultätskonferenz abgelehnt. Zurzeit wird an einem Vorschlag gearbeitet, der die Intention der Fakultätskonferenz aufgreift, gleichzeitig aber die Gewichtung auf die schriftliche Ausarbeitung beibehält.

Anstrengungen der Studierenden beim Abfassen der Arbeit als auch die Bemühungen der Lehrenden bei der Betreuung weiter erhöhen.

## **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 Bürokratendeutsch, „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 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>19</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>20</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

---

<sup>19</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>20</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.

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 Institutssitzungen 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.

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 Leistungspunktzurechnung 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 Leistungspunktzurechnungen 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>21</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 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.

**Vorschlag zur Umgangsform:  
Einheitliche Anzahl von Leistungspunkten für alle Module**

In der Praxis werden die komplexen Leistungspunktezurechnungen der Module für die jeweiligen Studiengänge sowieso regelmäßig unterlaufen. Dozenten stellen Studierenden unterschiedlicher Studiengänge die gleiche Klausur, auch wenn sie in dem einen mit zwei und in dem anderen mit fünf Leistungspunkten beurteilt wird. Lehrende bieten nicht zwei Varianten ein und desselben Seminars an, nur weil die einen Studierenden dafür laut ihrer Studienordnung 120 Stunden (vier Leistungspunkte) aufbringen müssen und die Studierenden eines andern 150 Stunden (fünf Leistungspunkte).

Formal korrekt lässt sich die durch die Einführung von Leistungspunkten erreichte Komplexität jedoch nur durch einen Trick bei der Studiengestaltung umgehen. Ganz unabhängig von den faktischen Zeiterfordernissen der Studierenden für ein Modul müssen alle Module eines Studiengangs – oder besser noch einer Universität – mit den gleichen Leistungspunkten belegt werden. Erst wenn alle Module eines Studienganges beispielsweise mit zehn oder fünfzehn Leistungspunkten belegt werden, können diese Module dann auch beliebig miteinander ausgetauscht werden.<sup>22</sup> Dafür werden dann die unterschiedlichen

---

<sup>21</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.

<sup>22</sup> Während einzelne Fachbereiche in Deutschland in einzelnen Studiengängen immer noch gleichzeitig Module mit acht, neun, zehn, zwölf und fünfzehn Leistungspunkten aufbauen, scheint sich in einigen

inhaltlichen Module – durch Erfindung von Selbststudiumseinheiten, durch Ausrichtung der Praktika auf die standardisierte Anzahl von Leistungspunkten oder durch Ignorierung der Tatsache, dass forschungsorientierte Seminare mehr Zeit benötigen als Vorlesungsseminare – immer auf die gleiche Anzahl von Leistungspunkten „zurechtgerechnet“.

Zugegeben: Die Konzeption von Studiengängen hat dann nur noch wenig mit dem zu tun, was sich EU-Bürokraten einmal bei der Erfindung von Leistungspunkten gedacht haben. Aber das hängt mit der Absurdität der Einführung des Leistungspunktsystems zusammen, die spätestens dem letzten dann auch deutlich geworden sein sollte, wenn in einer Fakultätskonferenz kurzerhand entschieden wird, dass eine Hausarbeit nur noch mit drei Leistungspunkten (90 Stunden) statt mit fünf Leistungspunkten (150 Stunden) berechnet wird, um auch bei einer Neukonzeption auf die magischen 120 Leistungspunkte zu kommen.

Aber das ist nicht weiter schlimm: Ein universitäres Studium lebt zu erheblichen Teilen von dem, was gerade nicht durch Studiengangsplaner vorausgedacht wurden: Die Lektüre, für die sich Studierende vielleicht nur aufgrund einer Nebenbemerkung einer Professorin begeistern, das Streunen durch die Bibliothek, bei dem man nach vier, fünf Stunden feststellt, dass man in den Fachzeitschriften ganz andere Artikel gelesen hat, als man ursprünglich geplant hat, die spontanen Debatten, die sich zwischen Studierenden – oder manchmal auch zwischen Studierenden und Lehrenden – nach einem Seminar ergeben, den Besuch eines Vortrags in einem Forschungsschwerpunkt, der für einen Studierenden zwar in keiner Form anrechenbar ist, aber der vielleicht Anlass für eine umfangreiche Beschäftigung mit einem Thema ist.<sup>23</sup>

Die Vorgaben von Bologna haben dazu verleitet, das „denkende Streunen“ in sogenannte „Selbststudiumsphasen“ zu verlegen, die aber für die Bologna-Anhänger jeweils immer nur in Bezug auf ein Modul vorstellbar sind. Man darf, so jedenfalls der Eindruck bei der Lektüre von Modulhandbüchern, im Rahmen eines Studiums gern auch mal selbständig ein Buch lesen, aber nur, wenn es auch inhaltlich zum Modul „Business-Ethics“, „Didaktik des Medieneinsatzes“ oder irgendeinem anderen Modul eines Studiengangs passt.<sup>24</sup>

Die Minimalanforderung bei der Planung eines Studiengangs ist es, (Zeit-)Raum für freie Formen des Studierens zu lassen – und sei es mit der Erfindung von Modulen, die lediglich Platzhalter für das freie Lesen, Denken und Schreiben sind oder der künstlichen Aufblähung der Leistungspunktezahl für Module. Bestenfalls können durch Seminare, durch gemeinsame Schreibvorhaben oder auch nur durch Gespräche mit Dozenten Anregungen für Lektüren

---

Universitätsleitungen die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass die unterschiedliche Größe von Modulen die Kombiniermöglichkeiten – und damit auch die Wahlmöglichkeit von Studierenden – massiv einschränkt. Deswegen wird die Modulgröße (in Form von zehn oder von fünfzehn Leistungspunkten) inzwischen teilweise universitätsweit festgelegt. Dies ist vermutlich einer der ganz wenigen Punkte, in denen es einmal sinnvoll gewesen ist, dass sich eine Universitätsleitung mit ihren Vorgaben gegenüber Fachbereichen durchgesetzt hat.

<sup>23</sup> Genau so wie übrigens auch die Qualifikation für die Hochschullehre überwiegend nicht in aufwendigen hochschuldidaktischen Seminaren und Ausbildungsprogrammen stattfindet, sondern im spontanen Austausch zwischen Lehrenden. Unseres Wissens hat bisher keine Universität darüber nachgedacht, die Mittel für Hochschuldidaktik nicht in ein Seminarprogramm, sondern in einen attraktiven Lounge-Bereich für die Lehrenden mit einer guten Auswahl an Tageszeitungen, hervorragendem Kaffee und exquisiten Weinen zu stecken. Hier könnten deutsche Universitäten ruhig von den vermeintlich exzellenten Universitäten in Oxford und Cambridge lernen, die jedoch den Vorteil haben, dass sie ihre Weinkeller über Jahrhunderte aufbauen konnten.

<sup>24</sup> Wenn man 5400 Stunden eines Bachelorstudiums oder 3600 Stunden eines Masterstudiums in Modulen genau vorausplant, darf man sich nicht wundern, wenn Studierende (nur noch) genau das machen, was in den Modulhandbüchern gefordert wird.



entstehen, die eigenständiges Lesen, Denken und Schreiben – jenseits der Vorausplanung in Leistungspunkten – initiieren.<sup>25</sup>

Leistungspunkte für Veranstaltungen, Prüfungen, Module und Studiengänge sind eine rein fiktive Größe, die mit dem realen Studium nichts zu tun haben. Sie dienen lediglich auf der Schauseite zur Befriedigung einer europäischen Mobilitätsideologie, und dementsprechend sollten sie bei der Studiengangskonzeption auch genau so behandelt werden.

### **Die geplante Umsetzung im Bielefelder Modell: Einheitliche Leistungspunkte für alle Module**

Alle Module erhalten gleich viele Leistungspunkte – in diesem Fall 14/15 Leistungspunkte. Ob man ein Modul in Politischer Soziologie, ein Modul in Methoden belegt, ob man eine Lehrforschung macht oder ob man ein Praktikum absolviert – immer besteht das Modul aus 14/15 Leistungspunkten.

Selbst größere Blöcke werden in die einheitliche Modulstruktur gezwängt. Lehrforschungen, eine an der Bielefelder Fakultät für Soziologie entwickelte Form forschenden Lernens, in dem Studierende ein kleines Forschungsprojekt mit eigenen empirischen Untersuchungen durchführen, können danach in einer kurzen oder langen Variante belegt werden. Eine kurze Variante besteht aus vier Semesterwochenstunden und umfasst genau ein Modul mit 14/15 Leistungspunkten. In der langen Variante besteht die Lehrforschung dann aus zwei Modulen.

Die Verwendbarkeit von Modulen des Studiengangs Soziologie für andere Studiengänge – zum Beispiel für thematische Master zu Themen wie „Politische Kommunikation“, „Wissenschaftsforschung“ oder „Geschlechterforschung“ wird erleichtert, wenn es universitätsweit für alle Masterstudiengänge eine einheitlich Anzahl von Leistungspunkten für Module gibt. Aber vermutlich wird das Drängen auf eine Vielzahl von thematisch orientierten Mastern mit in der Regel sehr wenigen Studierenden abnehmen, wenn im Rahmen von disziplinären Studiengängen starke thematische Schwerpunktsetzungen möglich werden.

### **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.

---

<sup>25</sup> Jetzt wäre es sicherlich naiv, ein „Training in Flexibilität und Selbständigkeit“ in „relativ freien gestaltbaren Studiengängen“ zu ??????. Die „Selbstständigkeit“, die Studierende früher angeblich im Studium gelernt haben und die vermeintlich das Beste war, was ein Studium an „Vorbereitung auf das Berufsleben vermittelte“, (vgl. Steinert 2008: 158), war wohl eher das Ergebnis von Überlebensstrategien in häufig immer anonym werdenden Universitäten als das Ergebnis systematischer Überlegungen des Lehrpersonals.

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 Geisteswissenschaft. 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 Studiengänge 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.

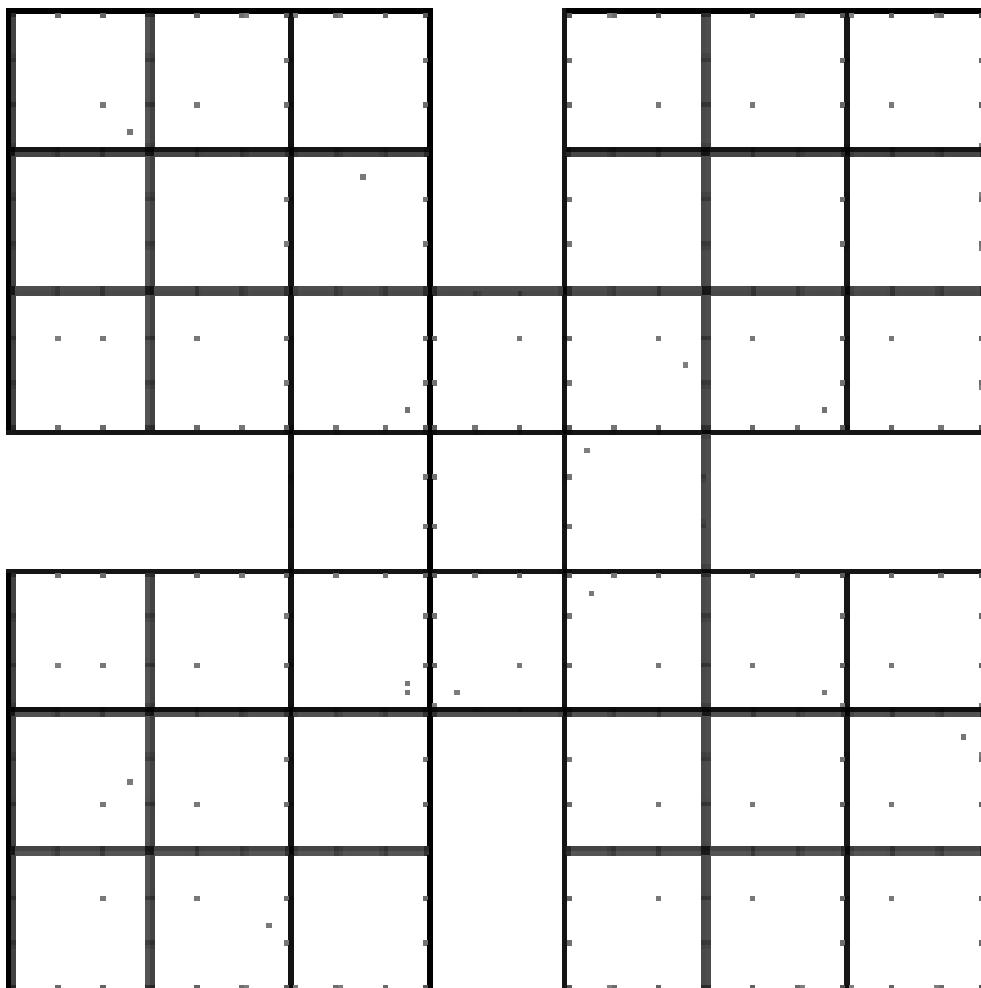


Abb. 3: Beispiel eines Samurai-Sudoku (Quelle: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)). Die Lösung eines der fünf Standardsudokus muss mit den jeweils anderen vier Sudokus zusammenpassen.

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 Regelwerks – 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>26</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.).

---

<sup>26</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.

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).

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>27</sup>

### **Veränderungen ohne Reformen – zur offenen Gestaltung von Studiengängen**

Ungewollte Nebenfolgen sind nicht zu vermeiden – genau das ist ja der Charakter ungewollter Nebenfolgen. Es wäre deshalb naiv, davon auszugehen, dass sich diese bei der Gestaltung eines Studienganges – oder auch bei Planung eines neuen Steuergesetzes oder der Planung eines Angriffskrieges – vermeiden lassen. Selbstredend sind auch bei der Gestaltung von Studiengängen, die Studierenden möglichst viele Wahlmöglichkeiten lassen, die Effekte dieses Studiengangs nur sehr begrenzt vor auszuplanen.

Bestenfalls lassen sich einige Fragen erahnen, die durch einen neuen Studiengang aufgeworfen werden. Welche Profile – und damit welche Module – werden von den Studierenden gewählt? Reichen die Kapazitäten der Fakultäten aus, um sich den verschiebenden Interessen der Studierenden anzupassen? Wie nutzen die Studierenden die Zeit, die ihnen durch eine Entschlackung des Studiengangs geboten wird? Kommt es zu einer Intensivierung des Studiums in den einzelnen Modulen oder eher zur Ausdehnung von Gelderwerbstätigkeiten oder zu einer Optimierung des Freizeitverhaltens?

Weil viele Effekte nicht im Voraus zu bestimmen sind, kann das Ziel lediglich sein, die Struktur des Studiengangs so anzulegen, dass dieser möglichst ohne Änderung der „fächerspezifischen Bestimmungen“, ohne Befassung universitätsweiter Gremien und ohne Neuakkreditierung angepasst werden kann. (Auch) aus dem Grund der schnellen Anpassung sollten die Module möglichst allgemein formuliert sein. Es ist immer sinnvoller, lieber Veranstaltungen zu „Organisationsproblemen in der New Economy“ oder „Diversity Management in Unternehmen“ im Rahmen eines allgemeinen Moduls „Organisation“ anzubieten, als gleich das ganze Modul nach einem solchen Modethema zu benennen, für das sich nach einigen Jahren keiner mehr interessieren wird. Mögliche Profile im Rahmen eines Studiums sollten in den rechtlich bindenden fächerspezifischen Bestimmungen nur beispielhaft benannt werden, so dass Profile – zum Beispiel beim Wechsel des professoralen Personals oder bei mangelnder Nachfrage von Seiten der Studierenden – eingestellt werden können und problemlos neue Profile geschaffen werden können. Die Form der Leistungsnachweise sollte nur in der Form der unmittelbar endnotenrelevanten Prüfungen

<sup>27</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.

festgelegt und alle anderen Formen möglicher erwartbarer Leistungen von Studierenden lediglich in den Veranstaltungsprogrammen definiert werden.

Um ein Gespür für sinnvolle Anpassungen des Studiengangs zu bekommen, muss man die durch den Studiengang produzierten Effekte beobachten. Um solche Effekte zu beobachten, braucht man keine aufwendigen Evaluationen, keine Qualitätssicherungssysteme und keine universitätsweiten Studierendenbefragungen. Schon die im Normalbetrieb erhobenen Zahlen, wie die Anzahl der Studierenden, die von anderen Universitäten herüberwechseln, die belegten Profile von Studierenden und die Anzahl der Studierenden, die einen Master erfolgreich abschließen, geben häufig Indizien über die Attraktivität eines Masters. Zur Erkundung möglicher Ursachen für Probleme reichen häufig schon Gespräche mit Studierenden und Lehrenden am Ende eines Semesters aus.

Angesichts der Ermüdung, der Frustration und des Zynismus, mit dem viele Lehrende (und manchmal auch schon Studierende) auf die vierte Reformierung ihres Studienganges reagieren, mag die hier formulierte Erwartungshaltung naiv klingen: Aber nach der Gestaltung des Studienganges muss bei den Lehrenden noch so viel Neugierde und Kraft vorhanden sein, um die Effekte der geschaffenen Studienordnung zu beobachten, um dann – ohne Neuformulierung der fächerspezifischen Bestimmungen und ohne neue Behandlung in den universitätsweiten Gremien – Anpassungen vornehmen zu können.

#### **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 Tipproutinen 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 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): Sisyphe 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.