



Verschulung wider Willen.

Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform¹

Stefan Kühl

1. Einleitung

Verschulung – das ist das Schlagwort, mit dem Befürworter und Kritiker über die Effekte der Bologna-Reform reden. An vielen Universitäten hat inzwischen der Begriff der „Freistunde“ Einzug gehalten, ein Wort, das eigentlich bisher nur in Schulen genutzt wurde, um die „Leerzeit“ zwischen zwei Unterrichtsstunden zu markieren. Es wird in Universitäten inzwischen von notwendigen „Pausen“ gesprochen, in denen sich Studierende von den Vorlesungen, Seminaren und Prüfungen „erholen“ müssen.

Lehrende klagen über die „Bachelor Monster“, die wie in einem „Punktfieber“ Lehrveranstaltungen abreißen. Man habe es, so die Klage, nur noch mit „Duracell Häschen“ zu tun, die in Multiple Choice Klausuren auf Knopfdruck kurzfristig gespeichertes Wissen ausspucken würden. Zunehmend würden „Schmalspurstudierende“ die Universität bevölkern, die nur noch mit Hilfe von Anwesenheitskontrollen, wöchentlich abzuliefernden Arbeitspaketen und Multiple Choice Klausuren zur Teilnahme an Veranstaltungen zu bewegen seien. Das Studium sei für viele Studierende nur noch eine einzige „Schnäppchenjagd“ geworden, bei der sie versuchen, möglichst „billig“ Punkte zu bekommen.²

Studierende beklagen, dass sie vor lauter Seminaren, Prüfungen und Pflichtpraktika gar nicht mehr zum Lesen, geschweige denn zum Denken kommen. Studierende jammern über „Lernbulimie“, zu der sie durch Studiengänge gezwungen werden, in denen man Jahreszahlen, soziologische Grundbegriffe oder mathematische Formeln in sich hineinfrisst, um sie dann „auf Befehl“ wieder auszuspucken (vgl. Haunhorst 2010). Gerade weil sie nicht so desinteressiert, unmotiviert und dumm seien – wie ihnen mit der Überfrachtung mit Kontaktzeiten, Präsenzpfllichten und Prüfungen unterstellt werde –, würden sie sich nur noch langweilen, „wenn sie vorgeschriebene Lehrveranstaltungen ab-

¹ Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um Auszüge des Buches „Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie“ von Stefan Kühl, welches 2011 im Transcript Verlag erschienen ist.

² Die Liste der Klagen scheint unendlich zu sein. Siehe beispielhaft Bender (2009).

sitzen müssen, während sie andere interessantere nicht besuchen dürfen“ (Pfaller 2010, S. 47).

Befürworter und Kritiker der Bologna-Reform zeigen sich gleichermaßen überrascht von diesen sich immer mehr verschärfenden Verschulungstendenzen an Universitäten, die in den Erklärungen, Strategiepapieren und Zielkatalogen der Reformer nicht vorkommen. Gerade die Breite dieser Verschulungstendenzen an Universitäten und Fachhochschulen ist erstaunlich. Sicherlich: Eine Verschulung hat es zwar auch schon in den letzten Jahrzehnten gerade in einigen anwendungsorientierten Studiengängen wie Betriebswirtschaftslehre, Medizin, Jura und den Ingenieurwissenschaften gegeben, aber in den meisten geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Studiengängen scheint sich die Tendenz der Verschulung erst seit der Bologna-Reform auszubilden.

Wie ist es zu dieser Verschulung gekommen, obwohl doch in der Bologna-Reform immer wieder Werte wie „Wahlfreiheit“, „Eigenständigkeit“ und „Flexibilität“ betont werden? Wie konnte sich die Tendenz zur Verschulung ausbilden, obwohl sich die Verfechter der Bologna-Reform einig sind, dass ein Umbau von Universitäten zu Schulen sicherlich nicht ihr notwendiger Beitrag zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit ist?

2. Zur Dynamik der Verschulung an Universitäten

„Verschulung“ stellt erst einmal lediglich einen Kampfbegriff dar – jedenfalls dann, wenn er außerhalb von Schulen verwendet wird, wo ja die Forderung nach einer Verschulung ein wenig überraschen würde. Mit dem Begriff der Verschulung wird zum Ausdruck gebracht, dass in anderen Feldern der Bildung als Schulen – also beispielsweise in Kindergärten, in Familien, in Ferienlagern oder in Universitäten – Formen der Wissensvermittlung aus der Schule übernommen werden, häufig ohne zu prüfen, ob diese Formen auch für eine bisher nur in Schulen praktizierte Wissensvermittlung geeignet sind.

Mit dem Etikett der Verschulung wird dabei eine Vielzahl von Phänomenen erfasst: Fixe Stundenpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, Anleitung statt selbstorganisiertes Lernen, permanente Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, wenig Wahlfreiheiten und Vermittlung von kanonisiertem Schulwissen (vgl. Winter

2009, S. 49). Um zu begreifen, wie sich Verschulungstendenzen an den Hochschulen – häufig entgegen der ursprünglichen Intention der Studiengangsplaner – ausbilden konnten, lohnt es sich, einige Felder genauer anzusehen.

2.1 Die Renaissance des Frontalunterrichts an den Hochschulen

Eine Forderung, die häufig mit der Bologna-Reform verbunden wird, besteht darin, die Lehre an den Universitäten stärker ins Blickfeld zu nehmen. Es komme darauf an – so die oben schon erwähnte Argumentation –, das Studium nicht so sehr von der Perspektive der Lehrenden mit ihren nur an eigenen Forschungsinteressen und an der Förderung der besten Studierenden (ihren potenziellen wissenschaftlichen Nachfolgern) ausgerichteten Lehrveranstaltungen zu planen, sondern von den Anforderungen der Studierenden an die Lehre auszugehen. Statt einer Orientierung am „Teaching“ der Lehrenden, so die häufig mit einem erheblichen Pathos auf den internationalen Konferenzen der Bildungsplaner vorgetragene Forderung, komme es auf eine Orientierung am „Learning“ der Studierenden an.

Angesichts dieses verkündeten Paradigmenwechsels von einer Lehrenden- zu einer Studierendenorientierung wirken die über lange Jahre gepflegten Praktiken der Studiengangsplanung an den Hochschulen für viele Verfechter der Bologna-Reform „gestrig“. Die Studiengänge wurden in der Regel ausgehend von den Lehrkapazitäten der einzelnen Institute und Fachbereiche geplant. Die verfügbaren Deputate der Professoren, Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter wurden möglichst gleichmäßig auf das Grund- und Hauptstudium eines Studiengangs aufgeteilt, wobei darauf geachtet wurde, dass möglichst alle Lehrenden sowohl einige von vielen Studierenden besuchten Grundlagenveranstaltungen als auch einige eher von weniger Studierenden belegten Vertiefungsseminare anbieten konnten. Gerade in den nicht so stark überlaufenen Fächern konnten sich Lehrende so einen nicht unerheblichen Teil ihres Lehrdeputates für Veranstaltungen reservieren, in denen sie mit einer kleineren Gruppe von Studierenden an ihren gerade aktuellen Forschungsthemen arbeiten.

Die Umstellung von einer Lehrenden- zu einer Studierendenorientierung bedeutet jetzt, einen Studiengang konsequent von der Perspektive der Studie-

renden aus zu planen: Was sollen die Studierenden am Ende ihres Studiums können? Welche Lernziele bestehen für die verschiedenen Studienabschnitte? Welche Lerninhalte sollten am besten in den durch die ‚ECTS-Kunstwährung‘ vorgegebenen 5600 Stunden (bei 180 Leistungspunkten für Bachelorstudiengänge) bzw. 3200 Stunden (bei 120 Leistungspunkte für Masterstudiengänge) vermittelt werden? Welche Form der Vermittlung der Inhalte sollte am besten gewählt werden? Anhand solcher Fragen sollen jetzt – immer ausgehend von der Perspektive der Studierenden – die übergeordneten Lernziele für einen Studiengang systematisch auf die einzelnen Module und dann schließlich auf jede einzelne Veranstaltung, jede einzelne Selbststudiumsphase und jede einzelne Prüfung innerhalb der Module heruntergebrochen werden.

Diese Planung der Studiengänge ausgehend von den Lernzielen für Studierende hat einen überraschenden Effekt produziert, der selbst von vielen Promotoren in den Ministerien, Universitätsleitungen und bildungspolitischen Denkschmieden beklagt wird: die Vervielfältigung von Massenveranstaltungen, in denen große Gruppen von Studierenden von den Lehrenden mit Power-Point-gestützten Foliengewittern überzogen werden. Man könnte – wenn man denn an eine verkündete Umstellung von einer Lehrenden- auf eine Studierendenorientierung glaubt – vermuten, dass die Studiengangsplaner bei dem Herunterbrechen der übergeordneten Lernziele auf die Ebene der Module und weitergehend auf die Ebene der Veranstaltung zu der Einsicht gekommen sind, dass die beste Form der Vermittlung eine Vielzahl von sich jedes Jahr wiederholenden Vorlesungen ist, in denen möglichst viele Studierende den Lehrenden lauschen. Wie ist es zu dieser fast magischen Vervielfältigung von Vorlesungen an den Universitäten gekommen ist, obwohl doch die Vorgaben von Bologna – und auch die verschiedenen nationalen Konkretisierungen – es völlig offen lassen, zu welchen Anteilen Studierende über Seminare, über Vorlesungen, über Übungen und Tutorien unterrichtet werden müssen?

Der Grund ist nicht ein Mangel an Studierendenzentrierung in der Lehrplanung, sondern im Gegenteil, dass die Lehrenden die Aufforderung, einen Studiengang von den den Studierenden zur Verfügung stehenden 240, 180 oder 120 ECTS-Punkten aus zu planen, ernst nehmen. Lehrende überlegen, welche Inhalte im Rahmen eines Studiums vermittelt werden sollen, wie viele Veranstaltungen sie in den 30 pro Semester zur Verfügung stehenden ECTS-Punkten unterbringen können, und erstellen daraus ein erstes Lehrtableau. Wenn sie dabei beispielsweise in einem Semester fünf Module aus je insge-

samt sechs Leistungspunkten stricken, die aus zwei Veranstaltungen, einer Selbststudiumsphase von 60 Stunden (2 Leistungspunkte) und einer Abschlussprüfung bestehen, sehen sie sich natürlich vor die Herausforderung gestellt, diese Veranstaltungen auch mindestens jährlich anbieten zu müssen. Weil die Veranstaltungen – ganz „studierendenzentriert“ – aber nicht von den zur Verfügung stehenden Lehrkapazitäten, sondern von den für die Studierenden als sinnvoll erachteten Inhalten aus geplant wurden, müssen plötzlich mehr Veranstaltungen angeboten werden, als durch die Lehrkapazitäten abgedeckt werden können.

Selbst einige sehr gut ausgestattete Institute, Fakultäten und Fachbereiche, die es an einigen europäischen Universitäten immer noch gibt und die vor den im Namen von Bologna vorgenommenen Reformen immer mit ihren Lehrkapazitäten ausgekommen sind, sollen es bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge geschafft haben, dass ihnen pro Semester die Lehrkapazitäten für 20 oder 30 Veranstaltungen pro Studiengang fehlten. Man hatte jetzt zwar Studiengänge, die fast nach einem hochschuldidaktischen Idealtypus von allgemeinen Lernzielen auf Module und dann weiter auf Veranstaltungen heruntergebrochen waren, aber es fehlte einfach an Kapazitäten, mit denen die Veranstaltungen bedient werden konnten.

Weil aber die Lehrkapazitäten mit der Bologna-Reform in den meisten Universitäten nicht angestiegen, sondern eher gesunken sind und auch über Studiengebühren nur begrenzt zusätzliche Lehrbeauftragte für besondere Aufgaben herangeschafft werden können, scheint es häufig nur eine Möglichkeit zu geben: Immer mehr Studierende müssen in die als inhaltlich sinnvoll erachteten Veranstaltungen hineinquetscht werden. Weil Übungen oder Seminare ab einer Teilnehmerzahl von 50 oder 60 Studierenden keinen Sinn mehr machen, werden diese Übungen und Seminare aus der Not heraus in Vorlesungen umdefiniert – vielleicht bestenfalls noch durch aus Studiengebühren finanzierten studentische Tutorien begleitet.

Und weil es in Vorlesungen zweitrangig ist, ob 70, 250 oder 700 Studierende den Ausführungen des Lehrenden lauschen, bietet es sich an, diese Vorlesungen mit Studierenden aus ganz unterschiedlichen Studiengängen zu füllen, in denen die Studiengangsplaner auch nicht wissen, welche Lehrenden die Veranstaltungen anbieten sollen, damit die Studierenden die notwendigen Leistungspunkte erreichen. Statt spezieller Seminare oder kleiner Vorlesungen, in denen jeweils getrennt Mathematik für Ingenieure, für Physiker und für

Mathematiker angeboten wird, werden im Audimax Vorlesungen angeboten, in denen es den Einheitsüberblick für alle gibt. Anstelle von auf die unterschiedlichen Anforderungen von Psychologen, Biologen und Soziologen zugeschnittenen spezialisierten Einführungen in die Statistik mit jeweils konkreten Beispielen aus den konkreten Disziplinen gibt es dann die Standardvorlesung „Deskriptivstatistik“ für alle.

Es ist sicherlich unbestreitbar, dass Vorlesungen an Universitäten Sinn machen. Gerade bei der Vermittlung von Grundlagenwissen ist es für Studierende ergiebiger, dem brillanten, in freier Rede gehaltenen einstündigen Vortrag einer Professorin zu lauschen, als den verzweifelt bemühten Wissensvermittlungsversuchen von Kommilitonen zuzuhören, deren Referate aufgrund von fehlenden Grundkenntnissen häufig ein eher ermüdendes Gestammel sind. Der Effekt der von den zur Verfügung stehenden Leistungspunkten ausgehenden Planung ist jedoch, dass Vorlesungen nicht mehr nur da eingeführt werden, wo es didaktisch sinnvoll ist und die entsprechend rhetorisch begabten Lehrenden zur Verfügung stehen, sondern in allen Modulen, in denen man versucht, irgendwie die notwendigen Lehrkapazitäten zusammenzubekommen.

2.2 Zur Entstehung der Prüfungsinflation in Bologna-Studiengängen

Ein zentrales methodisches Konzept, das zwar nicht in der Bologna-Erklärung erwähnt wird, von Bildungsplanern aber erfolgreich an die Bologna-Reform „angekoppelt“ wurde, besteht darin, dass Studierende „kompetenzorientiert“ lernen sollen. Statt sie mit den von Lehrenden häufig beliebig gewählten Inhalten von Seminaren zu füttern, komme es darauf an, vorab genaue Lernziele – sog. Learning Outcomes – zu definieren und die Seminare, Übungen und Vorlesungen, aber auch die Selbstlernphasen systematisch auf diese Ziele auszurichten. Die Erreichung der Lernziele im Rahmen eines kompetenzorientierten Studiums könnte aber, so die Logik der Bildungsplaner, nur dann gewährleistet werden, wenn das Erreichen der Lernziele am Ende durch eine Prüfung sichergestellt wird.

In der Bologna-Erklärung – und auch in den Konkretisierungen in den nationalen Richtlinien – wird in keiner Form vorgeschrieben, wie viele und welche Prüfungen ein Studierender im Laufe seines Studiums ablegen muss. Es gibt keine Rahmenvorgabe der europäischen Bildungsminister, dass zur Erlangung

eines Bachelorabschlusses mindestens 30 Klausuren geschrieben werden müssen, und auch in den nationalen Richtlinien der im europäischen Hochschulraum zusammengeschlossenen Staaten wird nicht festgelegt, wie viele Klausuren, mündliche Prüfungen und Hausarbeiten in einem Fach geschrieben werden müssen, um einen Studienabschluss zu erhalten.

Interessant ist jedoch, dass es trotz jeder fehlenden Regulierung des Prüfungswesen – jedenfalls in der Wahrnehmung der meisten Beteiligten – mit dem Bologna-Prozess zu einer erheblichen Erhöhung der Prüfungs- und damit auch Korrekturlast gekommen ist. Es gibt Universitäten, in denen Studierende neben den regelmäßig in den Veranstaltungen zu erbringenden Schreib- und Präsentationsleistungen (sog. aktive Teilnahme oder Studienleistung) pro Semester mehr als sechs benotete und endnotenrelevante Prüfungen in Form von Klausuren, Hausarbeiten, mündlichen Prüfungen o.ä. erstellen müssen.

Diese „Prüfungsinflation“ ist automatisch im Zuge der Einführung der Modulstruktur an den Universitäten entstanden. Die in einem Modul erworbenen ECTS-Punkte dürfen – so jedenfalls die Interpretation in den meisten Universitäten – den Studierenden nur gutgeschrieben werden, wenn das Erreichen des Lernziels durch eine Prüfung nachgewiesen wurde. Eine „Kreditierung“ nur der „bloßen Teilnahme“ an einer Vorlesung, einem Praktikum oder einem Seminar soll, so der Tenor der Bologna-Experten, „ausdrücklich nicht möglich“ sein (vgl. Gehmlich 2000, S. 61).

Durch die Anzahl der Module für einen Studiengang wird also quasi automatisch festgelegt, wie viele Prüfungen in diesem Studiengang absolviert werden müssen. Wenn in einem aus 180 Leistungspunkten bestehenden Bachelorstudiengang die Module durchschnittlich aus fünf Leistungspunkten bestehen, kann man sich leicht erschließen, dass zur Absolvierung von sechs Modulen pro Semester auch verpflichtend sechs Prüfungen in irgendeiner Form abgelegt werden müssen. So muss man dann automatisch auf 30 – in der Regel endnotenrelevante – Prüfungen im Rahmen eines lediglich dreijährigen Studiums kommen.¹

¹ Universitäten, die sich im Rahmen der Reform einer Reform auf eine einheitliche Leistungspunktgröße von fünf oder sechs Punkten pro Bachelormodul festgelegt haben, haben häufig nicht erkannt, dass damit ihre Studierenden automatisch zwei- oder dreimal so viele Prüfungen absolvieren müssen wie an Universitäten, die sich für eine einheitliche Modulgröße von zehn oder fünfzehn Leistungspunkten geeinigt haben. Dass gerade von den Universitätsleitungen, die diese Mini-Module verpflichtend gemacht haben, die schärfste Kritik an der Vervielfältigung der Prüfungen – als vermeintliches Umsetzungsdefizit von Fachbereichen – kommt, hat eine gewisse Ironie.

Durch die Vervielfältigung der Prüfungslasten wird dann letztlich auch die Prüfungsform bestimmt. So mag es aus didaktischen Gründen sinnvoll sein, in einem Studiengang von den Studierenden als zu erbringende Leistung eine Mischung aus mehreren Hausarbeiten, Referaten und mündlichen Prüfungen zu erwarten, aber durch die Vervielfältigung von Prüfungslasten ist dies häufig weder von den Studierenden noch von den mit der Korrektur beauftragten Lehrenden zu leisten. So wird dann häufig für ein Modul nicht die didaktisch sinnvolle Prüfungsform gewählt, sondern die Prüfungsform, die vom bestehenden Lehrpersonal mit einem zu vertretenden Aufwand überhaupt noch zu leisten ist. An einigen Universitäten sollen deshalb Lehrende selbst für Module wie „Geschichte des Nationalsozialismus“, „Logik in der Philosophie“ und „Soziologische Grundbegriffe“ bereits Multiple Choice Klausuren entwickelt haben, die dann arbeitssparend nicht mehr durch das Lehrpersonal selbst, sondern durch die Sekretärinnen korrigiert werden können.

2.3 Die überraschende Einschränkung der Wahlmöglichkeiten

Die Erklärung der Bildungsminister auf der Bologna-Konferenz lässt es offen, wie viele Wahlmöglichkeiten Studierende im Rahmen ihres Studiums haben sollten. Aber die Umstellung der Studiengänge auf eine Modulstruktur führte zu der Hoffnung der Bildungsplaner, dass sich die Studierenden ihr Studium selbstständig aus einer Vielzahl von angebotenen Modulen zusammenstellen können (vgl. Gehmlich 2000, S. 71). Interessanterweise wird seit der Einführung neuer Studienstrukturen eher von der Einschränkung von Wahlmöglichkeiten berichtet. Wie kommt es, dass eine Studienreform in Bezug auf die Wahlmöglichkeiten gegenteilige Effekte als die ursprünglich intendierten bewirkt?

Wie gezeigt, führt der auch durch die unterschiedlichen ECTS-Größen der Module, Veranstaltungen und Prüfungen erzeugte Sudoku-Effekt innerhalb von Studiengängen, ganz besonders aber zwischen Studiengängen zu einer starken Einschränkung von Wahlmöglichkeiten. 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. Gerade die mit den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen eingeführte Mo-

dulstruktur scheint die Wählbarkeit von Veranstaltungen und Prüfungen erheblich zu verringern.

Die eigentliche Einschränkung von Wahlmöglichkeiten findet jedoch nicht vorrangig – wie auch von den Bildungsplanern inzwischen erkannt – durch die unterschiedlichen Modulgrößen statt, sondern über ein anderes, auch mit der Zusammenfassung von ECTS-Punkten in Modulen zusammenhängendes Phänomen: Die Vervielfältigung der Module.

Auf den ersten Blick suggerieren Tausende von Modulen an einer Universität erst einmal fantastische Wahlmöglichkeiten für die Studierenden. Aber die faktischen Wahlmöglichkeiten von Studierenden werden nicht vorrangig durch die Wählbarkeit von Modulen produziert, sondern durch die Wählbarkeit von Veranstaltungen innerhalb von Modulen.¹ Je mehr Module eine Universität durch ihre kleingliedrige Modulstruktur anbieten muss, desto weniger Wahlmöglichkeiten bestehen bei gleichen Kapazitäten innerhalb der Module. Wenn durch die Lehrenden verpflichtend eine Vielzahl von Modulen angeboten werden muss, können sie innerhalb der Module häufig kaum noch alternativ verschiedene Seminare, Vorlesungen oder Übungen präsentieren.

Auf den ersten Blick mag der Grund dafür etwas kompliziert erscheinen, aber eigentlich ist es ganz einfach. Vor der Einführung der Bologna-Studiengänge konnten Studierende häufig aus einem breiten Spektrum von angebotenen Veranstaltungen frei wählen. Sie mussten beispielsweise in einem Vertiefungsgebiet lediglich von den zwölf in einem Jahr angebotenen Veranstaltungen zur Geschichte des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts, zur soziologischen Theorie oder zur Botanik sechs Seminare auswählen. Selbst wenn man zeitliche Überschneidungen von Veranstaltungen mit hineinrechnet, hatten Studierende so viele Wahlmöglichkeiten, dass es für Mathematiker nicht einfach ist, die in die Tausende gehenden Kombinationsmöglichkeiten zu errechnen.

Mit der Einführung der kleingliedrigen Modulstruktur wurden diese in einem Jahr angebotenen zwölf Veranstaltungen jetzt – nur um ein Beispiel zu nennen – auf drei jeweils mit genauen Lernzielen beschriebene Module verteilt: Statt

¹ Ich bin mir unsicher, ob hier der Zusatz „nicht vorrangig“ oder „nicht allein“ der richtige ist. „Nicht vorrangig“ impliziert, dass für die Einschränkung der Wahlmöglichkeiten die kleingliedrige Struktur der Module wichtiger ist als die unterschiedliche Größe der Module. Es fehlt hier noch an mathematischen Modellen, die die Auswirkungen der beiden unterschiedlichen Faktoren erfassen.

eines großen Containers „Geschichte des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts“ gibt es jetzt beispielsweise drei Module mit den Titeln „Geschichte der Industrialisierung“, „Geschichte totalitärer Regime“ und „Geschichte demokratischer Staaten“, die jeweils aus zwei Seminaren bestehen; statt eines umfassenden Vertiefungsgebiets „Soziologische Theorie“ werden jetzt drei Module mit jeweils zwei Seminaren angeboten, eines für „Gesellschaftstheorie“, eines für „Organisationstheorie“ und eines für „Interaktionstheorie“; das Vertiefungsgebiet „Botanik“ wird in die drei Module „Pflanzenmorphologie“, „Pflanzenphysiologie“ und „Pflanzensystematik zerlegt“. Wenn man jetzt – mit Verweis darauf, dass man die in einem Modul vermittelten Kompetenzen ja nur einmal zu erlangen braucht – verbietet, dass Studierende Module mehrfach belegen und stattdessen in diesem Vertiefungsgebiet das Belegen aller drei Module festschreibt, kann man sehen, wie die Wahlmöglichkeiten der Studierenden gegen null schrumpfen. Weil bei gleichen Lehrkapazitäten pro Modul in einem Jahr nur vier Seminare angeboten werden, können sich wegen der Kollision mit anderen Veranstaltungen die Wahlmöglichkeiten faktisch auf null reduzieren.

Die Aufschlüsselung der Studiengänge in eine Vielzahl von kleingliedrigen, sehr genau definierten Modulen bedeutet für Studierende faktisch die „größtmögliche ungewollte Vernichtung aller Wahlmöglichkeiten“ (kurz GUVAW). Durch detaillierte Aufgliederung in manchmal 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 die durch den Sudoku-Effekt geprägte komplexe Modulstruktur passen.

3. Fazit –

Versuche der Eindämmung ungewollter Nebenfolgen

Ein Punkt darf nicht übersehen werden: Es kann an den Fachhochschulen und Universitäten sehr gute Gründe geben, methodische und didaktische Konzepte aus Schulen zu übernehmen. Eine klassenorientierte Lernorganisation über mehrere Jahre kann auch an Universitäten zu einer engen Bindung zwischen Lehrenden und Lernenden führen. Durch die Führung einer Gruppe im Klassenverband kann es für die Lehrenden möglich werden, Lernfortschritte jedes

einzelnen Lernenden (die man dann sogar häufig beim Namen nennen kann) sehr genau zu beobachten und so – aufbauend auf einem kanonisierten Wissensbestand – die Fähigkeit einzelner Lernender zu fördern. Weil es durch den Klassenverband einen engen Personenbezug zwischen Lehrenden und Lernenden gibt, fällt am Ende die Zurechnung der Verantwortung – im Universitätshochdeutsch neuerdings „Accountability“ genannt – für Lernfort- und -rückschritte der Lernenden vergleichsweise leicht.

Aber genau diese Effekte scheinen bei der Verschulung à la Bologna nicht erzielt zu werden.¹ Es gibt Studiengänge, in denen Lehrende zwar zu Beginn jeder Sitzung die körperliche Präsenz der Studierenden mit Anwesenheitslisten überprüfen, aber trotzdem den Großteil ihrer Studierenden nicht mit Namen ansprechen können, wenn sie ihnen in der Mensa begegnen. Trotz einer Erhöhung von „Kontaktzeiten“ mit Lehrenden haben Studierende am Ende eines drei- oder vierjährigen Studiums häufig mit keinem einzigen Dozenten und keiner einzigen Dozentin ein Gespräch über ihre individuellen Stärken und Schwächen geführt, geschweige denn mit ihnen ein zum Studiengang passendes individuelles Lernprofil erarbeitet. Trotz Erhöhung des Prüfungsaufwandes für Studierende gibt es in vielen Universitäten immer weniger individuelle Rückmeldungen zu den von den Studierenden geschriebenen Essays, Hausarbeiten und Klausuren, weil die Lehrenden mit der Korrektur der in Massenveranstaltungen abgelegten Prüfungen kaum noch hinterherkommen.

Solche Effekte werden in der Soziologie als ungewollte Nebenfolgen von eigentlich mit besten Intentionen geplanten Maßnahmen bezeichnet. Robert Merton, der diesen Ansatz systematisch ausgearbeitet hat, macht darauf aufmerksam, dass sich diese ungewollten Nebenfolgen selbst bei bester Planung nicht vermeiden lassen, weil die Umstände, in denen Entscheidungen getroffen werden, so vielfältig sind, dass die Auswirkungen einer Entscheidung im Detail nicht zu überschauen sind (Merton 1936, S. 900). Man kann versuchen, diese Erkenntnis ist inzwischen von der Entscheidungstheorie breit bestätigt worden, die möglichen Nebenfolgen einer Entscheidung noch so systematisch zu erheben – sie lassen sich aufgrund des Auftreffens einer Entscheidung auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Kontexten nie auch nur ansatzweise vollständig voraussagen. Im Gegenteil: Je „planmäßiger der Mensch vorgeht“, so

¹ Ausnahme scheinen die von einem einzigen Lehrenden betreuten Mini-Master aus vier oder fünf Studierenden zu sein. Der Professor oder die Professorin haben hier häufig einen direkten Kontakt zu den Studierenden, so dass sich in einer ansonsten anomischen Universität kleine Lehr-Schicksalsgemeinschaften bilden.

ein Bonmot Friedrich Dürrematts, „desto wirksamer vermag der Zufall ihn zu treffen.“

Ungewollte Nebenfolgen müssen nicht unbedingt negativ beurteilt werden. „Nicht gewünschte Wirkungen sind“, so Robert Merton in der für ihn typischen Prägnanz, „nicht stets unerwünschte Wirkungen“ (Merton 1936, S. 895).¹ Es ist sehr wohl auch vorstellbar, dass die Nebenfolgen sogar unerwartete positive Effekte haben. Als sich beispielsweise in den 1960er Jahren Lehrende noch teilweise aus den Hörgeldern der Studierenden finanzieren mussten und diese frühen Formen der Studiengebühren proportional nach Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen an die Lehrenden verteilt wurden, hatte dies die ungewollte Nebenfolge, dass die gut besuchten und damit finanziell lukrativen Einführungsvorlesungen für die Erstsemester von den erfahrenen Ordinarien abgehalten wurden, während die unter Geldgesichtspunkten weniger lukrativen Seminare mit Spezialthemen von den unerfahrenen Dozenten bedient werden mussten. Man könnte diese ungewollte Nebenfolge natürlich auch als unerwünscht bezeichnen (so Mayntz 1963, S. 143), aber es spricht aus heutiger Sicht viel dafür, dass diese an die Teilnehmerzahl gebundenen Hörgelder die Flucht der Professoren aus den Einführungsveranstaltungen verhindert haben.

Wenn jedoch die ungewollten Nebenfolgen eindeutig den eigentlich durch eine Entscheidung intendierten Folgen entgegenstehen, kann man – jedenfalls aus der Perspektive der Entscheider – von negativen Nebenfolgen reden. Horst Siebert (2003) nennt als typisches Beispiel für eine solche Nebenfolge, die mit Blick auf die ursprünglich intendierten Ziele eindeutig negativ zu beurteilen ist, den sogenannten Kobra-Effekt: Eine Kobra-Plage in Indien veranlasste den Gouverneur der britischen Kronkolonie zu der Entscheidung, eine Prämie für jeden abgelieferten Schlangenkopf auszuloben. Statt die frei lebenden Schlangen zu töten, fingen die Inder jedoch schon bald an, Kobras zu züchten, weil sie so mit deutlich weniger Aufwand ihre Prämien kassieren konnten. Als der Gouverneur davon erfuhr, schaffte er das Kopfgeld ab, worauf die Kobras

¹ Im Original heißt das Zitat „In short, undesired effects are not always undesirable effects“ (vgl. Merton 1936, S. 895). Ich folge hier der deutschen Übersetzung von Otto Kimminich von 1967.

für die Züchter wertlos wurden und von ihnen in die Freiheit entlassen wurden.¹

Den sich mit der Bologna-Reform ausbildenden Verschulungstendenzen kann jetzt mit kurzfristigen Maßnahmen begegnet werden. Bildungsminister einigen sich auf angesichts von Massenprotesten von Studierenden eilig einberufenen Konferenzen darauf, dass in einem Modul zukünftig nur noch eine einzige Prüfung durchgeführt werden darf, und werfen dabei kurzerhand auch anderslautende Akkreditierungsbeschlüsse von dezentral entwickelten Studiengängen über den Haufen. Universitätsleitungen beschließen, dass zur Erhöhung der Wahlmöglichkeiten von Studierenden zukünftig alle Module der Universität eine Einheitsgröße von beispielsweise sechs Leistungspunkten haben sollten und die Lehrenden deswegen bei der Kalkulation des Aufwandes nicht päpstlicher sein sollten als der Papst, damit sie nicht unversehens bei einer realistischen Aufwandsschätzung auf acht Leistungspunkte pro Modul kommen. Fachbereiche erklären als Maßnahme gegen Verschulungen das Abprüfen über Multiple Choice-Klausuren als „nicht universitätsadäquat“ und lassen diese nur noch mit ausdrücklicher Genehmigung des Dekans zu.

Hinter diesen kurzfristigen Veränderungsmaßnahmen steckt die Suggestion, dass sich die Verschulung nicht etwa – wie hier argumentiert – gezwungenermaßen als ungewollte Nebenfolge der Einführung einer nur in Modulform zu erwerbenden Kunstwährung ausgebildet hat, sondern auf Defizite in der Umsetzung zurückzuführen ist. Es wird signalisiert, dass die Vervielfältigung von Prüfungen, die Überlast an Vorlesungen und die Einschränkung der Wahlmöglichkeiten auf Ungeschicklichkeiten der Lehrenden bei der Studiengangsentwicklung zurückzuführen ist und man eine Reihe neuer Verordnungen braucht, um die Tendenz zur Verschulung zurückfahren zu können.

Aber wir wissen aus der Forschung über ungewollte Nebenfolgen, dass gerade die Versuche, ihnen mit einer Reihe von Gegenmaßnahmen zu begegnen, häufig sogar zu einer Verschärfung führen, wenn nicht gleichzeitig die Ursachen für diese Nebenfolgen abgestellt werden. Wenn verbindlich durch ein Treffen von Bildungsministern festgelegt wird, dass pro Modul nur eine einzige Prüfung gemacht werden darf, weigern sich plötzlich Studierende, die für ein

¹ Siehe dazu und auch als guter erster einführender Überblick zum Konzept ungewollter Nebenfolgen Scheve 2010, S. 65 ff.

interessantes Seminar kleinen Präsentationen und schriftlichen Ausarbeitungen anzufertigen, weil dieses doch „Miniprüfungen“ seien. Bei der Einführung einer einheitlichen Modulgröße für alle Studiengänge der Universität müssen dann Institute auf die für ihre Studiengänge eigentlich sinnvollen Veranstaltungen verzichten, weil sie sich nur mit völliger Loskopplung von jeder realistischen Aufwandsschätzung in das vorgegebene Schema von fünf oder acht Leistungspunkten bringen lassen. Die Multiple-Choice-Klausuren finden dann – jetzt aufwendig durch den Dekan genehmigt – weiterhin statt, weil auch der Dekan ja nicht die Mittel zur Verfügung stellen kann, um die 600 Hausarbeiten einer Einführungsvorlesung zu korrigieren. Gerade die Versuche der Eindämmung von Nebenfolgen, das zeigen auch die Computersimulationen über Entscheidungsfindungen in der Entwicklungshilfe, in der Stadtplanung oder in der Energiewirtschaft – führen zur Eskalation der Probleme (vgl. die bei Dörner 1989, S. 32 ff. geschilderten Experimente).

Literaturverzeichnis

- Bender, J. (2009): Studenten im Punktefieber. In: Zeit online, 15.4.2009.
- Dörner, D. (1989): Die Logik des Misslingens. Reinbek: Rowohlt.
- Gehmlich, V. (2000): Möglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer Systems (ECTS). In: Schwarz, S.; Teichler, U. (Hg.): Credits an deutschen Hochschulen: Kleine Einheiten große Wirkung. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, S. 57-76.
- Hauhorst, C. (2010): "Sie haben uns völlig falsch aufs Studium vorbereitet!" In der Schule hat man ihr gesagt, es sei wichtig, Zusammenhänge zu verstehen dann kam unsere Autorin an die Universität. Ein Brief an den Lehrer von einst. In: www.jetzt.de, 19.12.2010.
- Mayntz, R. (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek: Rowohlt.
- Merton, R. K. (1936): The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. In: American Sociological Review, Jg. 1, S. 894-904.
- Pfaller, R. (2010): Der Kampf gegen die Fortentwicklung der Universität zur repressiven Attrappe. In: Horst, J. C. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Zürich: Diaphanes, S. 51-54.
- Scheve, C. von (2010): Es kommt immer anders, als man denkt. Robert K. Merton: "Die unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Hand-

lung." In: Neckel, S. (Hg.): Sternstunden der Soziologie. Frankfurt a.M.: Campus, S. 65-70.

Siebert, H. (2003): Kobra Effekt. München: Piper.

Winter, M. (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna Prozess in Deutschland. Wittenberg: Arbeitsbericht des Institut für Hochschulforschung.