



Essay

BOLOGNA UND KEIN ENDE. DIE ITERATIVE KONSTITUTION EINES EUROPÄISCHEN HOCHSCHULRAUMS¹

Von Jürgen Schriewer

„An der Basis der modernen sozialen Ordnung steht nicht der Henker, sondern der Professor“, heißt es in einer Schlüsselpassage von Ernest Gellners Buch über *Nationalismus und Moderne*. In plastischen Formulierungen arbeitet Gellner darin den engen Zusammenhang von Nationalismus, kultureller Homogenisierung und dem Aufbau nationaler Bildungssysteme in der Geschichte des modernen Europa heraus, um dann fortzufahren: „Nicht die Guillotine, sondern das (passend benannte) *Doctorat d'État* – oder das deutsche *Staatsexamen* – bildet das wichtigste Werkzeug und Symbol moderner staatlicher Macht. Das Erziehungsmonopol ist heute weitaus wichtiger und zentraler als das Monopol auf die legitime Gewalt.“²

Heißt das aber, dass die Ersetzung des französischen *Doctorat d'Etat* durch einen am angelsächsischen *PhD* ausgerichteten Doktorgrad schon seit den 1980er Jahren oder die derzeit laufende Substitution deutscher Staatsexamina durch gestufte BA- und MA-Abschlüsse die Auflösung nationalstaatlicher Machtmonopole anzeigen? Indizieren, anders formuliert, die mit der „Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister“ vom Juni 1999 proklamierten Absichten, einen „europäischen Hochschulraum“ zu verwirklichen³, zugleich auch weitergehende transnationale Strukturbildungen auf europäischer Ebene? Historische Analogieschlüsse dieser Tragweite mögen derzeit eher spekulativer Natur sein. Sicher ist gleichwohl, dass der mit der Erklärung von Bologna vereinbarte Harmonisierungsprozess einen tiefgreifenden Einschnitt in der neueren Universitätsgeschichte Europas, und zumal in der deutschen Universitätstradition darstellt. Dies umso mehr, als der so genannte „Bologna-Prozess“ nicht nur den universitären Binnenraum betrifft. Aufgrund der vielfältigen Verzahnungen zwischen Hochschulstudium und gesellschaftlicher Differenzierung, universitärer Bildung und kollektiven Identitäten sowie zwischen akademischen Innovationspotentialen und der Fortentwicklung technologiebasierter Volkswirtschaften wird dieser Prozess weitreichende Konsequenzen für die einbezogenen europäischen Gesellschaften insgesamt haben.

Entgegen dem äußeren Anschein stellt die Deklaration von Bologna keinen Alleingang europäischer Bildungsminister dar. Sie ist vielmehr Glied in einer noch un abgeschlossenen Kette von Manifesten, Programmen und Vereinbarungen auf europäischer Ebene. Sie muss daher als eine, wenngleich maßgebliche und insofern namensprägende Etappe in einem übergreifenden Prozess gesehen werden, der in zum Teil spannungsrei-

1 Essay zur Quelle Nr. 7.8, Die Bologna Deklaration der Europäischen Bildungsminister vom Juni 1999.

2 Gellner, Ernest, *Nationalismus und Moderne*, Hamburg 1995, S. 56f.

3 Vgl. Quelle Nr. 7.8 bzw. Der Europäische Hochschulraum, in: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf> (05.12.04).

cher Weise mit dem europäischen Einigungsprozess selbst zusammenhängt. Seine wesentlichen Momente sind durch folgende Daten markiert:

1988 – Die Europäische Rektorenkonferenz verabschiedet, ebenfalls in Bologna, ihre *Magna Charta Universitatum*, ein Dokument, das sozusagen zwischen den Zeiten steht.⁴ Zum einen bekräftigt die Charta, noch ganz der Tradition verhaftet, die seit dem 19. Jahrhundert hochgehaltenen Grundsätze europäischer Universitäten: ihre Autonomie, die Freiheit von Lehre und Forschung sowie die Verbindung beider im Rahmen der modernen Forschungsuniversität. Zum anderen aber, und das macht die Charta zum Referenzpunkt auch der folgenden Vereinbarungen, fordert sie explizit die verstärkte Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie, als notwendige Voraussetzung dafür, flankierende Anerkennungs- und Äquivalenzregeln.

1992 – Die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaften unterzeichnen den *Vertrag von Maastricht* über die Gründung der Europäischen Union.⁵ Seine Regelungen tragen unverkennbar den Charakter nicht ganz widerspruchsfreier Kompromisse, lösen aber gerade damit eine vorwärts weisende Dynamik aus. Auf der einen Seite nämlich erweitert der Maastrichter Vertrag die Rahmenvollständigkeit der Union über die Berufsausbildung hinaus auch auf das allgemeine Bildungswesen, schließt jedoch zugleich in den Artikeln 126 und 127 „jegliche Harmonisierung der [entsprechenden] Gesetze und Regelungen der Mitgliedstaaten“ explizit aus. Auf der anderen Seite haben eben diese Artikel, indem sie erneut die Mobilität von Studierenden und Lehrenden einfordern, nicht nur die Erfolgsgeschichte der mit erheblichen Ressourcen ausgestatteten europäischen Mobilitätsprogramme *Socrates* und *Leonardo da Vinci* begründet. Diese Programme haben dann auch verstärkt den Bedarf an wechselseitiger Anerkennung von Studienleistungen nach sich gezogen und insofern die Definition des als Übersetzungshilfe konzipierten *European Credit Transfer System* (ECTS) maßgeblich befördert.⁶

1997 – Die Mitgliedstaaten des Europarats und der europäischen Region der Unesco regeln mit der sogenannten *Lisbon Recognition Convention* die wechselseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen.⁷ Dieses Abkommen entspricht noch ganz der mit dem Maastrichter Vertrag bekräftigten Linie der Harmonisierungs-Vermeidung und des Subsidiaritätsprinzips. Sein Regelungsbereich konzentriert sich ausschließlich auf die rechtsförmige Präzisierung von diskriminierungsfreien und objektivierenden Verfahren der wechselseitigen Einschätzung und Anerkennung von Hochschulqualifikationen zwischen den Vertragsstaaten. Zukunftsweisend ist dieses Abkommen aber darin, dass es zur Förderung der Transparenz erstmals das Instrument des *Diploma Supplement*, des kommentierenden Zeugnis-Zusatzes, in ein internationales Abkommen einführt.

1998 – Aus Anlass der 800-Jahr-Feiern der Pariser Sorbonne verabschieden die Bildungs- bzw. Hochschulminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens die *Gemeinsame Erklärung über die Harmonisierung der Architektur des Euro-*

4 Magna Charta Universitatum, in: <<http://www.magna-charta.org/magna.html>> (05.12.04).

5 The Maastricht Treaty, in: <<http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>> (05.12.04).

6 Europäisches System zur Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) – Kernpunkte, in: <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html> (05.12.04).

7 Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region, in: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf> (05.12.04).

päischen Hochschulsystems.⁸ Diese im Alleingang von vier Staaten verantwortete Erklärung bedeutet einen Durchbruch in mehrfacher Hinsicht. Sie versteht sich politisch als Protest gegen die Unbeweglichkeit der Europäischen Institutionen. Erstmals bricht sie zudem mit den bisherigen Reserven der europäischen Verträge, indem sie sich explizit für eine „zunehmende Harmonisierung der grundlegenden Struktur unserer Studienabschnitte und –abschlüsse“ ausspricht. Schließlich erwächst sie vor dem Hintergrund spezifischer Problemkonstellationen auf einzelstaatlicher Ebene, propagiert aber deren Lösung durch bewusste Europäisierung. „Moderniser la trame en se servant de l'Europe“ – Modernisierung der Strukturen im Rekurs auf Europa – ist erklärtermaßen die vom einladenden französischen Erziehungs- und Forschungsminister Claude Allègre verfolgte Methode.⁹ In diesem Sinne präsentiert ein von Allègre hochkarätig zusammengesetztes Expertenkomitee die Blaupause für „Ein europäisches Hochschulmodell“.¹⁰ Es verspricht, die unterschiedlichen Probleme zugleich und gleichermaßen zu lösen: zum einen den Großteil der Universitätsstudenten nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss ins Berufsleben zu entlassen, zum anderen die in Jahrhunderten verfestigte Spaltung des französischen Hochschulsystems in einen international nicht mehr wettbewerbsfähigen Elitesektor und die Universitäten für die große Masse im Rahmen eines für beide Sektoren gültigen Studiensystems sukzessive zu überwinden. Als „modèle bac+3, bac+5, bac+8“ oder „Licence-Master-Doctorat“- bzw. „Bachelor-Master-Promotions“-Modell beherrscht dieser Grundgedanke seither die Deklarationen und Diskussionen. Sowohl aufgrund ihrer allgemeinen Zielsetzungen und neuen Leitvisionen wie auch mit den propagierten Maßnahmen stellt die Sorbonne-Erklärung von 1998 insofern die unmittelbare Vorstufe für die Folgeetappe dar:

1999 – Die im Juni 1999 in Bologna verabschiedete *Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister* selbst. In unverkennbarer Erinnerung an die Funktionen, die im 19. Jahrhundert die Universitäten – in gewiss variablen Formen – für die Nationsbildung der europäischen Staaten wahrgenommen haben, steckt diese Deklaration übergreifende Zielsetzungen ab, die die 29 Unterzeichnerstaaten auf die „Gesamtentwicklung des Kontinents“ verpflichten. Dazu zählen zunächst allgemeine gesellschafts- und kulturpolitische Ziele wie die Konsolidierung einer „europäischen Bürgerschaft“, die Stärkung von Frieden und Demokratie sowie die Vermittlung eines generalisierten Bewusstseins der Zugehörigkeit zu einer „Wertegemeinschaft“ und einem „gemeinsamen Sozial- und Kulturraum“. Gleichberechtigt daneben treten dann aber auch sehr handfeste Ziele im Dienste der kollektiven Selbstbehauptung des Kontinents in einer globalisierten Umwelt: die Förderung der „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“ seiner Bürger, die Verwirklichung eines „Europas des Wissens“ als Basis für die Bewältigung der Herausforderungen des neuen Millenniums, die Stärkung der „internationalen Wettbewerbsfähigkeit“ des europäischen Hochschulsystems und die Sicherung seiner (den eigenen Kultur- und Wissenschaftstraditionen adäquaten) „weltweiten Anziehungskraft“. Im Dienste solcher Zielsetzungen stehen schließlich die institutionellen

8 Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, in: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf> (05.12.04).

9 Allègre, Claude, *Toute vérité est bonne à dire. Entretiens avec Laurent Joffrin*, Paris 2000, S. 263ff. Analog die nachträglichen Rechtfertigungen des italienischen Erziehungsministers Berlinguer, Luigi, *La scuola nuova*, Rom 2001, S. 136.

10 Attali, Jacques (Hg.), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris 1998.

Regelungen, die seither die Hochschulreformdebatten und –planungen nicht nur in Deutschland, sondern in den meisten europäischen Ländern bestimmen:

- die Einführung eines koordinierten Systems vergleichbarer und transparenter Abschlüsse, unter anderem aufgrund der Anfügung erläuternder *Diploma Supplements*;
- die Durchsetzung eines gestuften Studiensystems, dessen erster Zyklus mindestens drei Jahre umfassen und mit einer „arbeitsmarktrelevanten“ Qualifizierung abgeschlossen werden soll;
- die Einführung eines dem *European Credit Transfer System* (ECTS) analogen Leistungspunktesystems;
- die intensive Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden;
- die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Qualitätssicherung;
- die Förderung der „europäischen Dimension“ auch in inhaltlicher Hinsicht (im Bereich der Hochschul-Curricula etwa oder der Forschungs Kooperationen).

2001ff. – In Konsequenz der 1998 und 1999 in Gang gesetzten Umstrukturierungen finden seither im zweijährigen Turnus *Folgekonferenzen* statt. Nach den Ministertreffen in Prag im Jahre 2001 und Berlin im September 2003 ist die nächste Konferenz für das Frühjahr 2005 in Bergen geplant. Die Abschlusskommuniqués dieser Konferenzen halten nicht nur die sukzessive Erweiterung des Kreises der Vertragspartner von 29 über 33 auf derzeit 40 Staaten fest.¹¹ Sie reflektieren vielmehr auch, ungeachtet aller diplomatischen Rhetorik, eine gleitende Umgewichtung bzw. Ausweitung der mit dem Bologna-Prozess verfolgten Zielsetzungen: Neben die europaweite Mobilität – von Studierenden, Lehrenden und Verwaltungspersonal – tritt, wie schon in der Deklaration von 1999 vorgezeichnet, immer stärker die Betonung der globalen Attraktivität des Europäischen Hochschulsystems und seiner Anziehungskraft gerade auch für überseeische Studierende. Die Beschwörung von Vielfalt und Diversität *der* europäischen Hochschulsysteme (wie es bis zum Lissabonner Anerkennungs-Abkommen heißt) wird überlagert durch die Sorge um die Sicherung der Qualität *des einen* europäischen Hochschulsystems (so die bevorzugte Sprachregelung seit Bologna 1999). Zugleich rückt die gemeinschaftlich abgestimmte Qualitätssicherung an die Spitze aller vereinbarten Maßnahmen und zieht – ausgezeichnet als „Herzstück“ bei der Verwirklichung des Europäischen Hochschulsystems – die entsprechende Aufwertung des 1998 ins Leben gerufenen transnationalen *European Network of Quality Assurance* (ENQA) nach sich.¹² Darüber hinaus wird die Förderung des Europäischen Hochschulraums um eine gleichberechtigte zweite Säule, die Stärkung des Europäischen Forschungsraums, ergänzt. Schließlich werden, damit einhergehend, die in den früheren europäischen Vereinbarungen im Vordergrund stehenden sozial- und kulturpolitischen Zielsetzungen gebündelt und überhöht in der Vision einer im Medium von Technologie und Wissenschaft wettbewerbsfähigen Wissensgesellschaft und wissensbasierten Wirtschaft.

11 Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001, in:

<<http://europa.eu.int/comm/education/Prague.pdf>> (05.12.04). Realising the European higher education area. Communiqué of the conference of ministers responsible for higher education in Berlin on 19 September 2003, in: <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>> (05.12.04).

12 European Network for Quality Assurance in Higher Education, in: <<http://www.enqa.net/index.lasso>> (05.12.04).

2000 – Mit solchen Umgewichtungen können sich die Abschlusskommuniqués von Prag und Berlin auf ein weiteres, in der Zwischenzeit verabschiedetes Schlüsseldokument beziehen. Dabei handelt es sich nicht um ein Abkommen der (über die EU hinaus) erweiterten Runde europäischer Bildungs- oder Hochschulminister. Gemeint ist vielmehr die von den Staats- und Regierungschefs der Union auf ihrem Gipfeltreffen in Lissabon im März 2000 beschlossene sogenannte *Lissabon-Strategie*, mithin ein Dokument von ungleich stärkerer politischer Bindungskraft. Es bettet die Bildungs- und Forschungspolitik zusammen mit Sozial-, Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik in den umfassenderen Kontext der neuen Herausforderungen ein, die mit der Globalisierung wirtschaftlicher Zusammenhänge und der sprunghaften Vermehrung wissenschaftlich-technologischen Wissens zugleich und gleichermaßen verbunden sind. Angesichts des „quantum shift“, so heißt es dort, „resulting from globalisation and the challenges of a new knowledge-driven economy [...] the Union has today set itself a new strategic goal for the next decade: to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world“.¹³

Diese – eher summarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizzierte – Sequenz von Manifesten, Vereinbarungen, Verträgen und EU-Ratsbeschlüssen ist gerade in ihrer sequentiellen Struktur ein unentbehrlicher Schlüssel für das Verständnis des unter dem Titel „Bologna“ laufenden Prozesses. Ganz ähnlich nämlich wie in anderen Feldern der EU-Politik, der Einführung des Euro etwa oder der seither verfolgten Erweiterungspolitik, setzen die iterativ wieder aufgenommenen, bekräftigten und erweiterten politischen Bekenntnisse, Strategien und Absichtserklärungen Meinungsbildungsprozesse in Gang, die ihre eigene Dynamik und Wirkungsmächtigkeit entfalten. Sie werden ab einer bestimmten Schwelle politisch unumkehrbar und binden die verantwortlichen Entscheidungsträger zunehmend alternativlos ein. Eine distanzierte Analyse des Bologna-Prozesses kommt insofern nicht umhin, diese dem Prozess *als Prozess* innewohnende Eigendynamik gebührend zu unterstreichen.

Dem widerspricht auf der anderen Seite nicht die Einsicht, dass die Umsetzung der im Namen von „Bologna“ verfolgten Harmonisierungs- und Koordinierungsstrategien in den beteiligten Vertragsstaaten selbst weder nahtlos noch gleichförmig verläuft. Denn nicht weniger folgenreich als die Eigendynamik politischer Willensbildungssequenzen sind die variierenden Deutungen, Adaptionen und Transformationen, denen die auf transnationaler Ebene beschlossenen Ziele und Instrumente im Kontext jedes einzelnen Vertragslandes ausgesetzt waren und sind. Wie nicht zuletzt die Vier-Minister-Deklaration vom Frühjahr 1998 zeigt, werden die offiziellen europäischen Zielsetzungen von Anfang an durch spezifische Problemkonstellationen auf einzelstaatlicher Ebene, durch entsprechend eingefärbte Problemwahrnehmungen und mit ihnen zusammenhängende inoffizielle Intentionen der staatlichen Akteure wie durch ein Prisma gebrochen.

Durch polyphone Motivbündelungen angestoßen, wird man sich die weitere Umsetzung des Bologna-Prozesses kaum anders vorzustellen haben, denn als einen vielschichtigen systemischen Interaktionsprozess. In ihm treffen die abstrakt, auf europäischer Ebene entworfenen Organisationsmodelle in je nach Vertragsland unterschiedlicher Weise auf hochgradig traditionsbestimmte Selbst- und Fremdbilder, auf normativ besetzte Deutungsmuster, eingeschliffene Rechts- und Verwaltungspraktiken und letztlich

13 Presidency Conclusions. Lisbon European Council. 23 and 24 March 2000, S. 1-2, in: <http://europa.eu.int/ISPO/docs/services/docs/2000/jan-march/doc_00_8_en.html (05.12.04).

auf verfassungsrechtlich verankerte Strukturen. Als vielschichtiger Interaktionsprozess enthüllt sich diese Umsetzung umso mehr, als die verantwortlichen Akteure auf ganz unterschiedlichen Ebenen mit je eigenen Entscheidungslogiken und Rationalitätsvorstellungen agieren: auf gesamtstaatlicher (etwa bundesstaatlicher) Ebene; auf der Ebene einzelner *Länder, Regionen* oder *autonomías*; auf institutioneller Ebene (etwa in Gestalt einzelner Universitäten); oder auf der Ebene einzelner Fächergruppen, Disziplinen oder Professionen. Folglich nehmen Module, in deren Definition das ganze Arsenal der vom deutschen Verfassungs- und Verwaltungsrecht durchkonjugierten Parameter (von Curricularnormwerten bis Lehrverpflichtungsverordnungen) eingeht, notwendigerweise eine andere Gestalt an als Module, die im sehr viel autonomeren Rahmen britischer Hochschulen konzipiert werden. Desgleichen scheinen deutsche Hochschullehrer die Umstellung tradierter Studiengänge und die Modularisierung der Lehrinhalte offensichtlich stärker als Einschränkung oder „Verschulung“ zu empfinden, wohingegen zahlenmäßig starke Gruppen französischer Universitätsprofessoren den gleichen Prozess viel eher als Befreiung, als Ausbruch aus ministerieller Bevormundung und Aufbruch zu neuer Selbstbestimmung erleben. Während sich Widerstandspotentiale in ersterem Fall auf der Grundlage positiv besetzter Leitkonzepte von Hochschulautonomie und akademischer Lehrfreiheit artikulieren, orchestrieren französische Studenten- und Hochschullehrerverbände ihren Protest genau umgekehrt in der Absage an eine Autonomie, die geradezu als Gegensatz zu den „republikanischen“ Idealen der Gleichheit und Gleichwertigkeit sogenannter *diplômes nationaux* angesehen wird. Und schließlich opponieren die klassischen Professionswissenschaften – die Mediziner, Theologen, Juristen, Ingenieure und Architekten – sehr viel rigider gegen die Zumutung gestufter Studiengänge und Abschlüsse als die Sozial- und Naturwissenschaftler. Die konkrete Umsetzung des Bologna-Prozesses in den 40 Ländern des „Europäischen Hochschulraums“ wird, so darf man folglich vermuten, jener Logik abweichungsgenerierender Rekontextualisierung folgen, wie sie für Prozesse der Diffusion und Rezeption transnationaler Modelle und Konzepte generell unterstellt werden kann.

Unweigerlich aber werden systemische Interaktionsprozesse der hier mehr prognostizierten denn bereits historisch nachvollziehbaren Art auch nicht-intendierte oder gar kontra-produktive Effekte generieren. So legen erste Erfahrungen mit den neu definierten Studiengängen die Vermutung nahe, dass die europaweite Mobilität der Studierenden nicht zunehmen, sondern eher abnehmen oder sich zumindest auf die Plateaus nach dem Abschluss jeweils eines Studienzyklus beschränken wird. Erfahrungen mit den spanischen *asignaturas* lassen des weiteren befürchten, dass die zu Modulen zugeschnittenen Lehr- und Lerneinheiten, zumal wenn sie durch entsprechende Lehrbücher unterlegt werden, zur Verfestigung tendieren und den im Regime akademischer Lehrfreiheit üblichen forschungsgestützten Wissenszufluss eher ausdünnen. Und in keiner Weise ist schließlich garantiert, dass die erst noch zu vereinbarenden Standards und Kriterien eines transnational operierenden *European Network of Quality Assurance* sich in der Praxis öffentlich verwalteter Wissenschaft tatsächlich innovationsfördernd und nicht etwa hemmend auswirken werden. Noch ist, mit anderen Worten, nicht abzusehen, ob das in Deklarationen und Strategien beschworene „Europa des Wissens“ weltweite Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität wird behaupten können.

Literaturhinweise

- Phillips, David; Ertl, Hubert (Hg.), Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four member states, Dordrecht 2003
- Schwarz, Stefanie; Westerheijden, Don F. (Hg.), Accreditation and evaluation in the European higher education area, Dordrecht 2004
- Witte, Johanna; Råde, Magnus; Tavenas, François; Hüning, Lars, Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor? (CHE Arbeitspapier Nr. 55), Gütersloh 2004

Die Druckversion des Essays findet sich in Hohls, Rüdiger; Schröder, Iris; Siegrist, Hannes (Hg.), Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2005, S. 461-467.

Dieser Essay bezieht sich auf eine Quelle, die in der Rubrik Quellen im Themenportal Europäische Geschichte (www.europa.clio-online.de) zu finden ist.