



HAL
open science

Europa und europäischer Bildungsraum

Georg Krücken, Christine Musselin

► **To cite this version:**

Georg Krücken, Christine Musselin. Europa und europäischer Bildungsraum. Sabine Andresen; Rita Casale; Thomas Gabriel; Rebekka Horlacher; Sabina Larcher Klee; Jürgen Oelkers. Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Beltz & Gelberg Verlag, pp.263 - 275, 2009, 9783407831590. hal-03570351

HAL Id: hal-03570351

<https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-03570351>

Submitted on 13 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Der Europäische Bildungsraum

Georg Krücken und Christine Musselin

DHV Speyer
Postfach 1409, 67324 Speyer - Deutschland
kruecken@dhv-speyer.de

Centre de Sociologie des Organisations
19 rue Amélie, 75007 Paris – Frankreich
c.musselin@csso.cnrs.fr

Erst seit wenigen Jahren spricht man von einem Europäischen Bildungsraum. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die einzelnen europäischen Nationalstaaten eigenverantwortlich über ihre Bildungssysteme entscheiden. Was die Schulbildung angeht, gibt es noch keine einheitliche europäische Politik, und die Staaten wachen eifersüchtig über ihren nationalen Spielraum. Im Hinblick auf die Hochschulbildung sieht es anders aus. Schon vor längerer Zeit hat die Europäische Kommission begonnen, wenn auch mehr oder weniger indirekt, hier einen europäischen Bildungsraum zu schaffen. Sie hat Instrumente zur Förderung des Studierenden- und Lehrenden-Austauschs sowie zur Kooperation in der Forschung entwickelt. Die ERASMUS- und SOKRATES-Programme haben die Mobilität von Hochschullehrern und Studierenden gefördert, und verschiedene Anreizsysteme haben gemeinsame Forschungsprojekte innerhalb Europas hervorgerufen. Mit Hilfe dieser Initiativen auf der europäischen Ebene, aber auch der Koordinierungsbemühungen vieler einzelner europäischer Länder, wurde versucht, die über lange Zeit gewachsenen und sehr unterschiedlichen Hochschultraditionen in Europa zu harmonisieren und vergleichbarer zu machen.

Aufgrund der im Gegensatz zum Schulbereich weit vorangeschrittenen Europäisierung werden wir den Hochschulbereich zum Gegenstand nehmen, um Grundzüge und Entwicklungstendenzen des europäischen Bildungsraums zu skizzieren. Im ersten Teil dieses Beitrags werden wir die Verschiedenartigkeit der europäischen Hochschulsysteme und die Ursachen für diese Unterschiede herausstellen. Wir werden uns dabei vor allem auf Frankreich, Deutschland und Großbritannien beziehen. Im zweiten Teil werden die europäischen Integrationsversuche vorgestellt und analysiert. Im dritten und letzten Teil wird vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen einer stärkeren Konvergenz der verschiedenen Hochschulsysteme diskutiert.

1. Drei Modelle nationaler Hochschulsysteme

Europäische Universitäten haben alle einen ähnlichen Ursprung. Während des Mittelalters entstanden die ersten Hochschulen. Die erste Universitätsgründung fand 1088 in Bologna statt; weitere Gründungen erfolgten vor allem in Oberitalien, aber auch in England (Oxford), Frankreich (Sorbonne) sowie dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation (Prag). Die erste Universitätsgründung auf dem heutigen Territorium der Bundesrepublik Deutschland fand 1386 in Heidelberg statt. Um 1400 gab es europaweit 30 Universitäten, und durch die „Wanderschaft“ der Lehrenden wurden in dieser Zeit die Diffusion der Ideen, der Austausch zwischen den Lehrenden und der Aufbau vergleichbarer Institutionen erleichtert (Müller 1990: 39 ff.; Weber 2002: 21 ff.).

Mit der Entstehung frühmoderner Territorialstaaten wurde die externe Steuerung der Hochschulen Schritt für Schritt von der Kirche auf den Staat verlagert, der sich das in den Universitäten vorhandene Wissen zunutze machte. Damit ging eine stärkere Regionalisierung und Territorialisierung einher. Die Kommunikations- und Rekrutierungsstrukturen verloren zunehmend den überterritorialen Charakter, der die erste Phase der Universitätsentwicklung auszeichnete. Es entwickelten sich stärker nationale Systeme, und einige der ursprünglichen Ähnlichkeiten verschwanden. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts formierten sich dann drei deutlich unterschiedliche Modelle in Europa (Clark 1983). Gegen Ende des 18. Jahrhunderts war die Situation für die meisten Universitäten in Frankreich und Deutschland ziemlich kritisch. Aus unterschiedlichen Gründen wurden in beiden Ländern Reformen eingeführt, aus denen zwei sehr spezifische Modelle resultierten. Darüber hinaus wurde in Großbritannien ein distinkter Entwicklungspfad verfolgt, aus dem ein weiteres, für die globale Hochschulentwicklung wichtiges Modell resultierte.

In Frankreich eröffnete die französische Revolution die Möglichkeit, die Hochschulbildung weitgehend zu reformieren. Ein wichtiges Ziel der allgemeinen administrativen Reformen war die Abschaffung des Korporationssystems. Dieses Ziel wurde auch in den Universitäten umgesetzt, wo die Universitätsprofessoren in Korporationen – d.h. in Fakultäten – organisiert waren. Im September 1793 wurden zunächst alle Fakultäten geschlossen und abgeschafft. Dem Hochschulwesen wurde jedoch insgesamt eine wichtige Funktion zugesprochen, die sich vor allem auf die Ausbildung hoch qualifizierter Fachleute bezog (Chevalier/Grosperin/Maillet 1968). Infolge dieser Überlegungen entschieden die Reformer

im weiteren Verlauf, nur die medizinischen und juristischen Fakultäten wieder aufzubauen und parallel die Entwicklung von neuen berufsorientierten Institutionen zu fördern. Einige der heutzutage berühmten französischen Grandes Écoles (wie die École Polytechnique und die École Normale Supérieure zum Beispiel) wurden zu dieser Zeit gegründet. Erst im Rahmen der Napoleonischen Reform des gesamten Bildungssystems (1806) wurden auch die naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Fakultäten wieder neu gegründet. Dabei wurden allerdings die Entscheidungen der Revolutionäre nicht einfach rückgängig gemacht. Als Napoléon seine Reform anging, baute er weder die dreizehn Jahre zuvor geschlossenen Universitäten wieder auf, noch schaffte er die berufsorientierten Institutionen ab. Im Gegenteil, er entwickelte ein Hochschulmodell mit Fakultäten, die im Prinzip ohne das gemeinsame Dach einer Universität auskamen. Diese bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts prägende Grundstruktur lässt sich wie folgt charakterisieren: Erstens handelt es sich um ein öffentliches System, das vom Staat zentral gesteuert wird und in dem die Fakultäten und nicht die Universitäten bis 1968 die Grundorganisationen darstellten, weshalb sich die meisten Beziehungen direkt zwischen der Zentralverwaltung und den Fakultäten entwickelten. Zweitens liegt die Hauptaufgabe der Hochschulen im Bildungsbereich, nicht in der Forschung. Diese begrenzte Funktionszuweisung gab es auch schon vor der Revolution, als Wissenschaft im Sinne von Forschung in den Akademien stattfand, die die besten französischen Wissenschaftler finanzierten und versammelten. Mit der Abschaffung der Korporationen verschwanden auch die Akademien (Hahn 1971). Die Forschung hatte sich zunächst außerhalb der Universitäten (im CNRS und anderen nationalen Forschungseinrichtungen) entwickelt. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird von Hochschullehrern erwartet, über ihre Lehrtätigkeit hinaus einen Beitrag zur Forschung zu leisten. Drittens sind Akademiker Beamte, die den Staat als Arbeitgeber haben und die vom Ministerium und einer zentralen akademischen Ebene verwaltet werden. Wie der Historiker P. Gerbod (1965) die Situation während des 19. Jahrhunderts beschrieb, fungierten die akademischen und disziplinär spezialisierten Mitglieder der so genannten Conseil de l'Instruction Publique zum einen als Kontrollebene und Laufbahnverwalter der französischen Hochschullehrer und zum anderen als direkte Gesprächspartner des Ministeriums. Dieses Modell eines Hochschulsystems, das keine richtigen Universitäten kennt, sondern aus dem Staat und der akademischen Korporation besteht, hatte insbesondere Auswirkungen auf die Länder, die wie Italien und Spanien einen starken napoleonischen Einfluss erfuhren.

Während in Frankreich diese spezifische Hochschulkonzeption entstand, wurde die ebenfalls geschwächten und kritisierten deutschen Universitäten unter dem Einfluss der idealistischen Philosophie und ihrer prominenten Vertreter Fichte, Schelling und Schleiermacher neu konstituiert (Renault 1995). Unter der Initiative und Leitung von Wilhelm von Humboldt wurde ein neues Modell für die preußischen Universitäten entwickelt und 1810 eine neue Berliner Hochschule (die jetzige Humboldt Universität) geschaffen (von Humboldt 1810; Schelsky 1963). Obwohl auch öffentlich und vom Staat gesteuert und finanziert, weist dieses Modell andere Charakteristika auf als das französische. So bestand ein Hauptmerkmal der neuen Universitäten darin, die verschiedenen Fakultäten unter einem institutionellen Dach unter der Schirmherrschaft der Philosophie zu vereinen. Forschung und Lehre galten gleichermaßen als Kernaktivitäten der neuen Hochschulen; sie wurden in Form von Lehrstühlen organisiert. Auch wenn dieses Modell nie wirklich umgesetzt wurde – insbesondere spielten spätestens Mitte des 19. Jahrhunderts eher die Naturwissenschaften als die Philosophie die Hauptrolle –, wurde die Idee der Hochschule als einem gemeinsamen Ort für Forschung und Lehre beibehalten und vor allem von den nordeuropäischen Ländern übernommen (Nybom 2003). Darüber hinaus spielte das mit dem Namen „von Humboldt“ verbundene Modell u.a. eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der amerikanischen Universitäten zu Forschungsuniversitäten (Flexner 1930).

In Großbritannien ließ das Hochschulsystem im gleichen Zeitraum keine vergleichbaren Reformen erkennen. Was heute noch als das nicht-kontinentale oder angelsächsische Modell¹ beschrieben wird, stand damals schon außerhalb kontinentaler Einflüsse. Zwei Hauptcharakteristika prägten dieses Modell. Erstens gab es bis Anfang der 1920er Jahre anstelle eines offiziellen System (Halsey 1992) eine Reihe von Institutionen, die primär informelle Beziehungen zu den zuständigen nationalen Behörden unterhielten. Mit der Einführung des UGC (University Grant Committee), des CVCP (Committee of Vice-Chancellors and Principals) und der AUT (Association of University Teachers) 1919 wurden zum ersten Mal die Beziehungen zwischen Staat und Universitäten formal organisiert. Die institutionelle und akademische Autonomie der Universitäten blieb jedoch weitgehend

¹ Heutzutage werden oft die Hochschulmodelle der Vereinigten Staaten, Großbritanniens und von Ländern wie Australien und Neuseeland, die früher Teil des britischen Imperiums waren, als angelsächsisch bzw. angelsächsisch geprägt bezeichnet, obwohl das amerikanische und das britische Modell (in seinen verschiedenen Ausprägungen) ganz unterschiedliche Ursprünge haben (Rothblatt/Wittrock 1993; Flexner 1930). Während das amerikanische Modell auf einer modifizierten Einführung des von Humboldt'schen Modells beruht, hat das britische Modell eine ganz andere und viel autonomere Entwicklung erlebt. Auch wenn man sicher sagen kann, dass beide Systeme stärker als viele andere vom Markt gesteuert sind, sollte man nicht so schnell die vielfältigen Unterschiede zwischen den beiden Systemen vergessen, unter denen der Interventionismus des britischen Systems nicht der Geringste ist.

erhalten. Die Universitäten wurden zwar über öffentliche Geldern finanziert, kontrollierten aber die Verteilung des Geldes, die Struktur der Institutionen, die Inhalte der Curricula und die Verwaltung des Personals. So weit wie in Großbritannien ging die kollegiale Selbstverwaltung der Universitäten vermutlich nirgendwo. Das zweite Merkmal dieses Modells bestand darin, dass es intern sehr differenziert war und die Missionen der Universitäten sich erheblich unterschieden. Zugespielt formuliert waren Oxford und Cambridge die Orte, an denen die nationale Elite ausgebildet wurde und an denen in engem Kontakt mit den politischen, wirtschaftlichen und administrativen Eliten das Ideal der Allgemeinbildung verfolgt wurde (Rothblatt 1993). Während des 19. Jahrhunderts waren andere Institutionen, die in dieser Zeit geschaffen wurden, demgegenüber primär regional ausgerichtet. Das betrifft insbesondere die „Redbrick“-Universitäten, die berufsorientierte Studiengänge für die Mittelschichten anboten. Mit dem Anstieg der Studentenzahlen im 20. Jahrhundert wurde die herausgehobene Stellung von Oxford und Cambridge für das britische Hochschulsystem relativiert; ebenso wurden die Beziehungen zwischen den Universitäten und dem Staat immer stärker institutionalisiert. Dennoch wurde das generelle, auf einer starken formalen Stratifizierung aufbauende Muster erst 1992, als die Polytechnical Schools Universitätsstatus erhielten, in Richtung eines stärker wettbewerblich orientierten Hochschulsystems transformiert.

Bis in die heutige Zeit gelten die drei von uns skizzierten nationalen Hochschulsysteme als Grundmodelle für den europäischen Raum. Sie haben in vielen europäischen Ländern Nachahmungen erfahren, auch wenn sie sich dort nie in reiner Form entwickelt haben und sehr schnell Abschwächungen, spezifische Ausrichtungen und lokale Übersetzungen erlebt haben. Daraus resultieren nicht zuletzt die Vielfältigkeit und der Variantenreichtum der Hochschullandschaft Europas. Während einige Systeme – wie in Großbritannien seit 1992 oder in Italien – formal einheitlich sind und ausschließlich Universitäten umfassen, sind die meisten anderen Systeme in zwei verschiedene Bereiche ausdifferenziert, allerdings mit ganz unterschiedlichen Charakteristika. Um nur ein Beispiel zu nennen: Vor dem Bologna-Prozess studierten 24 % der deutschen Studenten an Fachhochschulen (Witte 2006, S. 154), während die vergleichbaren niederländischen Hogescholen von 66 % der Studenten besucht wurden (Witte 2006, S. 209). Wiederum andere Hochschulsysteme sind multisektoriell. In Frankreich zum Beispiel besteht das Hochschulsystem aus mehreren Sektoren. Zudem ist hier die traditionelle Hierarchie zwischen den Universitäten und den berufsorientierten Institutionen (Grandes Écoles) umgekehrt: Es sind die letztgenannten, nicht die Universitäten, die die

französische Elite ausbilden. Hinter diesen offensichtlichen strukturellen Unterschieden verstecken sich noch viele weitere nationale Varianten z.B. in Bezug auf Studienordnungen, Prüfungen, die Inhalte der Lehrprogramme usw.

Die potentielle Rolle der Hochschulen bei der Gestaltung einer gemeinsamen europäischen Identität kam schon ganz zu Beginn des Europäisierungsprozesses zur Sprache (Corbett 2005). Dennoch hat der Integrationsprozess der Hochschulsysteme zumeist einen langsamen, konfliktvollen und indirekten Weg genommen. Mit diesem Prozess werden wir uns nun zunächst am Beispiel der Integrationsversuche von Seiten europäischer Institutionen beschäftigen.

2. Europäische Integrationsversuche

Obwohl die drei benannten Universitätsmodelle über ihre nationalen Entstehungsgrenzen hinaus von Relevanz waren und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Rahmen der Forschung internationale Kontakte und Kooperationen gepflegt haben, ist die Lehre an Universitäten weitgehend national geblieben. Auch die grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden war bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein gering ausgeprägt. Der Druck in Richtung auf verstärkte Integration und Zusammenarbeit unter europäischen Universitäten, insbesondere im Hinblick auf den Studierendenaustausch, ist erst mit der Gründung der Europäischen Gemeinschaft 1957 entstanden. Gegenüber dem Ziel der Bildung einer gemeinsamen Wirtschaftsraumes war Konvergenz nationaler Hochschulsysteme zu Beginn jedoch weniger bedeutsam für die EG. Heute ist der einheitliche europäische Hochschulraum jedoch zentraler Bestandteil der Politik der europäischen Integration.

Wie Anne Corbett (2005) gezeigt hat, ist das Interesse für Hochschulbildung und für den Aufbau von stärker integrierten europäischen Hochschulsystemen seit langem im Europäisierungsprozess präsent. Als Beispiel führt die Autorin an, dass die Gründung einer Europäischen Universität in der Euratom-Genehmigung (Euratom Treaty) 1957 inbegriffen war. Aber erst in den 1970er Jahren wurde in Florenz ein Europäisches Hochschulinstitut gegründet. Ohne hier alle von Corbett (2005) nachgezeichneten Wege und Umwege der Geschichte aufzuführen, die schließlich zur Gründung der Generaldirektion für Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und der Generaldirektion für Forschung in Brüssel geführt haben, kann man konstatieren, dass die Europäische Kommission die Hochschulentwicklung

in Europa durch zwei verschiedene Politiken indirekt beeinflusst hat, nämlich über Maßnahmen zur Forschung und zur Lehre.

Auf der einen Seite hat die Kommission frühzeitig die europäische Forschung finanziell gefördert. Seit 2000 wird die Bildung eines europäischen Forschungsraums („European Research Area“) im Rahmen der Lissabon-Strategie, derzufolge die EU bis zum Jahr 2010 der weltweit wettbewerbsfähigste und dynamischste Wirtschaftsraum sein soll, als offizielles Ziel verfolgt. Als wichtigstes Instrument der Forschungsförderung gelten die EU-Rahmenprogramme. Das siebte Rahmenprogramm für Forschung und technologische Entwicklung läuft von 2007 bis 2013; sein Budget beträgt 53.2 Milliarden €. Im Rahmen dieses Rahmenprogramms wird auch der Europäische Forschungsrat („European Research Council“) gefördert, der 2007 seine Arbeit aufgenommen hat und dessen Hauptaufgabe in der Förderung von exzellenter und thematisch nicht vorab festgelegter Grundlagenforschung im Europa besteht. Damit wird die bislang rein nationale Forschungsförderung in diesem Bereich ergänzt. Das erste Rahmenprogramm begann 1984. Mit der Maßgabe, Forschungsprojekte zu finanzieren, bei denen die Forschergruppe aus mindestens drei verschiedenen EU-Ländern stammt, versuchte die Kommission schon früh Einfluss auf die Forschung in Europa zu nehmen, die EU als Spitzenforschungsregion zu fördern, die EU zum beliebtesten Austausch- und Kooperationsraum für europäische Forscher zu machen und eine europäische Forschungsidentität zu schaffen.

Auf der anderen Seite war es für die Europäische Kommission viel schwieriger, Einfluss auf Aspekte der universitären Lehre zu nehmen. Hier wurden ihr keine Kompetenzen zuerkannt, da diese Frage als ausschließlich im Kompetenzbereich des jeweiligen Staates liegend angesehen wurde. Daher steht bei den meisten europäischen Politiken, die mit Hochschulbildung zu tun haben, die Arbeitskräftemobilität im Vordergrund. Die Gleichwertigkeit von Studienabschlüssen, der Austausch und die Mobilität von Studierenden und Akademikern sowie die Entwicklung von vergleichbaren Benotungssystemen sind die Ziele, die von den SOKRATES- oder ERASMUS-Programmen, vom ECTS-System (European Credit Transfer System) sowie vom europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) im Sinne einer direkten Strategie verfolgt werden. Über das Entstehen eines gemeinsamen europäischen Raumes, in dem die europäischen Studierenden, Hochschullehrer und Forscher engagiert und motiviert ihren Studien, Forschungsprojekten und ihrer

akademischen Laufbahn nachgehen, wurde darüber hinaus auch indirekt die Angleichung der Hochschulsysteme angestrebt.

Ein weiterer indirekter Weg, auf eine Konvergenz der Hochschulsysteme hinzuwirken, ist der normative Diskurs darüber, wie ein neues, zukunftsorientiertes Hochschulsystem aussehen sollte. Die normativen Hinweise der Kommission über die durchzuführenden Reformen und die Zusammenarbeit zwischen der europäischen Ebene und der OECD haben viele der in Europa in den 1980er und 1990er Jahren durchgeführten Hochschulreformen unterstützt (Eurydice 2000). Hierin liegt ohne Zweifel ein Teil der Erklärung für die Ziel- und Mittelkonvergenzen der nationalen Reformen, die durch die Maßnahmen vieler verschiedener Länder während der letzten zwei Jahrzehnte des zweiten Jahrtausends erzeugt wurden (Musselin 2000). Dadurch hat die europäische Ebene indirekt teilgehabt an der Schaffung einer gemeinsamen institutionellen Umwelt, die zwar eine europäische Dimension hat und zu Auswirkungen in Europa geführt hat, jedoch auch außerhalb Europas zu finden ist und mit der Entwicklung der weltweiten Hochschullandschaft zu tun hat (Krücken/Meier 2006). Es gibt eine große Vergleichbarkeit zwischen den Strukturreformen in den europäischen Ländern und den Hochschulpolitiken der meisten wirtschaftlich-technologisch entwickelten Länder im gleichen Zeitraum, da alle versuchen, eigenverantwortlichere Universitäten zu schaffen, die Anreizmechanismen zu verändern und zu stärken, die finanziellen Mittel zu differenzieren, die Stakeholder in das Management der Hochschulen einzubringen, den Wettbewerbsdruck zu fördern usw. Aus Sicht der neo-institutionalistischen Organisationsforschung würde man diesen Prozess als mimetischen Isomorphismus bezeichnen, da es hier zu Imitations- und Angleichungsprozessen zwischen unterschiedlichen Staaten und Hochschulorganisationen kommt (DiMaggio/Powell 1983).

All diese indirekt wirksam werdenden Mechanismen haben jedoch eher zu einer formalen Angleichung als zu einer tatsächlichen Konvergenz im engeren Sinne geführt. Das zeigt sich in den großen Unterschieden in der Praxis, die nach wie vor die verschiedenen nationalen Hochschulsysteme ausmachen (Musselin 2005a). Dies ist einerseits in der unvermeidlich losen Kopplung zwischen der scheinbaren Konformität mit der Reform und der konkreten Praxis auf der Ebene der Hochschulorganisationen begründet, die allgemein-theoretisch ebenfalls im Rahmen der neo-institutionalistischen Organisationsforschung schon früh herausgearbeitet wurde (Meyer/Rowan 1977). Andererseits sind aber auch die Resistenz der nationalstaatlichen Akteure sowie die jeweils landesspezifische Anpassung der existierenden

Systeme an die Reformmaßnahmen zu berücksichtigen, die den Konvergenzprozess stark verlangsamt haben. Eine deutliche Beschleunigung dieses Prozesses setzte 1998 ein, als unter der Initiative des französischen Ministers Claude Allègre gemeinsam von den deutschen, englischen und italienischen Erziehungsministern in Paris die Sorbonne-Erklärung unterschrieben wurde, mit der sich die unterzeichnenden Länder auf die Bildung eines europäischen Hochschulraumes geeinigt haben. Diese Initiative ging dem Bologna-Prozess, bei dem die Europäische Union und ihre Institutionen nur eine begleitende Rolle gespielt haben, voraus (Racké 2006). Aufgrund seiner zentralen Bedeutung für unser Thema, werden wir uns im letzten Teil des Beitrags ausführlicher mit diesem Prozess auseinandersetzen.

3. Der Bologna-Prozess: Ein Weg zur Bildung eines europäischen Hochschulraumes?

Ein Jahr nach der Sorbonne-Erklärung, am 16. Juni 1999, haben in Bologna, an der Stätte von Europas ältester Universität, die Vertreterinnen und Vertreter von 29 europäischen Ländern, die nicht alle Mitglieder der Europäischen Union sind, eine zweite gemeinsame Erklärung unterzeichnet. Darin verpflichten sie sich zur Einführung eines Studiensystems, das vergleichbare Studienabschlüsse und –strukturen in Europa vorsieht. Grundlegendes Ziel ist die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums bis zum Jahr 2010, der im weltweiten Wettbewerb die führende Position einnehmen soll, hohe Mobilität von Studierenden und Hochschullehrern erlaubt und überall eine vergleichbar hohe Qualität der Lehre anbietet. Zwei Hauptwege wurden von den Unterzeichnern vereinbart, um die zahlreichen Ziele der Erklärung zu erreichen. Der erste Weg besteht in der europaweiten Gliederung des Studiensystems nach Bachelor (meist nach 3 Jahren), Master (meist nach zwei weiteren Jahren) und Promotion (in der Regel nach 3 Jahren). Der zweite Weg beinhaltet die Entwicklung von kompatiblen Qualitätssicherungssystemen in allen Unterzeichnerstaaten. Im Zweijahresrhythmus folgen sogenannte Follow-Up Konferenzen, um den erreichten Stand zu dokumentieren und die weiteren Schritte zu beratschlagen. Diese Konferenzen fanden bislang in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) und London (2007) statt. Der Prozess hat eine erhebliche Dynamik entfaltet, innerhalb des EU-Raums, aber auch weit darüber hinaus. Mittlerweile haben 46 europäische Staaten die Bologna-Erklärung unterzeichnet, u.a. Albanien, der Heilige Stuhl, Russland und die Türkei.

Der bislang intergouvernementale Charakter dieses Prozesses ist nicht seine einzige Besonderheit. Bemerkenswert ist auch, dass er anderen Hochschulreformen unähnlich ist

(Musselin 2005b; 2006). Normalerweise haben Hochschulreformen die institutionellen Komponenten der Hochschulsysteme zum Gegenstand, wie die Haushaltszuweisung, die Beziehungen zwischen Staat und Universität oder die Veränderung des Status von Hochschullehrern. Demgegenüber konzentriert sich der Bologna-Prozess auf die Produkte der Hochschulen (die Abschlüsse) und auf ihren Produktionsprozess (das Studium), der im Rahmen von Modulen organisiert sein muss. Im Vordergrund steht also nicht die Konvergenz der nationalen institutionellen Strukturen, sondern die Vergleichbarkeit der Studienorganisation. Flankiert von kompatiblen Qualitätssicherungssystemen, die die Mobilität der Studierenden erleichtern sollen, wird erwartet, dass durch die Migration der Studierenden die Konvergenz nationaler Hochschulsysteme beschleunigt wird.

Da das Jahr 2010 als Zeitlimit fixiert wurde, ist es noch zu früh, um eine Bilanz zu ziehen. Die Tendenz der ersten Jahre dieses Prozesses kann aber schon erkannt werden. Insbesondere scheint es, dass die Vision eines europäischen Hochschulraumes noch einige Zeit brauchen wird, bis sie sichtbar und erlebbar wird. Diese eher skeptische Einschätzung hinsichtlich der gegenwärtigen Umsetzung des europäischen Gedankens bedeutet jedoch nicht, dass die Implementation des Bologna-Prozesses nicht im Gange wäre. Im Gegenteil: Angesichts der Tatsache, dass zahlreiche nationale Hochschulreformen nie wirklich in die Praxis umgesetzt wurden, ist es schon erstaunlich, dass eine internationale Vereinbarung, deren rechtliche Verbindlichkeit allein aufgrund der föderativen Struktur des Bildungssystems verschiedener Unterzeichnerstaaten nicht gegeben ist, zu so weitreichenden Folgen geführt hat. Die Umstellung der Studienstruktur auf eine Bachelor-Master-Struktur wurde schon in vielen der betroffenen Länder breit vollzogen. Nach dem Bologna Process Stocktaking (2005) hatten 2005 von den 43 Ländern, die das Bologna-Abkommen zu dem Zeitpunkt unterschrieben hatten, 24 zweistufige Studiengänge in großem Maßstab und 9 in kleinem Maßstab eingeführt; 4 hatten nur neue Regelungen vorbereitet; in 5 Ländern war man noch im Stadium erster Überlegungen und nur in einem Land geschah noch nicht einmal das. Gerade in Frankreich, wo das Hochschulwesen ein so heißes politisches Thema ist und wo so viele Reformprojekte in die Schublade des Ministeriums zurückgekehrt sind, wurde die Bachelor-Master-Struktur fast ohne Widerstand der Universitäten eingeführt. Bemerkenswert ist auch die Geschwindigkeit, mit der die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge in Deutschland vollzogen wird. Im Wintersemester 2007/08 werden an deutschen Hochschulen insgesamt 7.181 Bachelor- und Master-Studiengänge angeboten, das sind ca. 59 % aller angebotenen Studiengänge an deutschen Hochschulen. Im Sommersemester 2002 waren es

erst 920 Bachelor- und Master-Studiengänge, d.h. ihre Anzahl hat sich innerhalb von fünfeinhalb Jahren fast verachtfacht. Dieser Sachverhalt ist alles andere als trivial, gilt doch gerade das deutsche Hochschulsystem als eher strukturkonservativ und von starken Pfadabhängigkeiten geprägt (Krücken 2003; Teichler 2006). Diese Zahlen dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass zahlreiche Lehrende an deutschen Hochschulen dem Umstellungsprozess kritisch gegenüber stehen und ihn als politisch aufoktroziert wahrnehmen (Krücken 2007).

Auch wenn man sagen kann, dass der Bologna-Prozess eine europaweite Bewegung ist, die die meisten europäischen Länder betrifft, ist er aus zwei Gründen aber kein Europäisierungsprozess im engeren Sinne:

Erstens hat diese Reform in zahlreichen Ländern zu einer Stärkung der nationalstaatlichen Steuerungsebene geführt (z. B. Gornitzka 2006 für Norwegen; Krücken 2007 für Deutschland; Mignot-Gérard/Musselin 2006 für Frankreich). Konkret drückt sich die besondere Bedeutung der nationalstaatlichen Ebene auf zweierlei Art und Weise aus. Auf der einen Seite haben alle Länder die Bologna-Reform an ihre jeweils spezifischen institutionellen Besonderheiten angepasst. Wie Johanna Witte (2006) es sehr genau gezeigt hat, gibt es überall zahlreiche Ausnahmen zu der vorgesehenen grundlegenden „3+2+3“-Studienstruktur. In Frankreich zum Beispiel bieten die Grandes Écoles keinen Bachelor-Abschluss an, und die IUT (Instituts Universitaires de Technologie) bieten zwei Jahre nach dem Abitur einen Hochschulabschluss an, der keinen Bachelor-Anschluss darstellt. In den Niederlanden und in Großbritannien können die Studierenden an der Universität den Master-Abschluss nach vier oder fünf Jahren machen, ein Bachelor-Abschluss in den niederländischen Hogescholen ist nach vier Jahren möglich, während in Großbritannien zusätzlich noch ein „subdegree level“ nach zwei Jahren angeboten wird. Der britische Fall ist insofern besonders bemerkenswert, als weder der Staat noch die Universitäten die Studienstrukturen verändern mussten, da es dort schon eine Bachelor-Master-Struktur gab, auch wenn die Master-Abschlüsse häufig nach einem Jahr erlangt werden. Auf der anderen Seite haben viele Länder den Bologna-Prozess als Vehikel benutzt, um weitere nationalspezifische Reformen einzuführen. Wie Christine Musselin (2006) für Frankreich gezeigt hat, war zum Beispiel die Einführung der Bachelor-Master-Struktur eine Gelegenheit, die Autonomie der Universitäten weiterzuentwickeln, die Beziehungen zwischen Ministerium und Universitäten zu verändern und die Abgrenzung zwischen Universitäten und Grandes

Écoles abzuschwächen. In Norwegen wird der Bologna-Prozess als „Qualitätsreform“ bezeichnet, in deren Rahmen viel breitere Ziele als lediglich eine Studienreform verfolgt werden (Bleiklie 2006; Gornitzka 2006; Michelsen 2006). Auch für Deutschland ist festzuhalten, dass der Bologna-Prozess das Vehikel darstellte, um eine schon seit den 1970er Jahren diskutierte große Studienreform, die den veränderten Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums Rechnung trägt und eine regelmäßige Qualitätskontrolle im Bereich der Lehre vorsieht, durchzusetzen (Krücken 2007).

Zweitens fand die Implementierung zumeist in einem regionalen oder nationalen Rahmen statt, ohne darüber hinausgehende Ebenen zu berücksichtigen. In der Regel haben sich die Universitäten wenig oder gar nicht an ihren europäischen Partnern orientiert. Ihre neuen Studienangebote entwickelten sie ziemlich isoliert, ohne den potentiellen europäischen Hochschulraum in Betracht zu ziehen. „Jedem seine Bachelor-Master-Struktur“ ist ein Stichwort, um diesen Prozess zu beschreiben, und wie es Johanna Bunzmann (2005) und Georg Krücken (2007) für Deutschland gezeigt haben, ist der Wettbewerbsraum der einzelnen Hochschulorganisationen primär auf die regionale Ebene beschränkt geblieben. Etwas Ähnliches lässt sich hinsichtlich der Entwicklung der Qualitätssicherungssysteme beobachten, die nahezu ausschließlich in einem engen nationalstaatlichen Rahmen operieren und nur geringe Vergleichsmöglichkeiten bieten (Schwarz/Westerheijden 2004). Viele Länder haben zwar neue Evaluations- und Akkreditierungsinstanzen geschaffen, aber was haben zum Beispiel die vom deutschen Akkreditierungsrat genehmigten Akkreditierungsagenturen mit dem niederländischen zentralen NAO (Nederlandse Accreditatie Organisatie) zu tun? Wie kann etwa ein spanischer Student oder eine schwedische Hochschule die Arbeit dieser neuen Agenturen verstehen, vergleichen und beurteilen?

Dieses Phänomen steht im Einklang mit den Befunden politikwissenschaftlicher Forschungen zum Verhältnis von Europäisierungsprozessen und Wandlungsprozessen auf der nationalstaatlichen Ebene, obwohl die Politikwissenschaftler, die hierzu geforscht haben, nicht den Hochschulbereich als Untersuchungsgegenstand im Blick hatten. Autoren wie Claudio Radaelli (2001), Kevin Featherstone (2003) und andere (Börzel/Risse 2000; Cowles/Caporaso/Risse 2001) haben seit den 1990er Jahren die Auswirkungen europäischer Politiken auf nationale Bereiche studiert und vier verschiedene mögliche Veränderungsstufen unterschieden – passiver Widerstand (inertia), Reformaufnahme (retrenchement), Anpassung (absorption) und Veränderung (transformation) –, wobei ein und dieselbe europäische Politik

von Land zu Land unterschiedliche Veränderungsstufen zur Folge haben kann. Daher hat Radaelli in seinem grundlegenden Beitrag von 2001 dargelegt, dass derartige Prozesse der Europäisierung weder mit Konvergenz noch mit Harmonisierung synonym sind. Die genannten Autoren würden zwar den Bologna-Prozess nicht als europäische Politik ansehen, da der Prozess nicht von der EU-Kommission geleitet wurde, es keine verbindlichen juristischen Vorgaben gibt, das Hochschulwesen nicht im Kompetenzbereich der EU-Kommission liegt und der Bologna-Prozess nicht nur die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union betrifft. Legt man jedoch eine breiter angelegte Definition zugrunde, wie Autoren wie Bruno Palier et al. (2007) vorschlagen, kann man verschiedene Arten von Europäisierungsprozessen voneinander unterscheiden und den zuvor benannten analytischen Bezugsrahmen als Basis nutzen, um die Effekte des Bologna-Prozesses in den verschiedenen Ländern zu analysieren. Für den französischen Fall kann man zum Beispiel drei Effekte beobachten (Musselin 2006): opportunistische Effekte, die darin bestehen, dass einige Universitäten diese Gelegenheiten genutzt haben, um neue Kooperationen einzugehen; unvorhersehbare Effekte, die dadurch entstehen, dass die Implementierung der Master-Studiengänge tieferliegende organisatorische Probleme² in den Universitäten berührt; sowie nicht-intendierte Effekte, die sich etwa darin zeigen, dass die Gruppe der Hochschullehrer, indem sie eine aktive Rolle gespielt hat, in dem Prozess an Macht gegenüber den Universitäten gewonnen hat.

Als erste und frühe Bilanz des Bologna-Prozesses ist festzuhalten, dass er in jedem Land Veränderungen zur Folge hatte. Die formale Studienstruktur in den verschiedenen Ländern wurde zwar ähnlicher, aber es gibt noch keinen europäischen Hochschulraum. Noch immer ist der Hochschulraum für die meisten Studierenden, Hochschullehrer und Hochschulen auf die Stadt, die Region oder das Land beschränkt, insbesondere, was die Lehraktivitäten betrifft. Hinzu kommt, dass die Mittel, die die Erweiterung des Hochschulraumes ermöglichen könnten, noch nicht greifen: die Qualitätssicherungssysteme können noch nicht die Äquivalenz der Studiengänge garantieren, und ECTS-Punkte stellen, anders als der Euro, nur auf dem Papier eine gemeinsame Währung dar. Viele Studierende, Hochschullehrer und Hochschulen, die sich jenseits ihres regionalen und nationalen Bezugsrahmens verorten, orientieren sich primär global und sehen deshalb nicht Europa als den für sie maßgeblichen Bildungs- und Forschungsraum an. Folglich ist es eine auch auf absehbare Zeit offene Frage,

² Da Master-Studiengänge häufig zwei Fachbereiche betreffen, geriet die Verwaltungsstruktur dieser Studiengänge häufig in Konflikt mit der Verwaltungsstruktur der Fachbereiche.

ob Europa einen eigenen und spezifischen Bildungsraum zwischen der regionalen und nationalen Ebene einerseits und der globalen Ebene andererseits schaffen kann.

Literaturverzeichnis

Bleiklie, Ivar: Managing Knowledge Production – National and Institutional Strategies for Norwegian Universities. Paper presented at the 22nd EGOS Conference, Bergen 2006

Börzel, Tanija/Risse, Thomas: When Europe Hits Home: Europeanization and Domestic Change. In: European Integration online Papers (EioP) 4 (2000) (15), <http://eiop.or.at/eiop/text/2000-015a.htm>

Bunzmann, Johanna: Mimetische Prozesse in Wettbewerbs-Sets. In: Georg Krücken (Hrsg.): Hochschulen im Wettbewerb. Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten. Bielefeld: Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld 2005, S. 225-261

Chevallier, Pierre/Grosperin, Bernard/Maillet, Jean: L'enseignement français de la Révolution à nos jours. Paris-La Haye: Editions Mouton 1968

Clark, Burton: The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley et al.: University of California Press 1983

Corbett, Anne: Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005. New York: Palgrave Macmillan 2005

Cowles, Maria Green/Caporaso, James/Risse, Thomas (Hrsg.): Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change. Ithaca and London: Cornell University Press 2001

DiMaggio, Paul J./Powell Walter W.: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48 (1983), H. 2, S. 147-160

Eurydice: Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. Eurydice Studies, Education and Culture. Brussels: European Commission 2000

Featherstone, Kevin: Introduction: In the Name of 'Europ'. In: Kevin Featherstone/Claudio Radaelli (Hrsg.): The politics of Europeanization. Oxford: Oxford University Press 2003, S. 3-27

Flexner, Abraham: Universities: American, English, German. New York, Oxford University Press 1930

Gerbod, Paul: La condition universitaire en France au XIX^e siècle. Paris: PUF 1965

Gornitzka, Åse: What is the Use of Bologna in National Reform. The Case of the Norwegian Quality Reform in Higher Education. In: Woldomar Tomusk (Hrsg.): Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Peripheries. Dordrecht: Springer 2006, S. 19-41

Hahn, Roger: *The Anatomy of a Scientific Institution. The Paris Academy of Sciences, 1666-1803*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press 1971

Halsey, Albert: *Decline of Donnish Dominion. The British Academic Professions in the Twentieth Century*. Oxford: Clarendon Press 1992

Humboldt, Wilhelm von (1810): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Zitiert nach: Ernst Amrich (Hrsg.): *Die Idee der Universität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1956, S. 375-386

Krücken, Georg: *Learning the 'New, New Thing': On the Role of Path Dependency in University Structures*. In: *Higher Education* 42 (2003), S. 315-339

Krücken, Georg: *Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education: Some Lessons from the Bachelor/Master Reform in Germany*. In: *management revue* 18 (2007), H. 2, Special Issue "Managing Higher Education", S. 187-203

Krücken, Georg/Meier, Frank: *Turning the University into an Organizational Actor*. In: Gili Drori/John Meyer/Hokyu Hwang (Hrsg.): *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Oxford: Oxford University Press 2006, S. 241-257

Meyer, John/Rowan, Brian: *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. *American Journal of Sociology* 83 (1977), S. 340-363

Michelsen, Sven: *The Bologna Process and University Reform - Change and Continuity in the Norwegian Case*. Paper presented at the 22nd EGOS Conference, Bergen 2006

Mignot-Gérard, Stéphanie/Musselin, Christine: *A chacun son LMD*. Paris und Poitiers: CSO-ESEN Monograph 2006

Müller, Rainer A.: *Geschichte der Universität*. München: Callway 1990

Musselin, Christine: *The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France*. In: *Working Paper Series #73*, Center for European Studies, Harvard University, 2000

Musselin, Christine: *Change and Continuity in Higher Education Governance? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries*. In: Ivar Bleiklie/Mary Henkel (Hrsg.): *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education*. Festschrift in Honour of Maurice Kogan. Dordrecht: Springer 2005a

Musselin, Christine: *Is the Bologna process a move towards a European HE area?* In: Tor Halvorsen/Atle Nyhagen (Hrsg.): *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies*. Conference Report from the Third Conference on Knowledge and Politics, published by the Department of Administration and Organization Theory, the Department of Sociology and Forum for University History, University of Oslo 2005b

Musselin, Christine: *The National Institutional Side-effects of the Bologna Process and their Implications for Systems Convergence*. Paper presented at the 19th CHER Conference, Kassel, 2006

Nybom, Thorsten: The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University. In: Higher Education Policy 16 (2003) H. 2, S. 141-159

Palier, Bruno/Surel, Yves, (Hrsg.): L'Europe en action: Analyse d'eupéanisation. Paris: L'harmattan 2007

Racké, Cornelia: The Bologna Process and the E.U: Neither Within nor Without. Paper Presented at the Conference "Analysing the Implementation of the Bologna Process. Analysing Change in Higher Education Policies: The Bologna Process under Scrutiny." Paris: AFSP – CSO – CIERA 2006

Radaelli, Claudio: The Domestic Impact of European Union Public Policy: Notes on Concepts, Methods and the Challenge of Empirical Research, In: Politique européenne 5 (2001), S. 107-142

Renaut, Alain: Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture. Paris: Calman-Lévy 1995

Rothblatt, Sheldon: The Limbs of Osiris. Liberal Education in the English-speaking World. In: Sheldon Rothblatt/Björn Wittrock (Hrsg.): The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays. Cambridge: Cambridge University Press 1993, S. 19-73

Sheldon Rothblatt/Björn Wittrock (Hrsg.): The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays. Cambridge: Cambridge University Press 1993

Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf: Bertelsmann 1963

Schwarz, Stefanie/Westerheijden, Don F. (Hrsg.): Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2004

Teichler, Ulrich: Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt/New York: Campus Verlag 2006

Weber, Wolfgang E. J.: Geschichte der deutschen Universität. Stuttgart: Kohlhammer 2002

Witte, Johanna: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: CHEPS/UT 2006