

Schriewer, Jürgen

"Bologna" - ein neu-europäischer "Mythos"?

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 2, S. 182-199

urn:nbn:de:0111-opus-43924

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik

Eckhardt Fuchs/Jürgen Schriewer

Einführung in den Thementeil 145

Eckhardt Fuchs

Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players:
Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der
Kinderrechtsbewegung 149

Anja P. Jakobi

Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen
Akteurs 166

Jürgen Schriewer

„Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? 182

Markus Maurer

Jenseits globaler Kräfte? Berufspraktische Fächer an allgemeinbildenden
Sekundarschulen in Sri Lanka und Bangladesh 200

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Internationale Organisationen als Global Players in
Bildungspolitik und Pädagogik“ 215

Allgemeiner Teil

Wassilis Kassis

Unbeherrschte oder Zügellose? Eine aristotelische Klassifikation und ihre
Koppelung mit Fritz' These der Gewalttrahmungskompetenz bei extensiven
Nutzern gewaltorientierter Computerspiele 223

Monika Rehr/Hans Gruber

Netzwerkanalysen in der Pädagogik: Ein Überblick über Methode und Anwendung	243
---	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Karabel, Jerome: The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton	265
---	-----

Julia Kurig

Michael Behnisch (2005): Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe	268
--	-----

Michael Parmentier

Eva B. Ottilinger (Hrsg.): Zappel, Philipp! Kindermöbel. Eine Designgeschichte	271
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	275
-------------------------------------	-----

Jürgen Schriewer

„Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“?

Zusammenfassung: Thema des Artikels sind der so genannte Bologna-Prozess und die mit ihm in Gang gesetzte, historisch beispiellose Diffusion eines abstrakten Modells für die Neuordnung und europaweite Harmonisierung von Studienstrukturen und Hochschulabschlüssen. Dieser Vorgang wird als europäischer Sonderfall von Prozessen der weltgesellschaftlichen Verflechtung und Angleichung im Bildungsbereich begriffen. Insofern macht sich der Artikel Einsichten und Begriffsmittel entsprechender Forschungsansätze, und zumal solche des amerikanischen Neo-Institutionalismus, zu Nutze. Er schließt mit anderen Worten an die Perspektiven einer gleichermaßen organisations- und wissenssoziologisch begründeten Forschungsrichtung an, die wie keine andere die – frei nach Berger und Luckmann formuliert – „gesellschaftliche Konstruktion von ‚Weltkultur‘“ empirisch untersucht und in theoretische Modelle übersetzt hat. Im Lichte von Analyse-Konzepten wie „Diffusion“, „imagined model“ oder „rationalized myth“, und gestützt auf Forschungen zur wachsenden Bedeutung internationaler (Regierungs- wie Nichtregierungs-)Organisationen, entwickelt der Artikel einige Skizzen zur Erklärung der Genese und Dynamik des Bologna-Prozesses.

1. Systemtransformation und Perspektiven der Analyse

Der mit der Erklärung von Bologna von 1999 eingeleitete Harmonisierungsprozess der Studienstrukturen wird von Akteuren und Beobachtern gleichermaßen als tief greifender Einschnitt in der europäischen – und zumal der deutschen – Universitätstradition wahrgenommen. Diese Einschätzung bezieht sich nicht allein auf den radikalen Umbau der universitären Binnenorganisation. Von derzeit noch kaum abschätzbarer Tragweite sind vielmehr auch die Fern- und Folgewirkungen, die sich aufgrund der vielfältigen Verzahnungen zwischen Studienabschlüssen und Berufskarrieren, akademischer Bildung und sozialer Statusdefinition bzw. universitären Innovationspotentialen und den Zukunftsperspektiven wissens- und technologiebasierter Volkswirtschaften ergeben. Entsprechend kontrovers verlaufen daher auch bisherige Meinungsbildungs- bzw. Analyseprozesse. Sie oszillieren zwischen Dokumentationen des je einzelstaatlichen Umsetzungsstandes (z.B. Jallade 2004), Erörterungen technischer Einzelaspekte (z.B. Schwarz-Hahn 2003), bildungstheoretischen Reflexionen (etwa Pasternack 2001) oder politisch grundierter Fundamentalkritik (Lorenz 2006). Empirisch-sozialwissenschaftliche Forschungen sind demgegenüber bislang noch gering an Zahl (vgl. etwa Krücken 2005; Witte 2006).

Im Folgenden soll es darum gehen, eine theoriegeleitete Erklärungsskizze der unerhört raschen Diffusion und europaweiten Akzeptanz des Bologna-Modells und der mit ihm verbundenen Grundsätze zu entwickeln. Wir bedienen uns dabei einiger Begriffsmittel und Einsichten des soziologischen Neo-Institutionalismus. Wie kaum eine andere Forschungsrichtung der jüngeren Gegenwart hat der neo-institutionalistische „world polity“-Ansatz die Prozesse der – frei nach Berger und Luckmann (1970) formu-

liert – gesellschaftlichen Konstruktion von „Weltkultur“ begrifflich durchgliedert und die so entwickelten Thesen durch eine beeindruckende Fülle quantitativ angelegter vergleichend-historischer Forschungen empirisch untermauert. Mit diesen Arbeiten zielen Autoren wie John W. Meyer, Francisco O. Ramirez und andere auf die in der Tradition okzidentaler Rationalisierung fortentwickelten Wirklichkeitsdeutungen (*accounts*), regulativen Leitideen (*rules*) und daran anknüpfenden Handlungsprogramme (*ideologies*), deren globale Diffusion eine wesentlich durch „kulturelle“ Parameter bestimmte Weltgesellschaft hervorgebracht und in weiten Bereichen von politischer Organisation, Wissenschaft, Recht und Erziehung zu transnational „isomorphen“ Strukturen geführt hat (Meyer 2005; Drori/Meyer/Ramirez/Schofer 2003; Drori/Meyer/Hwang 2006).

Die in diesem Ansatz angelegten theoretischen Implikationen bieten sich für ein vertieftes Verständnis auch des Bologna-Prozesses an. Sie betreffen zunächst (a) die außerordentliche Bedeutung, die spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts internationale (Regierungs- wie Nichtregierungs-)Organisationen sowie die von ihnen immer erneut dynamisierten Kommunikations- und Abstimmungszyklen für die Ausbildung der erwähnten Deutungsmuster, Leitideen und handlungsleitenden Modelle angenommen haben (Boli/Thomas 1999; Meyer/Ramirez 2003). Solche Implikationen erwachsen des Weiteren (b) aus den organisationssoziologischen Grundannahmen des Neo-Institutionalismus. Danach tendieren Organisationen dazu, ihr Verhalten nicht ausschließlich bzw. nicht in erster Linie aufgrund situationsangemessen-autonomer Entscheidungsfindung zu steuern, sondern sich nach Modellen zu richten, die in ihrer gesellschaftlichen Umwelt – ihrem „organisationalen Feld“ – weithin anerkannt, beglaubigt und quasi normativ verankert (*institutionalized*) sind. Und sie verfolgen mit solchem Verhalten nicht in erster Linie effektive Problembearbeitung, sondern Legitimation, nicht „immediate efficacy“, sondern „legitimacy“ (Meyer/Rowan 1977, S. 340; zum Theoriekontext vgl. Powell/DiMaggio 1991; Hasse/Krücken 2005). Dieser zweifache Gedanke: die Umweltorientierung organisationalen Verhaltens und die Nichtidentität von fallgerechter Aufgabenbearbeitung und Bestandssicherung durch Rekurs auf „kulturelle“ Vorgaben, gilt auch und gerade für das Entscheidungsverhalten staatlicher Akteure in internationalen Umwelten. Insbesondere „Unsicherheitsbedingungen und Legitimitätsdruck“ veranlassen die Akteure aus Bildungspolitik und -administration, sich Legitimation durch die Übernahme von Reformkonzepten und Strukturmodellen zu beschaffen, die als erfolgreich, innovativ und modern gelten (Schaefers 2002, S. 851), bzw. die durch internationale Billigung und die Akzeptanz seitens „relevanter Anderer“ – bestimmte Schlüsselstaaten oder internationale Organisationen – beglaubigt sind. Im Begriff des „rationalized myth“ ist daher der paradoxe Sachverhalt festgehalten, dass die Rationalitätsunterstellungen und Homogenisierungstendenzen der transnational zirkulierenden Leitideen, Reformkonzepte und Programme nicht notwendigerweise und nicht einmal in der Regel dem spezifischen Entscheidungsbedarf historisch-konkreter Handlungskontexte gerecht werden. Solche Mythen sind *rational* insofern, als sie handlungsermöglichende und -strukturierende Zweck-Mittel-Verbindungen anbieten; doch sind sie gleichwohl *Mythen* in dem Sinne, dass sie ihre Geltung aus transnational verallgemeinerter Billigung beziehen, nicht aus lokal akkumulierter Erfahrung und indivi-

duell-fallgerechter Problemanalyse (Strang/Meyer 1993, S. 500; Drori/Meyer/Ramirez/Schofer 2003, S. 135). Mit Prägnanz werden schließlich (c) im Kontext des neo-institutionalistischen Ansatzes auch die Voraussetzungen für transnational ausgreifende Diffusionsprozesse bestimmt. Deren Reichweite und Durchschlagskraft beruhen wesentlich auf der De-Kontextualisierung historisch-spezifischer Muster oder Praxen und ihrer Transformation in abstraktere Modellbildungen. Diese Modellbildungen geraten umso überzeugungskräftiger, wenn solche „theorization“, wie es bei Strang und Meyer (1993, S. 492ff.) heißt, durch legitimierte Experten aus Wissenschaft, Professionen oder Politik vorgenommen bzw. gestützt wird.

Eben ein solcher Vorgang der Modell-Konstruktion lässt sich an der Ausformulierung der unter dem Titel „Bologna“ diffundierten Blaupause neu-europäischer Studiengangstrukturen exemplarisch ablesen. Er ist daher Gegenstand des folgenden Abschnitts (2). Daran anschließend soll die kommunikativ (im Zusammenwirken einer Vielzahl von Akteuren) und iterativ (im Verlauf wiederholter Zyklen von internationalen Konferenzen, Deklarationen und Absichtserklärungen) erzeugte Diffusionsdynamik dieses Modells beleuchtet werden (3). Abschließend wird es darum gehen, systematische Ansatzpunkte für die re-kontextualisierende Wahrnehmung, Rezeption und Umsetzung dieses Modells in ausgewählten europäischen Ländern zumindest zu skizzieren (4).

2. Die Konstruktion eines „imagined model“

Mit allem Glanz, den die Französische Republik aus gebotenem Anlass zu entfalten vermag, wurde am 24. und 25. Mai 1998 in den Festsälen des Sorbonne-Palastes die 800-Jahr-Feier der Pariser Universität zelebriert. Unter dem wachsamen Auge des französischen Erziehungsministers Claude Allègre (und scharfzüngig kommentiert durch die versammelten Rektoren und Gelehrten europäischer Universitäten), hielt – ungeachtet einer historisch ungesicherten Quellenlage – einer der international angesehensten französischen Mediävisten die Festansprache. Mit Sorgfalt hatte es das Ministerium zudem in die Wege geleitet, dass am nämlichen Tage den drei geladenen europäischen Ministern für Bildung, Forschung bzw. Hochschulen – Jürgen Rüttgers aus Deutschland, Luigi Berlinguer aus Italien und Tessa Blackstone aus Großbritannien – durch jeweils eine andere der innerstädtischen Pariser Universitäten (als den institutionellen Erben der nach 1969 zerschlagenen Sorbonne) die Ehrendoktorwürde verliehen wurde. Und nach einem durch Journalisten des französischen Staatsfernsehens versiert gemanagten Konferenzablauf folgte für die Teilnehmer ein Diner in den Prunkräumen des Quai d’Orsay, bei dem nahezu die halbe französische Regierung zugegen war. Den Höhepunkt dieser sorgfältig arrangierten Jubelfeier bildete am 25. Mai 1998 die Verabschiedung einer *Gemeinsamen Erklärung über die Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems*. Diese so genannte „Sorbonne-Deklaration“ besiegelte, was den meisten vor Ort Beteiligten wohl kaum im vollen Umfang bewusst geworden war, die Konstruktion eines von konkret praktizierten Vorbildern abstrahierenden – in diesem Sinne de-kontextualisierten – „imagined model“.

Ausgangspunkt für diese Konstruktion war zunächst die vom französischen Minister für Bildung und Forschung konzipierte Idee, die 800-Jahr-Feier der Sorbonne zu einem europäischen Ereignis, zu einem *Colloque de l'Université Européenne*, zu stilisieren. Daraus entwickelte sich die dann bewusst verfolgte Strategie, den Umweg über „Europa“ zur Bewältigung von schwierigen, wenn nicht gar unlösbaren Problemen in Frankreich selbst zu nutzen. „Moderniser la trame en se servant de l'Europe“ – Modernisierung der Strukturen unter Berufung auf Europa – war erklärtermaßen die von Claude Allègre (2000, S. 263ff.) verfolgte „Methode“. Sie wurde von Luigi Berlinguer umso bereitwilliger aufgenommen, als die italienischen Universitäten allgemein als nahezu unregierbar und als allein unter internationalem Druck reformierbar wahrgenommen wurden (Berlinguer 2001, S. 136; Palomba 2004). Für den Abstimmungsprozess, der dann in die Sorbonne-Erklärung einmünden sollte, war darüber hinaus die Tatsache ausschlaggebend, dass sich Allègre, Berlinguer und Rüttgers im Rahmen einer kaum bekannten internationalen Organisation, der so genannten „G8 of research“, einer von der *Carnegie Commission on Science, Technology and Government* eingerichteten informellen Runde der Forschungsminister der wichtigsten Industrieländer, kennen- und schätzen gelernt hatten. Die in diesem Rahmen ermöglichten persönlichen und fachlichen Kontakte waren eine wesentliche Grundlage für die dann von den drei Ministern verfolgte Europäisierungstrategie. Schließlich spielten europa- und hochschulpolitisch versierte Experten eine Schlüsselrolle für die wechselseitige Information über aktuelle Entwicklungen und Planungen in den Partnerländern. So insbesondere Adrien Schmitt, der, selbst ehemaliger Universitätspräsident, als Vertreter der französischen Rektoren-(d.h. „Universitätspräsidenten-“)Konferenz bei der Europäischen Kommission in Brüssel tätig war (vgl. dazu wie zum Folgenden insbesondere Ravinet 2005).

Ungeachtet dieser Ausgangskonstellation, die durch persönliche Kontakte, durch die Vermittlung international tätiger Experten und die Hilfestellung internationaler Organisationen gleichermaßen begünstigt wurde, waren die Probleme, mit denen sich die Hochschul-Minister auf nationaler Ebene konfrontiert sahen, nur partiell deckungsgleich. Und noch mehr traf dies auf die je nach Kontext variierenden Problemwahrnehmungen und als politisch durchsetzbar erscheinenden Problemlösungen zu. Für den einladenden französischen Minister stellten sich Probleme auf zwei Ebenen. Zunächst war dies das seit Generationen ungelöste Strukturproblem der Dualität von hoch selektiven und eng spezialisierten *Grandes Ecoles*, die sich der Ausbildung von Eliten (vorzugsweise in Ingenieur-, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften) verpflichtet fühlen, Forschung nur in Ansätzen praktizieren und daher, wie auch aufgrund ihrer reduzierten Größenordnung, international weitgehend bedeutungslos geworden sind, und dem chronisch unterfinanzierten Sektor der zu Masseneinrichtungen degradierten Universitäten (Schriewer 1983). Hinzu kam – wie Adrien Schmitt von seinem Brüsseler Beobachterposten aus alarmierte – die nachlassende internationale Anschlussfähigkeit (der französischen Studienabschlüsse und Diplome) und Wettbewerbsfähigkeit (von Forschungsleistungen und Innovationskraft) des hoch fragmentierten französischen Hochschulsystems als Ganzem. Um dem gegenzusteuern, hatte Allègre eine unter dem Vorsitz von Jacques Attali hochkarätig zusammengesetzte Kommission berufen, die im

Frühjahr 1998 ihren Bericht unter dem zwar attraktiven, doch irreführenden Titel „Pour un modèle européen d’enseignement supérieur“ vorlegte (Attali et al. 1998). Inhaltlich nämlich bezogen sich die Empfehlungen der Attali-Kommission ausschließlich auf die Lösung der strukturellen Probleme des französischen Hochschulsystems. Durch die Einführung eines für beide Sektoren, die Elitehochschulen und die Universitäten, gleichermaßen verbindlichen Systems gestufter Studiengänge und -abschlüsse – die *Licence* nach dreijährigem, eine neugefasste *Maîtrise* nach fünfjährigem und die Promotion nach mindestens achtjährigem Studium – suchten diese Empfehlungen die unterschiedlichen Probleme in einem Zugriff zu lösen: zum einen den Großteil der Universitätsstudenten nach drei Jahren mit einem arbeitsmarktrelevanten Abschluss ins Berufsleben zu entlassen; zum anderen die Spaltung zwischen dem spezialisierten Elite- und dem universitären Massensektor durch Vergabe der gleichen Abschlüsse sukzessive zu überwinden; schließlich durch die campusförmige Föderation unterschiedlicher Hochschultypen und integrierte Promotionsstudien international wettbewerbsfähige Größenordnungen zu schaffen, Lehre und Forschung stärker zu verzahnen und die bislang scharf separierten Karrierewege in Hochschule und Forschung (für Universitätsabsolventen) bzw. höhere Staatsverwaltung (für Absolventen der *Grandes Ecoles*) wechselseitig zu öffnen und zu flexibilisieren.

Die deutsche Problemsituation, vor deren Hintergrund Jürgen Rüttgers die von Allègre ausgehende Einladung annahm, war einerseits gleichfalls durch die Sorge um die internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des „Studienstandorts“ Deutschland geprägt (vgl. Huber 1999). Zum anderen aber war es die wachsende Diskrepanz zwischen stagnierenden Ressourcen der öffentlichen Haushalte und der rasanten Entwicklung der deutschen Universitäten hin zu Massenanstalten mit hohen Studienabbrecherquoten, überlangen Studienzeiten und zunehmendem Ansehensverlust, welche zu ernsthaften Reformüberlegungen Anlass gab (Wissenschaftsrat 2000, S. 102ff.). Vor diesem Hintergrund hatte Rüttgers als Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie bereits eine Novellierung des Hochschulrahmengesetzes in Angriff genommen, welche insbesondere die probeweise Einführung eines *Bachelor*-Studiums (von drei bis vier Jahren Dauer) und darauf aufbauendem *Master*-Studium (mit einer Gesamtstudiendauer von höchstens fünf Jahren) neben den herkömmlichen Magister- und Diplom-Abschlüssen vorsah. Diese Konzeption zielte auf Studienzeitverkürzung und frühzeitige „Berufsqualifizierung“ ebenso wie auf internationale Anschluss- und Wettbewerbsfähigkeit. Dabei konnte sie an Diskussionsstränge und Planungen anknüpfen, die bis in die 1960er Jahre, bis zum – seinerzeit maßgeblich von Ralf Dahrendorf entworfenen – Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg wie einer mehrfach wieder aufgenommenen Serie von Empfehlungen des Wissenschaftsrats, zurückreichten (Arbeitskreis Hochschulgesamtplan 1967, S. 41ff.; Krücken 2005, S. 72ff.).

Noch weitaus dramatischer als in Frankreich und Deutschland war die Problemlage in Italien. Die Studienabbrecherquoten hatten Ausmaße erreicht, dass man für sie eine eigene und drastische Metapher geprägt hatte: die „mortalità universitaria“. Die extrem langen Studienzeiten, die Abkoppelung der Universitäten vom Arbeitsmarkt und die hohe Akademikerarbeitslosigkeit bezeugten den extremen Effizienzangel eines Hoch-

schulsystems, für das an internationale Ausstrahlung gar nicht mehr zu denken war. Insofern hatte Luigi Berlinguer, der als erster der (reformierten) Kommunistischen Partei Italiens angehöriger Minister seit fünfzig Jahren unter erheblichem Erfolgsdruck stand, bereits 1996 eine Expertengruppe unter dem Vorsitz des Soziologen Guido Martinotti eingesetzt, die entsprechende Reformvorschläge ausarbeiten sollte. Die im Dezember 1997 vom Minister persönlich präsentierten Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe blieben, anders als die bereits weit gediehenen Vorarbeiten zur HRG-Novellierung in Deutschland, alles in allem äußerst bescheiden. Sie sahen lediglich vor, nach zwei Studienjahren eine obligatorische Zwischenprüfung – kein arbeitsmarktrelevantes Abschluss-Diplom – auf dem Weg zur mindestens vierjährigen *laurea* einzuschieben.

Eine Rolle besonderer Art schließlich spielte bei der Vorbereitung der Pariser Erklärung die britische Ministerin. Nicht nur war Baroness Tessa Blackstone als Staatsministerin im britischen *Department for Education and Employment* lediglich für Hochschulen, nicht aber für Forschung zuständig, und daher in die vertraulichen Beratungen der „G8 of research“ nicht eingebunden. Sie wurde vielmehr auch erst wenige Wochen vor der Konferenz, und auch dann im Wesentlichen aus diplomatischen Gründen – mit Hinblick auf das politische Gewicht eines der „großen“ EU-Länder –, eingeladen. Zwar war auch das britische Hochschulwesen in einer Phase massiver Expansion begriffen. Doch suchte man diese mit Mitteln zu bewältigen, die sozusagen in der Logik des Systems lagen, nämlich der Erweiterung der Finanzierungsspielräume durch erhöhte Studiengebühren, die aber externer, gar „europäischer“, Legitimation nicht bedurften. Während sich also der französische und italienische – und in geringerem Maße auch der deutsche – Minister bewusst der „Europäisierungsstrategie“ bedienten, um (im Falle der ersteren) Reformprozesse überhaupt in Gang zu setzen bzw. (im Fall von Jürgen Rüttgers) bereits laufenden Gesetzgebungsarbeiten zusätzliche Bekräftigung zu verleihen, war die kurzfristig ins Werk gesetzte Mitwirkung von Tessa Blackstone an der Sorbonne-Erklärung eher durch eine Haltung vorsichtiger Prävention bestimmt: Die Sorbonne-Deklaration und das mit ihr propagierte Modell hatten keine unmittelbaren Konsequenzen für das britische System. Eine offene Ablehnung der Erklärung jedoch hätte auf längere Sicht erhebliche Folgekosten nach sich ziehen können, „because it would have meant to go without the possibility to keep an influence, or a minimal control over the possible developments of the Sorbonne meeting and declaration“ (Ravinet 2005, S. 19).

Vor dem Hintergrund dieser variierenden Problemlagen, Lösungsansätze und Motive war es Jürgen Rüttgers, der – neben Allègre – in dem abschließenden Abstimmungsprozess eine zunehmend gewichtigere Rolle spielte. Allègre zollte als einer der führenden Geophysiker Frankreichs und mehrfach mit internationalen Preisen ausgezeichneten Wissenschaftler dem amerikanischen Hochschulsystem respektvolle Anerkennung und neigte insofern zu einer Studienstruktur, die sich am vierjährigen amerikanischen *Bachelor* orientierte. Doch konnte ihn Rüttgers davon überzeugen, dass unter Berücksichtigung der längeren und akademisch anspruchsvolleren Sekundarschulbildung in Europa ein dreijähriger *Bachelor* inhaltlich äquivalent und international vollauf wettbewerbsfähig wäre. Der zweifache Gedanke eines dreijährigen Erststudiums und eines

danach ins Erwerbsleben überleitenden Abschlussdiploms anstelle eines Zwischendiploms mit lediglich inner-univeritärer Geltung überzeugte seinerseits auch Berlinguer, der, zurück in Rom, die von ihm selbst eingesetzte Martinotti-Kommission mit ihren Empfehlungen öffentlich dementierte (Ravinet 2005, S. 9ff.). So bildete sich, maßgeblich mitgeprägt durch Rüttgers und unterstützt durch die deutsch-französische Vermittlungstätigkeit von Adrien Schmitt, ein als „angelsächsisch“ imaginiertes Modell heraus, das – im selektiven Rückgriff auf als passend wahrgenommene „Versatzstücke“ – von der vielgestaltigen Praxis der anglo-amerikanischen Länder weitgehend abstrahierte (vgl. Becker/Reinhardt-Becker 2006 mit Bezug auf analoge Konstruktionsvorgänge in anderen Bereichen). Dieses Modell abstrahierte mit anderen Worten vom stärker allgemeinbildenden Charakter des amerikanischen *Bachelor* ebenso wie von der bildungstheoretischen Konzeption, die ursprünglich mit der intellektuellen Schulung durch disziplinäre Spezialisierung und Vertiefung des englischen *Bachelor* verbunden war. Es abstrahierte von den curricularen Sequenzierungen der beiden ungleichen Studienkonzeptionen ebenso wie von der ihnen jeweils unterliegenden Studiendauer. Und es abstrahierte von der nach Universität und Fach variierenden Wertigkeit der britischen *Bachelor*- und *Masters*-Grade ebenso wie von den beträchtlichen Differenzen nicht allein zwischen England und Schottland, sondern auch zwischen Großbritannien, den USA und den übrigen englischsprachigen Ländern wie Kanada, Australien oder Neuseeland (Witte/Rüde/Tavenas/Hüning 2004; Ash 2006, S. 259ff.). Als derart de-kontextualisiertes Modell, das die Studienstruktur konsekutiv nach den Phasen „Abitur plus 3 Jahre (*bac*+3), Abitur plus 5 Jahre (*bac*+5), Abitur plus 8 Jahre (*bac*+8)“ oder „*Licence-Master-Doctorat*“ bzw. „Bachelor-Master-Promotion“ gliedert, sollte vielmehr dieses „emerging cultural construct“ (Ramirez 2006, S. 445ff.) zum „Rückgrat“ der Sorbonne-Erklärung und zum harten Kern des Bologna-Prozesses werden (Ravinet 2005, S. 9).

3. Der „conference-declaration-national plan cycle“

Mit der Rekonstruktion der zu diesem Modell führenden Aushandlungsprozesse ist festgehalten, dass die 1999 in Bologna verabschiedete *Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister* keinen isolierten Kraftakt europäischer Erziehungs- bzw. Wissenschaftsminister darstellt. Sie ist vielmehr Glied in einer langen (und im Prinzip un-abgeschlossenen) Serie von Manifesten, Deklarationen, Programmen und Vereinbarungen auf europäischer Ebene. Sie muss daher als *eine*, wenngleich wichtige und insofern namensprägende, Etappe in einem übergreifenden Prozess gesehen werden.

In diesem Prozess verbindet sich zunächst der allgemeine Europa-Gedanke mit bildungspolitischen Intentionen zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden zwischen den Hochschulen Europas. Dies jedenfalls ist der Tenor der bereits 1988 von der Europäischen Rektorenkonferenz – gleichfalls in Bologna – verabschiedeten *Magna Charta Universitatum*. Dies ist des Weiteren der im *Vertrag von Maastricht* von 1992 dezidiert artikulierte bildungs- und wissenschaftspolitische Wille der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer der Europäischen Union. Und auf gleicher Li-

nie folgt fünf Jahre später die sogenannte *Lisbon Recognition Convention* von 1997, mit der die Mitgliedsstaaten des Europarats und der europäischen Region der UNESCO zur Erleichterung der inter-universitären Mobilität die wechselseitige Anerkennung von Teilqualifikationen und Abschlüssen regeln. Gemeinsam ist diesen Abkommen und Erklärungen, dass sie die europaweite Mobilität bei voller Respektierung der Diversität der nationalen Hochschulsysteme und ihrer Traditionen fördern und die rechtliche Äquivalenz von Titeln und Diplomen bei Wahrung der Verschiedenheit der ihnen zugrunde liegenden Studieninhalte garantieren wollen. Die von den beiden letztgenannten Abkommen avisierten Steuerungselemente sind daher noch wesentlich indirekter Natur. Gleichwohl stellen sie, da sie von zwischen- bzw. transnationalen Regierungsorganisationen mit entsprechenden Finanzmitteln und rechtlichen Verbindlichkeiten ausgestattet werden, wichtige Instrumentarien dar, die später auch zur Operationalisierung des Bologna-Prozesses herangezogen werden sollten. Dazu zählen zunächst die mit erheblichen Ressourcen ausgestatteten europäischen Mobilitätsprogramme *Socrates* und *Leonardo da Vinci*; sodann das als Übersetzungshilfe im Dienste wechselseitiger Anerkennung konzipierte *European Credit Transfer System* (ECTS); schließlich das zur Förderung der Transparenz eingeführte Instrument des *Diploma Supplement*, des kommentierenden Zeugnis-Zusatzes.

Vor diesem Hintergrund markiert die Pariser Deklaration vom Mai 1998 den entscheidenden und dann auch folgenreichen Wendepunkt. Zum einen kann der bislang auf Mobilitätsförderung fokussierte und in diesem Zusammenhang der Herausbildung einer europäischen Identität verpflichtete europapolitische Hochschuldiskurs nunmehr konkretere Gestalt annehmen und sich um ein konzeptionell ausgearbeitetes Reformmodell artikulieren. Als ein solches stößt dieses Modell, wie diffusionstheoretisch erwartbar (Strang/Meyer 1993), auf zustimmendes Interesse seitens anderer europäischer Minister, so dass schon vor der Konferenz in Bologna 1999 weitere EU-Staaten der Sorbonne-Erklärung beitreten und das mit dieser Erklärung propagierte Modell für sich übernehmen und damit gewissermaßen akkreditieren (Witte 2006, S. 129ff.). Zum anderen verleiht die gleichfalls einsetzende Mitwirkung der Europäischen Kommission, der unter ihrem Dach tätigen Konferenz der für Hochschulen zuständigen Ministerialdirektoren der EU-Mitgliedsländer sowie der Europäischen Rektorenkonferenz dem in Paris konstruierten „imagined model“ weitere Dynamik. Gerade durch die Einbindung europaweit operierender Organisationen erhält es organisatorische Absicherung und kommunikative Durchschlagskraft. Insofern bezeichnet die dann im Juni 1999 in Bologna verabschiedete *Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister* selbst keine neue Weichenstellung. Sie bietet gewisse Fortführungen und Präzisierungen, bedeutet aber im Wesentlichen die Übernahme und die ersten entscheidenden Schritte zur „Institutionalisierung“ und Diffusion des in Paris verabschiedeten Modells. Dieser enge konzeptionelle Zusammenhang geht nicht nur aus den allgemeinen Zielsetzungen und den mit der Deklaration propagierten organisatorischen Maßnahmen hervor. Er ergibt sich vielmehr auch aufgrund der Leitvision von der „zunehmenden Harmonisierung der grundlegenden Struktur unserer Studienabschnitte und -abschlüsse“, mit der sich sowohl die Pariser Erklärung vom Mai 1998 wie dann auch im Folgejahr die Bologna-

Deklaration von allen bildungspolitischen Reserven und Subsidiaritätsgrundsätzen der bisherigen europäischen Verträge, auch derjenigen von Maastricht (1992, § 126) und Amsterdam (1997, § 149), verabschieden.

Durchaus in Analogie zu den Funktionen, die die Universitäten im 19. Jahrhundert für die Nationenbildung europäischer Staaten wahrgenommen haben, steckt die Bologna-Erklärung 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“ und die Vermittlung eines generalisierten Bewusstseins der Zugehörigkeit zu einer „Wertegemeinschaft“ und einem „gemeinsamen Sozial- und Kulturraum“. Mit gleichem Gewicht treten dann aber auch sehr handfeste Ziele im Dienste der kollektiven Selbstbehauptung des Kontinents in einer globalisierten Umwelt hinzu: 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 Regelungen, die seither die Hochschulreformdebatten bzw. -planungen in den meisten europäischen Ländern bestimmen:

- die Einführung eines koordinierten Systems transparenter und vergleichbarer Abschlüsse;
- 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) nachgebildeten Leistungspunktesystems;
- die Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden und die Beseitigung von Hindernissen und Anerkennungshürden;
- die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Qualitätssicherung; und schließlich
- die Förderung der „europäischen Dimension“ auch in inhaltlicher Hinsicht (im Bereich der Hochschulcurricula durch die Entwicklung integrierter Studienprogramme und -module oder die Verstärkung der Forschungskoooperation).

In Konsequenz des 1998 und 1999 im Grundsatz verabschiedeten Neustrukturierungs-Modells finden seither im zweijährigen Turnus Folgekonferenzen statt, die von der weitgehend zwischenstaatlich organisierten *Bologna Follow-up Group* (BFUG) ausgerichtet werden (BFUG Members 2005). Nach den Ministertreffen in Prag im Jahre 2001 und Berlin im September 2003 fand die bislang letzte Folgekonferenz im Mai 2005 in Bergen statt (vgl. mit jeweils umfangreichem Dokumentarteil: Berlin Communiqué 2003; Bergen Communiqué 2005). Die nächsten Konferenzen sollen in London (2007) bzw., gemeinsam ausgerichtet von den drei Benelux-Staaten, in Löwen (2009) stattfinden.

den. Die Abschlusskommuniqués dieser Konferenzen halten nicht nur die sukzessive Erweiterung des Kreises der Vertragspartner von ursprünglich vier (Paris) über 29 (Bologna) bzw. 33 (Berlin) auf derzeit 45 Staaten und damit einen nach Tempo und Reichweite ganz erstaunlichen Diffusionsvorgang fest. Unverkennbar reflektieren sie vielmehr auch, ungeachtet aller diplomatischen Rhetorik, eine gleitende Umgewichtung der mit dem Bologna-Prozess verfolgten Zielsetzungen. Neben die mit europapolitischer Emphase verfochtene Mobilität – von Studierenden, Lehrenden und Verwaltungspersonal – tritt, wie schon in der Deklaration von 1999 vorgezeichnet, immer stärker die Betonung der Leistungsfähigkeit und Attraktivität des Europäischen Hochschulsystems im globalen Wettbewerb um die besten (insbesondere auch überseeischen) Köpfe, das fortgeschrittenste Wissen und die Förderung der eigenen Wirtschaftskraft. Die Beschwörung von Vielfalt und Diversität *der* europäischen Hochschulsysteme (wie es bis zum Lissabonner Anerkennungs-Abkommen von 1997 noch hieß) wird überlagert durch die Sorge um die Sicherung der Qualität des *einen* europäischen Hochschulsystems (wie die bevorzugte Sprachregelung seit Bologna 1999 lautet). Zugleich rückt die gemeinschaftlich abgestimmte Qualitätssicherung an die Spitze aller vereinbarten Maßnahmen und zieht – ausgezeichnet als „Herzstück“ bei der Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums – die entsprechende Aufwertung des 1998 ins Leben gerufenen *European Network of Quality Assurance* (ENQA) nach sich (ENQA 2006). Des Weiteren 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 Vereinbarungen im Vordergrund stehenden sozial- und kulturpolitischen Zielsetzungen gebündelt und überhöht in der Vision einer im Medium von Technologie und Wissenschaft wettbewerbsfähigen europäischen Wissensgesellschaft und wissensbasierten Wirtschaft. Mit solchen Umgewichtungen können sich die Abschlusskommuniqués von Prag und Berlin auf ein weiteres, in der Zwischenzeit verabschiedetes Schlüsseldokument beziehen. Gemeint ist die von den Staats- und Regierungschefs der Union auf ihrem Gipfeltreffen in Lissabon im März 2000 beschlossene so genannte Lissabon-Strategie, mithin ein Dokument von ungleich stärkerer politischer Bindungskraft. Es bettet die Bildungs-, Hochschul- und Forschungspolitik zusammen mit Sozial-, Beschäftigungs-, Fiskal- und Wirtschaftspolitik in den umfassenderen Kontext der neuen Herausforderungen ein, die mit der Globalisierung wirtschaftlicher Zusammenhänge und der sprunghaften Vermehrung wissenschaftlich-technologischen Wissens 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“ (Presidency Conclusions 2000).

Diese – durchaus noch ergänzungsfähige – Sequenz von Manifesten, Vereinbarungen, Verträgen und EU-Ratsbeschlüssen ist gerade in ihrer sequentiellen Struktur ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis des unter dem Titel „Bologna“ laufenden Prozesses. Ähnlich wie in anderen Feldern der europäischen Politik, der Einführung des Euro etwa oder der EU-Erweiterungspolitik, setzen die im Rahmen wiederkehrender in-

ternationaler Konferenzen, intergouvernementaler Abstimmungstreffen und Expertenrunden iterativ aufgenommen und durch immer erneute Bekräftigung legitimierten Prinzipien, Absichtserklärungen und Planungsmodelle europaweite Meinungsbildungsprozesse in Gang, die eine ihnen eigene Dynamik und Wirkungsmächtigkeit entfalten. Sie werden ab einer bestimmten Schwelle diskursiv unumkehrbar und binden die verantwortlichen Entscheidungsträger zunehmend alternativlos ein. Dies umso mehr, wenn sie, wie die Aktivitäten der *Bologna Follow-up Group* (BFUG) nachhaltig bezeugen, aus hochkomplexen Kommunikationsstrukturen hervorgehen, welche die iterativ, durch geregelte Wiederaufnahme in der Zeit, bekräftigten Diskurse auch organisatorisch, in Form vielfältiger Interaktionen zwischen unterschiedlichen Ebenen, Instanzen und Verbänden, abstützen. Denn es macht die Besonderheit dieser *Follow-up Group* aus, dass in ihr nicht nur alle beteiligten Einzelstaaten (in Gestalt von Vertretern der nationalen Ministerien und Rektorenkonferenzen) mitwirken. In ihr Kommunikationsgefüge sind vielmehr auch eine Vielzahl von zwischen- und überstaatlichen Organisationen – insbesondere Europarat und EU-Kommission – wie von internationalen Organisationen eingebunden. Dazu zählen die *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (die Nachfolgeeinrichtung des ENQA) bzw. die europäischen Universitäts- und Hochschulverbände EUA (als Nachfolgeinstanz der vormaligen europäischen Rektorenkonferenz) und EURASHE (als Verband der anwendungsorientiert-berufsbildenden Hochschulen) ebenso wie die europäischen Dachvereinigungen von Lehrer- und Studentenverbänden (EI bzw. ESIB) bzw. von Unternehmerorganisationen und Gewerkschaften (UNICE bzw. ETUCE). Überdies sind die auf nationaler Ebene tätigen Experten, Beratungsgremien und Entwicklungsagenturen (etwa das *Centrum für Hochschulentwicklung* in Deutschland, das britische *High-Level Policy Forum* oder das niederländische *Center for Higher Education Policy Studies*) sowie deren informelle Netzwerke und Austauschprozesse auf europäischer Ebene in Rechnung zu stellen. Die diskursiven Interaktionen dieser unterschiedlichen – lokalen, nationalen, inter- und transnationalen – Ebenen, Organisationen und Expertengruppen ergeben ein mehrstufig verflochtenes Kommunikationsgefüge, dessen Typik u.a. Chabbott und Ramirez (2000, S. 173ff.), bezogen auf den Zusammenhang von „Development and Education“, analysiert und graphisch eingängig illustriert haben. Transversal verflochtene Kommunikationsgefüge solcher Art dynamisieren nicht nur, so die Autoren, die rationalisierende Fortschreibung und Professionalisierung von Diskursen, die den Leitprinzipien von „Fortschritt“, „Entwicklung“ und „Gerechtigkeit“ verpflichtet sind. Und sie dienen nicht nur als Katalysatoren für die von ihnen immer erneut angestoßenen „conference-declaration-national plan“-Zyklen. Es sind vielmehr auch – über die auf Organisationsebene charakteristischen Verfahrensformen von Zwang, Imitation und normativen Druck hinaus (Powell/DiMaggio 1991, S. 67ff.) – transversale Kommunikationsgefüge der beschriebenen Art, welche auf internationaler Ebene als entscheidende Mechanismen für die diskursive Verfestigung, soziale Akzeptanz und kulturelle Institutionalisierung von „world cultural blueprints“ fungieren und damit Prozesse der politischen Übernahme und organisationalen Angleichung (*isomorphism*) anleiten. In diesem Sinne mutiert das als neu-europäisches „cultural blueprint of higher education“ gehandelte Bologna-Modell,

legitimiert und institutionalisiert durch ein transversales Kommunikationsgefüge von hoher Dichte und Komplexität, seinerseits zur legitimierenden Instanz für bildungspolitische Harmonisierungsprogramme. Es mutiert mit anderen Worten zum „rationalized myth“ im eingangs skizzierten Sinn. Und dies ist umso mehr der Fall, als das Bologna-Projekt vom *einen* Europäischen Hochschulraum, wie erwähnt, sowohl (um das Komplementärprojekt eines Europäischen Forschungsraums) konzeptionell erweitert wie in kausaler Zweck-Mittel-Zuordnung mit gesamtgesellschaftlich legitimen Zielsetzungen (der „Gesamtentwicklung des Kontinents“ und seiner wissenschaftlich-technologischen und ökonomischen Behauptungsfähigkeit im globalen Wettbewerb) verknüpft wird.

4. Bildungspolitische Implementationen als Re-Kontextualisierungen

Wenn das neo-institutionalistische Konzept des „rationalisierten Mythos“ einschließlich seiner Implikationen – dem Auseinandertreten von politischer Rhetorik und praktischer Umsetzung, von Zustimmung in legitimatorischer Absicht und tatsächlicher Strukturveränderung bzw. von „talk“ und „action“ (Brunsson 1989) – zutrifft, dann müsste in den Ländern Europas eine große Vielfalt unterschiedlicher und unterschiedlich weitgehender Umsetzungen des Bologna-Prozesses zu beobachten sein. Gewiss ist der verfügbare Beobachtungszeitraum noch zu kurz, um einen stimmig unter dieser Perspektive angelegten Vergleich durchführen zu können. Doch scheinen bislang verfügbare Analysen eine solche Vermutung tendenziell zu bestätigen (vgl. Kivinen/Nurmi 2003; Alesi/Bürger/Kehm/Teichler 2005; Kehm/Teichler 2006; Witte 2006). Sie verzeichnen in der Tat eine unerwartete Bandbreite unterschiedlicher Reformbemühungen und -ergebnisse. Sie beleuchten die – zumindest für einige Länder – beträchtliche Diskrepanz zwischen der allgemein politischen Akzeptanz der Bologna-Grundsätze und -Modellvorstellungen (*policy formulation*) und ihrer tatsächlichen Umsetzung (*implementation*). Und sie unterstreichen den durchgängig legitimatorischen Stellenwert, den der nationalspezifisch selektiv praktizierte Rekurs auf internationale Standards, Modelle oder Erfolge in den verschiedenen Ländern hat: „At a national level, the decisive influence of institutional settings and the dynamics of actor interaction led to *very different reform outputs*. [...] At crucial turning points in national policy formulation, all [...] Higher Education systems included in this study displayed a *remarkable extent of inward-orientation*. The respective policy formulation processes followed *their own nationally driven dynamics*; and international role models were only used to *legitimate the preferences of national actors*, not to bring about true convergence“ (Witte 2006, S. 483ff., hier S. 504 – Hervorhebung JS; analog Kivinen/Nurmi 2003, S. 101; Cowen 2006, S. 8).

Befunde dieser Art entsprechen zweifelsohne dem Theorem der „losen Kopplung“ zwischen politischen Programmen und ihrer organisationalen Umsetzung (Meyer/Rowan 1977, S. 353ff.). Sie werden ihrerseits begünstigt durch die aus der vergleichenden Transferforschung bekannten Mechanismen der re-kontextualisierenden Transformation und Aneignung transnationaler Modelle nach Maßgabe institutioneller Gege-

benheiten, sozial-kultureller Konstellationen und historisch weit zurückreichender Deutungsmuster. Solche Mechanismen führen regelmäßig zur Ausfächerung „eines transnational transportierten abstrakten Modell-Universalismus [...] in multiforme Strukturmuster überall dort, wo er sich im Zuge institutioneller Umsetzungen mit je unterschiedlichen staatlich-politischen Rahmenvorgaben, rechtlich-administrativen Regelwerken, Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung, akademischen Kulturen oder kulturellen Symbolsystemen verzahnt“ (Schriewer 1994, S. 33; analog Schriewer/Caruso 2005). Im Anschluss an Einsichten der Diffusions- und Rezeptionsforschung hat man sich daher die Umsetzung der mit dem Bologna-Prozess verfolgten Harmonisierungs- und Koordinierungsstrategien als vielschichtigen Prozess der Interaktion unterschiedlicher Systemebenen und -logiken vorzustellen, in dessen Verlauf das auf europäischer Ebene „imaginierte“ Modell nicht nur Veränderungen unterschiedlichen Ausmaßes induziert, sondern auch seinerseits in jeweils kontextabhängiger Weise überformt wird (vgl. Kaelble/Schriewer 2003; Steiner-Khamsi 2004).

Systematische Ausgangspunkte für solche Interaktions- und Re-Kontextualisierungsprozesse sind schon die bildungspolitischen Problemkonstellationen auf nationaler Ebene und ihre Wahrnehmung seitens der maßgeblichen Akteure. Sie hatten, wie oben dargelegt, bereits die Vorbereitung des Vier-Minister-Treffens vom Frühjahr 1998 durchgezogen. So überrascht es nicht, dass der Bologna-Prozess in Deutschland – dies belegen die gesetzlichen Regelungen bzw. Zielvereinbarungen der meisten Bundesländer – mit großer Konsequenz verfolgt wird und dabei, wie Krücken (2005) am Beispiel Nordrhein-Westfalens aufgezeigt hat, die Form eines weitgehend durch ministerielle Vorgaben gesteuerten „top-down“-Prozesses annimmt. Denn ein solches Vorgehen ist konsistent mit den dominanten Problemwahrnehmungen deutscher Hochschulpolitiker und der schon vor der Sorbonne-Erklärung in Angriff genommenen HRG-Novellierung. Im Gegensatz dazu zeichnet sich etwa die britische Haltung zum Bologna Prozess bislang durch skeptische Abwehr aus (Witte 2006, S. 354; Cowen 2006). Dafür ist nicht nur die weit verbreitete Selbsteinschätzung ausschlaggebend, nach der die britischen Hochschulen die konsekutiv gestuften Studiengänge, und damit ein Kernelement des Bologna-Modells, als Resultat historischer Entwicklungen ohnehin schon praktizieren und insofern keinen Handlungsbedarf erkennen können. Britische Universitäten verfügen vielmehr auch über hohe institutionelle Autonomie, die traditionell die Befugnis zur selbstständigen Ausgestaltung sowohl von Abschlüssen und Curricula wie von *Credit*-Vergabeformen und -systemen einschließt. Daraus resultiert eine Variationsbreite von institutions-, professions-, fach- und/oder qualifikationsstufenspezifischen Hochschulabschlüssen, welche aus traditionell staatszentrierter kontinentaler Perspektive geradezu als „Wildwuchs“ erscheinen mag (Witte/Rüde/Tavenas/Hüning 2004, S. 35). Entscheidend aber ist, dass diese gelebte Autonomie als schlechthin inkompatibel mit den Programmen für europaweit standardisierte Leistungspunktesysteme (wie das nach Zeitvolumina und nicht nach Kompetenzen definierte ECTS) oder Qualitätssicherungsverfahren (seitens des ENQA) wahrgenommen wird, wie sie in der Logik des Bologna-Prozesses entwickelt werden. Hochgradig verschieden von denjenigen Kontinentaleuropas sind überdies die in Großbritannien dominanten Umwelt-Referenzen. Sie sind weit-

aus breiter international und entschieden weniger auf Europa ausgerichtet. Und sie ver-zahnen sich mit einem seit der Thatcher-Ära entwickelten mentalen Habitus, der stär-ker auf Wettbewerb setzt denn auf Zusammenarbeit, in diesem Falle also stärker auf in-ternationale *competition* als auf europaweite *cooperation*. Die relevante organisationale Umwelt britischer Hochschulen und Hochschulpolitiker sind folglich die großen US-amerikanischen Forschungsuniversitäten, nicht die weniger prestigeträchtigen Hoch-schulen des Kontinents. Unter dem Druck eines marktformig begriffenen weltweiten Wettbewerbs bemühen sich britische Universitäten verstärkt um Überseestudenten, de-nen hohe Studiengebühren abverlangt werden können, zeigen aber weniger Interesse an europäischen Mobilitätsprogrammen, da EU-Studenten, wie ihre britischen Kommili-tonen, nur reduzierte Gebührensätze zu zahlen haben. Kurz: Für britische Universitäten und Politiker birgt der Bologna-„Mythos“ ganz offensichtlich deutlich geringere Legi-timationspotentiale. Er entbehrt damit eben der Eigenschaften, die einen „rationalisier-ten Mythos“ auszeichnen. Stattdessen hält sich die Politik an die Aspekte, welche, der Theoriefigur zufolge, der „Mythos“ hätte vergessen machen sollen: an historisch-konkrete Handlungskontexte und ihre spezifischen Problemlösungsbedarfe: „The view of the UK Government is that this [i.e. quality assurance – JS] will require country specific approaches that have regard to particular structures, systems and requirements at local and national level“ (zitiert bei Cowen 2006, S. 13f.).

Abweichungsgenerierende Re-Kontextualisierungen gehen im Übrigen von unter-schiedlichen Rechts- und Verfassungstraditionen ebenso aus wie von dem je national-spezifisch variierenden Selbstverständnis europäischer Universitäten (vgl. zu den histo-risch-verfassungsrechtlich geprägten Fassungen von „Hochschulautonomie“ und „aka-demischer Freiheit“ in Deutschland, England und Spanien Pritchard 1998; Vidal 1999). Und sie setzen vor allem auch an den in Traditionen, Institutionen und gesellschaftli-chen Deutungsmustern weiterwirkenden kulturellen Sinn-Dimensionen an. Dies trifft beispielsweise für den in der Bologna-Erklärung gewählten Terminus der „employabili-ty“ als Zielbeschreibung für den ersten Studienzyklus zu. Unverkennbar entstammt er der geläufigen Praxis englischer *undergraduate education*, die vorzugsweise auf Persön-lichkeitsentwicklung im Medium früh einsetzender disziplinärer Vertiefung setzt und auf der Grundlage formalen Kompetenzerwerbs den frühen Übergang in Beschäfti-gungsverhältnisse mit firmen- bzw. brancheninternen *graduate trainee programs* eröff-net (Johnston/Elton 2005). Die unvermeidlich an Sprache gebundene Übersetzung dies-es Terminus in die sozialen und symbolischen Orientierungssysteme anderer Länder – beispielsweise der Rückgriff auf die symbolisch hoch aufgeladene deutsche „Berufs“-Begrifflichkeit in Konzepten wie „Berufsfähigkeit“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 119) oder „Berufsqualifizierung“ (KMK 2003; HRG, § 19.2) – hat systematisch noch kaum ausge-leuchtete Konsequenzen für die Interpretationen und Fehlinterpretationen des Modells insgesamt ausgelöst. Zwangsläufig aber sind es Übersetzungen, Deutungen und Fehl-deutungen solcher Art, welche ebenso in die Neukonstruktion von Studiengängen wie in den dagegen gerichteten Widerstand vor allem seitens der traditionellen Professionen – Juristen, Theologen, Mediziner, Architekten, Ingenieure –, ihrer Verbände, Fakultäten und Fakultätentage (nicht nur in Deutschland) eingegangen sind bzw. eingehen.

Unweigerlich schließlich generieren die als Re-Kontextualisierungs- bzw. systemische Interaktionsprozesse beschriebenen Umsetzungsversuche des Bologna-Prozesses auch nicht-intendierte oder gar kontra-produktive – in diesem Sinne „perverse“ – Effekte (Boudon 1989). So legen erste Erfahrungen mit den neu definierten Studiengängen die Vermutung nahe, dass die europaweite Mobilität der Studierenden nicht zunimmt, sondern vielmehr infolge der verkürzten Studienzeiträume und der mit der Modularisierung einhergehenden Regelungsdichte rückläufig ist. Erfahrungen mit den spanischen „*asignaturas*“ lassen zudem 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 künftigen 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: Man führe sich etwa die paneuropäische Planungsbesessenheit des EU-geförderten *Tuning Educational Structures in Europe*-Projekts vor Augen (González/Wagenaar 2003, 2005). Noch ist mit anderen Worten nicht abzusehen, ob das in Deklarationen und Strategien beschworene „Europa des Wissens“ weltweite Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität auch tatsächlich wird behaupten können. „Bologna“: bis auf Weiteres also doch ein „Mythos“?

Internet-Quellen

- Bergen Communiqué (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of the Ministers responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.
- Berlin Communiqué (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/comunique1.pdf>.
- BFUG Members (2005): http://www.bologna-bergen2005.no/B/BFUG_members/1BFUG_Memb.HTM.
- ENQA (2006): European Network for Quality Assurance in Higher Education. <http://www.enqa.eu/index/lasso>.
- Presidency Conclusions (2000): Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, pp. 1-2. http://europa.eu.int/ISPO/docs/services/docs/2000/jan-march/doc_00_8_en.html.

Literatur

- Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B.M./Teichler, U. (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Allègre, C. (2000): *Toute vérité est bonne à dire. Entretiens avec Laurent Joffrin*. Paris: Robert Laffont & Fayard.
- Arbeitskreis Hochschulgesamtplan (1967): Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Bildung in Neuer Sicht, Reihe A Nr. 5. Villingen: Neckar-Verlag.

- Ash, M.G. (2006): Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. In: *European Journal of Education* 41, S. 245-267.
- Attali, J. et al. (1998): Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali. Paris: Stock.
- Becker, F./Reinhardt-Becker, E. (Hrsg.) (2006): Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900. Frankfurt am Main: Campus.
- Berger, P.L./Luckmann, Th. (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Berlinguer, L. (2001): La scuola nuova. Roma: Laterza.
- Boli, J./Thomas, G.M. (1999): Constructing World Culture. International Nongovernmental Organizations since 1875. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Boudon, R. (1989): Effets Pervers et ordre social. Paris: Presses Universitaires de France & Quadrige.
- Brunsson, N. (1989): The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester etc.: John Wiley & Sons.
- Chabbott, C./Ramirez, F.O. (2000): Development and Education. In: Hallinan, M.T. (Hrsg.): *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Dordrecht etc.: Kluwer, S. 163-187.
- Cowen, R. (2006): The Bologna Process and the UK. Unpublished manuscript, London: University of London Institute of Education.
- Drori, G.S./Meyer, J.W./Hwang, H. (Hrsg.) (2006): Globalization and Organization. World Society and Organizational Change. Oxford: Oxford University Press.
- Drori, G.S./Meyer, J.W./Ramirez, F.O./Schofer, E. (2003): Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization. Stanford, CA: Stanford University Press.
- González, J./Wagenaar, R. (Hrsg.) (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J./Wagenaar, R. (Hrsg.) (2005): Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' Contribution to the Bologna Process. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. Bielefeld: transcript.
- Huber, M.G. (1999): „Qualified in Germany – eine Initiative für das 21. Jahrhundert“. Memorandum zur künftigen Rolle der Bundesrepublik Deutschland auf dem internationalen Bildungsmarkt. Bonn: DAAD.
- Jallade, P. (Hrsg.) (2004): Le processus de Bologne à mi-parcours. In: *Politiques d'éducation et de formation (numéro thématique)* 12, S. 7-116.
- Johnston, B./Elton, L. (2005): German and UK higher education and graduate employment: the interface between systemic tradition and graduate views. In: *Comparative Education* 41, S. 351-373.
- Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.) (2003): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Campus.
- Kehm, B. M./Teichler, U. (2006): Which direction for bachelor and master programmes? A stock-taking of the Bologna process. In: *Tertiary Education Management* 12, S. 269-282.
- Kivinen, O./Nurmi, J. (2003): Unifying Higher Education for Different Kinds of Europeans. Higher Education and Work: a comparison of ten countries. In: *Comparative Education* 39, S. 83-103.
- KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Krücken, G. (Hrsg.) (2005): Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.

- Lorenz, C. (2006): Higher Education Policies in the European Union, the „Knowledge Economy“ and Neo-Liberalism. In: *Social Europe* 2, S. 78-86.
- Meyer, J.W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, hrsg. G. Krücken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O. (2003): *The World Institutionalization of Education*. In: Schriewer, J. (Hrsg.): *Discourse Formation in Comparative Education*, second revised edition. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 111-132.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *American Journal of Sociology* 83, S. 340-363.
- Palomba, D. (2004): *Le processus de Bologne en Italie*. In: *Politiques d'Education et de Formation* 12, S. 53-62.
- Pasternack, P. (2001): *Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, S. 263-281.
- Powell, W.W./DiMaggio, P.J. (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pritchard, R. (1998): *Academic Freedom and Autonomy in the United Kingdom and Germany*. In: *Minerva* 36, S. 101-124.
- Ramirez, F.O. (2006): *Beyond achievement and attainment studies – revitalizing a comparative sociology of education*. In: *Comparative Education* 42, S. 431-449.
- Ravinet, P. (2005): *The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation*. Paper presented to the Second Euredocs International Conference. Bergen: Stein Rokkan Center for Social Studies.
- Schaefers, C. (2002): *Der soziologische Neo-Institutionalismus*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 835-855.
- Schriewer, J. (1983): *Hochschulwesen: Frankreich*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 10: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 546-555.
- Schriewer, J. (1994): *Welt-System und Interrelations-Gefüge*. Humboldt-Universität zu Berlin, Öffentliche Vorlesungen, Band 34. Berlin: Humboldt-Universität.
- Schriewer, J./Caruso, M. (2005): *Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung*. In: Schriewer, J./Caruso, M. (Hrsg.): *Nationalerziehung und Universalismethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 7-30.
- Schwarz-Hahn, S. (2003): *Leistungspunkte – Credits – Bonuspunkte? Auf dem Weg zu mehr Kompatibilität im Dickicht der Lehr- und Lernumfangsmessungen*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.) (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Strang, D./Meyer, J.W. (1993): *Institutional conditions for diffusion*. In: *Theory and Society* 22, S. 487-511.
- Vidal, C. (1999): *Zur Lehrfreiheit in Spanien*. In: *Wissenschaftsrecht* 32, S. 303-314.
- Wissenschaftsrat (2000): *Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Witte, J.K. (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the context of the Bologna Process*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.
- Witte, J.K./Rüde, M./Tavenas, F./Hüning, L. (2004): *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor? CHE Arbeitspapier Nr. 55*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Abstract: *The article is about the so-called Bologna-process and the historically unprecedented diffusion, fuelled by this process, of an abstract model for the Europe-wide restructuring and harmonization of Higher Education studies and degrees. This process is understood as a particular instance of much wider processes of ongoing world-level interconnection and standardization in education. The article therefore draws on insight and conceptual tools produced by different strands of world-systems analysis, and particularly on sociological neo-institutionalism. In so doing, it links up with the theoretical perspectives of a strand of research that is rooted in both the sociology of organizations and the sociology of knowledge, and which has, more than any other strand, investigated, and translated into elaborate models, what might be called the „social construction of ‚world culture““. In the light of analytical concepts such as „diffusion“, „imagined model“, or „rationalized myth“, and drawing on research findings showing the growing importance of international organizations – of IGOs as much as of INGOs –, the article attempts to develop the outline for a conceptually based explanation both of the emergence and the dynamics of the Bologna-process.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV,
Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6 (GS 7), 10099 Berlin.
E-Mail: Juergen.Schriewer@rz.hu-berlin.de.