

Hochschulen auf dem Weg in den europäischen Bildungs- und Forschungsraum: Abbau sozialer Ungleichheit und kultureller Unterschiede?

Kahlert, Heike

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kahlert, H. (2006). Hochschulen auf dem Weg in den europäischen Bildungs- und Forschungsraum: Abbau sozialer Ungleichheit und kultureller Unterschiede? In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 1513-1524). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144492>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. 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. 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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). 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. 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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Hochschulen auf dem Weg in den europäischen Bildungs- und Forschungsraum. Abbau sozialer Ungleichheit und kultureller Unterschiede?

Heike Kablert

Die Ideen eines Europäischen Hochschulraumes und Europäischen Forschungsraumes stellen eine gemeinsame bildungs- und forschungspolitische Antwort der europäischen Nationalstaaten auf die Herausforderungen der Globalisierung der Wirtschaft, der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Dienstleistungen dar, in deren Zuge sich das zweistufige angelsächsische Hochschulsystem weltweit immer weiter ausdehnt:

»Denn ein effektives Bildungssystem wird als essenzielle Grundlage für den Erhalt der heutigen Wohlfahrtsstaaten gesehen. Da die heterogenen nationalstaatlichen Bildungssysteme dies offensichtlich nicht mehr zufrieden stellend leisten können, soll ein gemeinsamer Europäischer Hochschulraum, der seinerseits wieder eng mit einem Europäischen Forschungsraum verknüpft wird, das einstige Prestige der *alma mater europaensis* im globalen Wettbewerb um die beste Hochschulbildung wieder aufleben lassen.« (Zervakis 2004: 110, Herv. i.O.)

Die europäischen Staaten befürchten, dass Länder mit anderen Hochschulsystemen so möglicherweise für ausländische Studierende zunehmend weniger attraktiv werden. Wenn es den europäischen Ländern aber nicht mehr gelingt, aus anderen Kontinenten junge Menschen zum Studium anzuziehen, so könnte dies längerfristig nicht nur negative Auswirkungen für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Länder haben, sondern auch für den Wettbewerb der Ideen, der Gedanken und Werte der politischen Systeme, in dem sich Europa ebenso behaupten muss. Hinzu kommt, dass eine stärkere Strukturierung und Differenzierung des Hochschulsystems nach angloamerikanischem Muster bessere Möglichkeiten für eine flexiblere Verbindung von Lernen, beruflichen Tätigkeiten und privater Lebensplanung zu bieten scheint (Aigner 2002: 24f.).

Den europäischen transnationalen politischen Akteuren zufolge kommt Hochschulen eine Schlüsselrolle in den wissensbasierten Gesellschaften und Volkswirtschaften Europas zu. Dabei werden die allgemeine und berufliche Bildung (insbesondere durch wissenschaftliche Ausbildung von Forscherinnen und Forschern), die Forschung und Verwertung des wissenschaftlich-technischen Wissens (unter anderem durch Kooperationen mit der Industrie) sowie die städtische, regionale und lokale Entwicklung in den Vordergrund gerückt. Das »Europa des Wissens«,

wie es in der so genannten *Sorbonne-Erklärung* vom 25. Mai 1998¹ und in nachfolgenden Dokumenten der europäischen Bildungspolitik heißt, soll innerhalb der nächsten Jahre zum »wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 2) werden – mit einem dauerhaften Wirtschaftswachstum, mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt.

Der gesellschaftspolitische Charakter der europäischen Hochschulreform scheint vor allem darin zu bestehen, die nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Hochschulen zu stärken, exzellente institutionelle wie individuelle Leistungen hervorzubringen sowie die geographische und sektorenüberschreitende Mobilität der Studierenden und Forschenden zu fördern. Die Produktions- und Vermittlungsbedingungen, Inhalte wie Formen von Bildung und Wissen sind dabei nahezu bedeutungslos. Offensichtlich ist die gemeinsame europäische bildungs- und forschungspolitische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung neoliberal ausgerichtet. Gerät damit auch die von den Sozialwissenschaften und der Sozialpolitik immer wieder betonte Bedeutung von Bildung und Forschung bei der Herstellung und beim Abbau von sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit sowie kultureller Unterschiede ins Vergessen?

1. Der Bologna-Prozess: Die Idee eines Europäischen Hochschulraumes

Die tragende Rolle der Universitäten beim Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes wurde bereits am 18. September 1988 anlässlich der 900-Jahr-Feier der Universität Bologna, der ältesten Universität Europas, von den unterzeichnenden Universitätspräsidenten und rektoren in der *Magna Charta Universitatum* betont. Doch erst knapp elf Jahre später, am 19. Juni 1999, und ebenfalls in Bologna unterzeichneten die Europäischen Bildungsminister die Erklärung zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010, die dem so genannten Bologna-Prozess ihren Namen gab. Wesentliche Voraussetzungen zur damit verbundenen stärkeren Vereinheitlichung der Hochschulausbildung in Europa waren schon in den Jahren 1997 und 1998 mit der Unterzeichnung der *Lissabon-Konvention* durch den Europarat und die UNESCO und vor allem der *Sorbonne-Erklärung* anlässlich der 800-Jahr-Feier der ältesten Pariser Universität durch die vier Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Italiens und Großbritanniens geschaffen worden. An

1 Vgl. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (11.04.2005).

der *Bologna-Erklärung* von 1999 waren bereits 29 europäische Staaten beteiligt, am 2001 folgenden *Prag-Kommuniqué* partizipierten 33 Staaten und am *Berlin-Kommuniqué* von 2003 schon 40 Staaten sowie jeweils die EU-Kommission (vgl. Reuter u.a. 2003; Zervakis 2004). Die dritte Folgekonferenz zum Treffen von Bologna findet 2005 im norwegischen Bergen statt.

Der Bologna-Prozess konnte sich zwischen fünf Wirkungskräften und Handlungsfeldern formieren und sortieren (Heß 2003: 276284):

- Mobilität von Studierenden, Lehrenden und nicht-wissenschaftlichem Hochschulpersonal sowie interkulturelle Kompetenz
- studienstrukturellen Gesichtspunkte wie Problemen mit dem Studienabbruch in bestimmten Fächern oder mit Langzeitstudierenden aber auch mit der Realisierung von (studentischer) Mobilität
- der zunehmenden Orientierung am innereuropäischen und globalen Marktgeschehen und damit verbundenen wettbewerblichen Ausprägung von Hochschulbildung zum Beispiel durch Kennzahlen gesteuerte Mittelzuweisungen und Studiengebühren
- Qualitätssicherung und der damit verbundenen Einführung von entsprechenden Instrumenten wie Evaluation, Akkreditierung, Benchmarking, Ranking in Bezug auf hochschulische Forschung und Lehre
- Internationalisierung der Hochschulen durch länderübergreifende Forschungs Kooperationen, Auslandsaufenthalte, fremdsprachige Lehre und Studiengänge, deren Inhalte sich auf andere Kulturräume beziehen, sowie Globalisierung wissenschaftlicher Dienstleistungen beispielsweise über das GATS-Abkommen², den globalen Transfer von Studienprogrammen, die Gründung von Hochschulfilialen oder auch neuer Hochschulen im Ausland

Die am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Staaten und die EU-Kommission haben sich in den oben genannten Konferenzen darauf verständigt, ein »Studium ohne Grenzen« (Zervakis 2004: 105) einzuführen, indem ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, ein Leistungspunktesystem, die Modularisierung der Studiengänge und ein *Diploma Supplement* etabliert werden. Hinzu kommt die Einführung eines gestuften Studiensystems in Form von BA- und MA-Studiengängen sowie einer daran anschließenden strukturierten Doktorandenausbildung, die den Europäischen Hochschulraum mit dem Europäischen Forschungsraum verknüpfen soll. Darüber hinaus soll die lebenslange Weiterbildung ausgebaut werden. Die Hochschulen und Studierenden sollen eng in den Bologna-Prozess

² Das GATS (General Agreement on Trade in Services) von 1995 ist das erste Abkommen für die weltweite Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte im Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO).

einbezogen werden. Weitere Ziele sind die Förderung der Mobilität der Studierenden, Lehrenden und des nicht-wissenschaftlichen Hochschulpersonals durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis noch im Wege stehen, die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich und die Verbesserung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes. Den Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes stellt die Qualitätssicherung dar (vgl. Heß 2003: 285–298).

Auch wenn der Bologna-Prozess in der Literatur als »vage formuliert« (Keller 2003: 1121) und »schillernder und schwer zu greifender Gegenstand« gilt, »dessen Bedeutung und Reichweite unklar sind« (Witte/Otto 2003: 29), wird nicht mehr bezweifelt, dass seine Ziele realisiert werden. Skepsis besteht aber beispielsweise bezüglich des Tempos: Das Zieljahr 2010 sei insbesondere dann zu früh, wenn Pilotprojekte eine Chance haben sollten (Reuter u.a. 2003: 24). Andere kritische Stimmen sehen Gefahren für die gewachsene oder neu gewonnene Autonomie der Universitäten sowie für die nationale Vielfalt der europäischen Bildungssysteme und beklagen die Einmischung der Politik (Aigner 2002: 21). Insbesondere die Studierenden kritisieren, dass der Bologna-Prozess mit seinem globalen Kontext, beispielsweise dem GATS-Abkommen (vgl. Anm. 2), und den vermeintlich unvermeidbaren Studiengebühren einem elitären Bildungssystem den Weg ebnet. Problematisch sei auch, dass fachkulturelle Differenzen und die Unterschiede zwischen Hochschultypen nur mangelhaft berücksichtigt würden (Aigner 2002: 31).

Die Breitenwirkung des Bologna-Prozess ist unüberschbar, denn es schließen sich immer mehr europäische Staaten an. Dabei fällt sein »informeller Charakter« (ebd.: 23) auf: »Getragen wird das Vorhaben von der an sich informellen Versammlung der west- und mitteleuropäischen Erziehungsminister von Portugal bis Polen.« (Ebd.) Bei den Dokumenten, auf die sich der Bologna-Prozess stützt, handelt es sich um »politische Absichtserklärungen« (ebd.), nicht um rechtlich bindende Verträge. Eine internationale institutionelle Verankerung ist nicht vorhanden. Die EU, der Europarat und die UNESCO unterstützen diesen politischen Prozess, sind aber nicht dessen Träger. Seine Ziele werden also »durch die freiwillige Kooperation der unterzeichnenden Regierungen und die Zusammenarbeit der entsprechenden Nichtregierungsorganisationen im Hochschulbereich erreicht« (Witte/Otte 2003: 30). So beruht der bisherige Erfolg wohl auf seiner »Mischung aus aktiv gestaltender Tatkraft einerseits und dem Kanalisieren eines Flusses andererseits, dessen Vorwärtsschub man ohnehin nicht aufhalten könnte« (Heß 2003: 273; ähnlich Zervakis 2004: 115). Der Wunsch, die Herausforderungen der Globalisierung und den damit

verbundenen ökonomischen Druck zu meistern, scheint einend im Hinblick auf eine gesamteuropäische Bildungspolitik³ zu wirken.

2. Die Idee eines Europäischen Forschungsraumes

Inspiziert von der Idee eines Europäischen Hochschulraumes, wie sie in der *Bologna-Erklärung* formuliert wird, entwickelte die Europäische Kommission einige Monate nach der Bologna-Konferenz die Idee eines Europäischen Forschungsraumes. Dahinter stand die Überlegung, dass die europäischen Spitzenforschungszentren, obwohl weltweit durchaus konkurrenzfähig, über den europäischen Kontinent verstreut und oft nicht in geeigneter Weise miteinander vernetzt seien. Deshalb könnten sich ihre Leistungen nicht immer in der gewünschten Weise potenzieren. Hinzu komme, dass Europa einen immer geringeren Teil seines Vermögens in den Fortschritt des Wissens investiere. Darüber hinaus hätte auch die Wissenschaft bei der europäischen Bevölkerung an Image verloren. Der wissenschaftliche Fortschritt weckte nicht nur neue Hoffnungen, sondern auch neue Ängste, und die Kluft zwischen der Wissenschaft und den Bürgern werde immer größer.

Mit dieser Ist-Analyse legte der EU-Kommissar für Forschung, Philippe Busquin, am 18. Januar 2000 die Mitteilung *Hin zu einem europäischen Forschungsraum* vor (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Er stieß damit eine breite Diskussion mit dem Ziel an, langfristig einen »Raum ohne Grenzen« für die europäische Forschung zu schaffen. Mit dem Vorschlag wollte er über die bereits traditionellen Forschungsrahmenprogramme der EU hinausgehen, um durch eine weitere Zusammenführung der Forschungsaktivitäten in einem »europäische(n) Markt des Angebots und der Nachfrage nach Erkenntnissen und Technologien« (ebd.: 8) beziehungsweise eines »Binnenmarktes für Forschung« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002a: 3) ein Äquivalent zum gemeinsamen Markt für Waren und Dienstleistungen aufzubauen.

Hauptziel des Dokuments ist es, eine bessere Koordinierung der nationalen Politiken ohne zusätzliche Bürokratie und höhere Kosten zu garantieren, indem eine grenzüberschreitende Forschungspolitik in Europa auf Grundlage einer besseren

³ Formalrechtlich betrachtet besitzt die Europäische Gemeinschaft weder nach den Römischen Verträgen (EWG-Vertrag 1957) und der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA 1986) noch den Maastrichter Verträgen oder dem Vertrag von Amsterdam eine eigenständige Bildungs- oder Kulturhoheit, doch wird eine Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen angestrebt und über Finanzierungs- und Mobilitätsmaßnahmen, gemeinsame Studienprogramme und Informationsaustausch erheblicher Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken ausgeübt (Schleicher 1999: 656; vgl. Aigner 2002: 12-18; Reuter u.a. 2003: 9).

Zusammenarbeit zwischen Forschern in den einzelnen Mitgliedstaaten begründet wird. Dabei sollen sämtliche Gemeinschaftsmaßnahmen gebündelt werden, mit denen die Koordination der Forschungsarbeit und die Konvergenz der Forschungs- und Innovationspolitik der Mitgliedstaaten und der Europäischen Union gefördert werden. Das betrifft sowohl die Intensivierung der Kooperation zwischen den Mitgliedstaaten der Union wie auch zwischen den unterschiedlichen Akteuren – öffentlichen wie privaten – aus den einzelnen Mitgliedstaaten.

Eckpfeiler der im Jahr 2000 gestarteten politischen Initiative sind unter anderem die bessere Nutzung der wissenschaftlichen Ressourcen zur Sicherung von Arbeitsplätzen in Europa, die Steuerung der Wettbewerbsfähigkeit, eine bessere Abstimmung der Forschungsaktivitäten auf nationaler und europäischer Ebene, der Ausbau der Humanressourcen und die Erhöhung der Mobilität, die Annäherung zwischen Wissenschafts-, Wirtschafts- und Forschungskreisen in West- und Osteuropa sowie die Steigerung der Attraktivität der europäischen Forschungslandschaft für die weltweit besten Forscherinnen und Forscher (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 9). Ein weiteres, im Jahr 2002 hinzu gekommenes Ziel ist die Anhebung der Gesamtausgaben für Forschung und Entwicklung sowie Innovation auf 3 Prozent des EU-Bruttoinlandsprodukts bis zum Jahr 2010 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002b).

Dabei ist das EU-Forschungsrahmenprogramm weiterhin das Finanzierungsinstrument zur Umsetzung der europäischen Forschungspolitik, wenn auch in modifizierter Form, die sich bereits im Sechsten Forschungsrahmenprogramm (Laufzeit: 2002–2006) niedergeschlagen hat und in die Vorbereitung des Siebten Forschungsrahmenprogramms (Laufzeit: 2007–2013) einfließt.

Unverkennbar auch in dieser »E-U-phorie« ist die neoliberale Handschrift: Schlank organisiert soll die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Forschung gestärkt und somit international eine Spitzenposition behauptet werden. Soziale Argumente finden sich in den entsprechenden Dokumenten nicht, jedoch immer wieder der Hinweis darauf, dass die »Position und Rolle der Frauen in der Forschung« (z.B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000: 19) gestärkt werden solle. Auch die Frauenförderung ist ressourcenorientiert: Mit der mangelnden Repräsentanz von Frauen in der Forschung entgingen nicht nur den Frauen selbst, sondern auch der Forschung und der Gesellschaft wertvolle Chancen (ebd.).

3. Kulturelle Differenz im »Europa des Wissens«

Zweifelsohne interessant ist, wie die Bewahrung der kulturellen Differenz und die soziale und ökonomische Synergien versprechende Kooperation zwischen den

einzelnen Mitgliedern im Europäischen Hochschulraum miteinander verknüpft werden. So heißt es beispielsweise in der Präambel des *Berlin-Kommuniqués* (2003: 2): »Ziel ist es, den kulturellen Reichtum und die sprachliche Vielfalt Europas, die in seinen vielfältigen ererbten Traditionen gründen, zu erhalten und das Potenzial für Innovation und soziale und wirtschaftliche Entwicklung durch verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen zu fördern.«

Den Hochschulen kommt also, wie schon die soziologischen Klassiker betonten, eine zentrale Bedeutung bei der Entwicklung moderner Demokratien zu. Die Herstellung universeller Diskursräume ist ebenso wie gesellschaftliche Aufklärung ohne Hochschulen nicht denkbar – schließlich ist die Idee der Universität eine europäische (vgl. Krippendorf 1997): »Bezogen auf die Wissenschaft kann man (...) sagen, dass die Saat der modernen Wissenschaft auf dem Boden der europäischen Aufklärung aufgegangen ist und dass die von allen subjektiven Wahrnehmungen befreite sachlich objektive Herangehensweise der Wissenschaft eine Frucht Europas ist. Die Fortwirkung und Fortentwicklung der Aufklärung wäre ein mögliches Leitbild des neuen europäischen Hochschulraumes.« (Heß 2003: 299)

Die Diskurs fördernde und aufklärerische Dimension der Hochschulen stand historisch immer in einem Spannungsverhältnis zu einer anderen Dimension, nämlich ihrer Rolle für die Ausbildung gesellschaftlicher Eliten und damit ihrer Einbindung in gegebene Herrschaftsverhältnisse. Insofern schreiben Hochschulen nicht nur die modernen Leitwerte von Gleichheit, Freiheit und Solidarität fort, sondern sind auch gesellschaftliche Orte der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit, wie im folgenden Abschnitt deutlich werden wird. Beim Bologna-Prozess kommt noch die sich verstärkende Verschränkung von Wissenschaft mit der Ökonomie hinzu: Es sind vor allem ökonomische Überlegungen, die die europäische Einigung in der Bildungs- und Forschungspolitik herbeiführen.

Auch wenn die im Bologna-Prozess hier und da durchscheinende Rede von »Europa« und »europäischer Bildung« heute Kultur- und Nationenverbindendes suggeriert, zum Beispiel bei der Erwartung einer europäischen Dimension auch in den Bildungsinhalten, so darf dabei doch keineswegs etwas Einheitliches oder Gleichartiges unterstellt werden (vgl. Schleicher 1999: 651). Noch immer ist das Spannungsverhältnis von europäischer Integration und Bewahrung traditioneller kultureller Identität, von universalistischer Orientierung, nationaler beziehungsweise regionaler Besonderheit und Verwurzelung wirksam, und die Herstellung einer »europäischen Identität« verlangt nach innerer Vielfalt und der Gleichberechtigung anderer Kulturen (vgl. ebd.).

Welche Bedeutung noch immer nationalen und ethnischen Traditionen und Identitäten im entstehenden »Europa des Wissens« zukomme, zeige sich nicht nur an zwischenstaatlichen Gegensätzen, sondern auch an bildungspolitischen Divergenzen zum Beispiel hinsichtlich Struktur- und Leistungsunterschieden der Bil-

dungssysteme. Noch ist die europäische Bildungslandschaft eher durch Vielfalt als durch Einheit bestimmt, und Äquivalenzen sind schwer zu bestimmen (ebd.: 656). Bei der »Bildung Europas« gehe es einerseits darum, »eine Verständigung über die gemeinsamen Kulturbedingungen zu fördern bzw. die nationale mit einer überlappenden europäischen Identität in Einklang zu bringen, und andererseits zu erkennen, daß es nur rasch lernenden Gesellschaften gelingen wird, sich rechtzeitig auf mediale und technische sowie wirtschaftliche und politischen Änderungsprozesse einzustellen und sie mitzusteuern.« (Ebd.: 657)

Doch kann oder soll es eine europäische Identität geben? Unverkennbar ist die Herausforderung des Bologna-Prozesses, »Vielfalt und Konvergenz in Einklang zu bringen« (Witte/Otto 2003: 32). Möglicherweise handelt es sich bei der Rede von der »europäischen Identität« um bildungsbürgerliche Sozialromantik oder gar um einen verdeckten Kulturimperialismus in einer sich zunehmend globalisierenden Welt? Jürgen Heß gibt zu bedenken: »Die große Bandbreite kultureller Vielfalt auf dem Boden Europas kann man schwer auf einen Nenner bringen, der als Abgrenzungsmerkmal gegenüber anderen Erdteilen taugen würde.« (Heß 2003: 299)

4. Die soziale Dimension im Bologna-Prozess

Die soziale Dimension – die Thematisierung bestehender oder sich gar verstärkender sozialer Ungleichheit zwischen und innerhalb der beteiligten nach wie vor nationalstaatlich verfassten Gesellschaften – stand zunächst nicht auf der Agenda des Bologna-Prozesses. Der sozialen Dimension fehle die »Attraktivität moderner Modernisierungsbegriffe« und die »positive konstruktive Ausstrahlung«, so Klaus Schnitzer (2003: 8), stattdessen werde sie »assoziiert mit Notwendigkeiten der Schadensbegrenzung und der lästigen Sorge für Randgruppen des Systems«. Dabei könnten nach Ansicht Schnitzers in der Interaktion zwischen sozialer und akademischer Dimension Synergieeffekte erzeugt werden, die zeigten, dass die soziale Dimension durchaus zum Mainstream gehöre und zum Aufbruch im europäischen Bildungsraum in ganz besondere Weise beitragen könne.

Die soziale Dimension europäischer Mobilität wurde erstmals auf der Prager Konferenz 2001 auf Druck der primär Betroffenen, nämlich der Studierenden, anerkannt,⁴ in einem Follow-Up-Seminar in Athen näher beleuchtet und schließlich

⁴ Die Mitsprachemöglichkeit von Studierenden auf den Konferenzen wird seit 1999 verhandelt. Auf der Prager Konferenz 2001 konnte neben der *European University Association* (EUA) auch *The National Unions of Students in Europe* (ESIB) als Vertreter der nationalen Studentenschaften anwesend sein, jedoch lediglich in beratender Rolle. Dabei wichen die Visionen der studentischen Vertretung und der europäischen Bildungsministerinnen und -minister über den Europäischen Hochschulraum vonein-

in der Präambel des *Berlin-Kommuniqués* (2003: 1) explizit als Ziel benannt: »Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene. In diesem Zusammenhang bekräftigen die Ministerinnen und Minister ihre Auffassung, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist.« Mit diesen Ausführungen wird die Rolle und Bedeutung der Hochschulen beim Abbau von sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit benannt und das Ziel der Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit qua höherer Bildung und Forschung betont.

Klaus Schnitzer definiert den Begriff der »sozialen Dimension« in Anlehnung an Pierre Bourdieus drei Kapitalformen – nämlich soziales, wirtschaftliches und kulturelles Kapital – und entwickelt im Anschluss daran Aktionsfelder für die europäische Hochschulpolitik. Zentral sei hier die Frage, wie die zukünftige Rolle Studierender in einem europäischen Hochschulsystem gesehen werde (Schnitzer 2003: 11). Als hochschulpolitische Handlungsfelder bestimmt er folgende (ebd.: 1116):

- Erweiterung der Hochschulen zum sozialen Lebensmittelpunkt der Studierenden, an dem sie soziale Kompetenzen nicht nur erwerben, sondern auch erleben
- Gestaltung der materiellen Grundlagen der Studierenden
- Entwicklung tragfähiger Modelle der sozialen Vereinbarkeit der studentischen Doppelrolle, die sich aus der Statutspassage der verlängerten Adoleszenz zwischen altersmäßigem Erwachsensein und Rechten und Pflichten entsprechend abhängigen Kindern ergeben
- Weiterentwicklung zukunftsweisender Sozialkonzepte des inter-generativen Vertrags zwischen Studierenden, ihren Eltern und staatlichen subsidiären Hilfesystemen
- Förderung der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie
- Förderung gerechter Bildungsbeteiligung
- Entwicklung von Vorstellungen zu sozialen Fördersystemen

Schnitzer weist zu Recht darauf hin, dass diese Handlungsfelder zwar auf die europäische Dimension abzielen, zunächst aber die Nationalstaaten gefordert sind, durch entsprechende Förderung und Aktionen nationalspezifische Bildungsun-

ander ab. Eine Studierendenuntersuchung des HIS ergab, dass den meisten Studierenden der Zusammenhang zwischen den international orientierten Abschlüssen und dem Bologna-Prozess nicht bekannt ist (vgl. Willige 2003): »Wegen mangelnder Möglichkeiten zur Mitsprache oder -gestaltung durch Studierende fehlt auch deren Interesse an internationalen Visionen und Vorgängen.« (Klopisch o.J.)

gleichheiten abzubauen und gleiche sowie faire Ausgangschancen für Aufstieg und Mobilität herzustellen (ebd.: 16).

Die geschlechtsspezifische Dimension gerät ihm nicht in den Blick. Sie wird im Bologna-Prozess trotz der international um sich greifenden Rhetorik des Gender Mainstreaming noch mehr vernachlässigt als die soziale Dimension (vgl. Hering/Krise 2004; Mühlenbruch u.a. 2004).

Aus sozialpolitischer und -wissenschaftlicher Sicht ist es ausgesprochen relevant, inwiefern der Bologna-Prozess die bestehende soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheit abbaut, sie verstärkt oder möglicherweise erst herstellt. In der Literatur finden sich einerseits Befürchtungen, dass die europäischen Hochschulreformen die soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheit verstärken und einer vermehrten Eliteförderung Vorschub leisten könnten: »Die Stufung der Studiengänge könnte einen sozialen Preis haben. Die Etablierung gestufter Studiengänge, die sich zeitgleich mit der Einführung von Studiengebühren vollziehe, könne dazu führen, dass vor allem Studierende aus sozial schwächeren Schichten nach dem BA die Universität verließen, um einer möglichen (höheren) Verschuldung zu entgehen. Ähnliches könnte für Frauen zutreffen.« (Reuter u.a. 2003: 23; vgl. ähnlich Lenhardt 2000; Keller 2003: 1123–1126; Hering/Krise 2004: 17; Mühlenbruch u.a. 2004: 3)

Andererseits finden sich in der Literatur auch Hoffnungen, dass der Bologna-Prozess bestehende soziale und geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten abbauen könnte: Gero Lenhardt (2000: 10f.) mutmaßt, dass er zum einen die Hochschulexpansion beschleunigen und die BA-Studiengänge junge Leute zum Studium motivieren würde, die sich das überkommene Universitätsstudium nicht zutrauten, und dass sich zum anderen die Angleichung der Fachhochschulen an die Universitäten beschleunigen würde. Auch Sabine Hering und Elke Kruse sehen in der Einführung von BA- und MA-Studiengängen eher Chancen als Nachteile für Frauen, beispielsweise durch die damit verbundene Erleichterung des Teilzeitstudiums, die individuellere Studiengestaltung, überschaubarere und planbarere Anforderungen (Hering/Krise 2004: 1820; vgl. Mühlenbruch u.a. 2004: 10; Kahlert 2003).

Aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist festzuhalten: Mit dem Entstehen eines Europäischen Hochschul- und Forschungsraumes tut sich ein weites Feld für die europäisch vergleichende wie auch die auf den deutschen Nationalstaat bezogene bildungs- und ungleichheitssoziologische Forschung auf, denn die hier angesprochenen Fragen sind bisher nur unzureichend in theoretischen Erörterungen und empirischen Forschungen aufgegriffen. Die Beiträge von Michael Hartmann, Antonia Kupfer, Georg Krücken und Matthias Otten im Rahmen der Nachmittagsveranstaltung der DGS-Sektion Bildung und Erziehung auf dem Münchner Soziologiekongress lieferten hierzu erste Vorschläge.

Literatur

- Aigner, Edith (2002), *Der Bologna-Prozess. Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie*, Linz.
- Berlin-Kommuniqué (2003), »Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen«. *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf (11.04.2005).
- Hering, Sabine/Kruse, Elke (2004), *Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation*, Siegen.
- Heß, Jürgen (2003), »Der Bologna-Prozeß: Die europäische Perspektive der Hochschulentwicklung. Wirkungsmechanismen und Zielsetzungen bei der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes«, *Wissenschaftsrecht*, Jg. 36, H. 4, S. 272–300.
- Kahlert, Heike (2003), »Elemente geschlechtergerechter Reform von Studium und Lehre im Hochschulmodernisierungsprozess in Deutschland«, in: Michel, Christine/Bieri, Sabin/Imboden, Natalie/Seith, Corinna (Hg.), *Hochschulreform Macht Geschlecht. Aktuelle Reformprozesse an Hochschulen aus feministischer Sicht*, Bern, S. 51–65.
- Keller, Andreas (2003), »Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraumes«, *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Jg. 48, H. 9, S. 1119–1128.
- Kloppisch, Karl-Heinz (2003), »Von Bologna nach Berlin«, *Unaufgefordert. Die Studentinnen- und Studentenzeitung der Humboldt-Universität zu Berlin*, Jg. 15, H. Oktober, Nr. 139, S. 21–22.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000), Hin zu einem europäischen Forschungsraum. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom 18.01.2000, *Komm (2000) 6*, Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002a), Der europäische Forschungsraum: Ein neuer Schwung. Ausbau, Neuausrichtung, neue Perspektiven. Mitteilung der Kommission vom 16.10.2002, *Komm (2002) 565 vorläufig*, Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002b), Mehr Forschung für Europa: Hin zu 3% des BIP, Mitteilung der Kommission vom 11.09.2002, *Komm (2002) 499 endgültig*, Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003), Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, Mitteilung der Kommission vom 05.02.2003, *Komm (2003) 58 endgültig*, Brüssel.
- Krippendorf, Ekkehart (1996), »Die Idee der Universität«, *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Jg. 26, H. 3, Nr. 104, S. 431–439.
- Lenhardt, Gero (2000), »B.A. und M.A.: Supranationale Angleichung oder ständische Idiosynkrasien«, <http://www.hochschuldebatten.de/behode.htm?/doklen.htm> (11.04.2005).
- Mühlenbruch, Brigitte/Beuter, Isabel/Dalhoff, Jutta/Löther, Andrea (2004), Akkreditierung – Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. *Positionspapier vom Center of Excellence Women and Science zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*, Bonn.
- Reuter, Lutz R./Fuchs, Hans-Werner/Linde, Andrea (2003), »Zur Transformation der nationalen Hochschulsysteme durch die Europäische Union: Der »Bologna-Prozess« – Ziele, Entwicklungen, Kritik«, in: Fuchs, Hans-Werner/Reuter, Lutz R. (Hg.), *Internationalisierung der Hochschulsysteme. Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA, Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*, Heft 6, Hamburg, S. 926.

- Schleicher, Klaus (1999), »Die Bildung von und in Europa. Tradierendes Können, angeleitetes Wissen, institutionelle Bildung«, in: Köpke, Wulf/Schmelz, Bernd (Hg.), *Das gemeinsame Haus Europa. Handbuch zur europäischen Kulturgeschichte*, München, S. 649–657.
- Schnitzer, Klaus (2003), Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum. Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem, *His-Kurzinformation A5/2003*, Hannover.
- Willige, Janka (2003), Studierende auf dem Weg nach Europa. Studierendenuntersuchung 2003 zur Akzeptanz des Bologna-Prozesses, *Hisbus-Online-Panel Nr. 6*, Hannover.
- Witte, Johanna/Otto, Erik (2003), »Der Bologna-Prozess«, *Wissenschaftsmanagement: Zeitschrift für Innovation*, Jg. 9, H. 3, S. 29–33.
- Zervakis, Peter A. (2004), »Der Bologna-Prozess – Politische Vision oder pragmatische Antwort?«, *Politische Studien*, Jg. 55, H. 393, S. 105–116.