

›Bologna‹

Mehr als eine Erklärung

Clara Gutjahr

Wer heute sein Studium beginnt, der hat sicherlich schon einmal von ›Bologna‹ gehört, aber vermutlich keine genauen Vorstellungen, was es eigentlich damit auf sich hat. Dabei verbirgt sich hinter diesem Schlagwort ein ziemlich grundlegender Veränderungsprozess in der Hochschulbildung, der nahezu ganz Europa sowie im Jahr 2024 bereits ein Vierteljahrhundert Umsetzungsgeschichte umspannt und das Studieren vor allem in Deutschland radikal verändert hat. Auch wenn die Veränderungen längst selbstverständlicher Teil des Studiums geworden und die konkreten Details der Entstehung mittlerweile verblasst sind, bleibt der Name der Universitätsstadt im Nordosten Italiens prägend, in welcher 1999 die nach ihr benannte Erklärung unterzeichnet wurde.

›Bologna‹ wird oft mit einer Vielzahl an Entwicklungen im Hochschulsektor in Verbindung gebracht und weckt politisch mitunter recht unterschiedliche Assoziationen. In Deutschland muss der Städtename für die gleichnamige Studienreform erhalten und diese wiederum wahlweise für alle möglichen Übel oder Errungenschaften im Hochschulsystem der letzten Jahrzehnte. Nicht alles, was hierzulande gemeinhin unter diesem Sammelbegriff vereint wird, ist auch tatsächlich auf die namensgebende Bologna-Erklärung zurückzuführen. Dennoch hat die Verknüpfung mit anderen Entwicklungen ihre Berechtigung. Die Bologna-Erklärung ist in einem sehr spezifischen politischen Kontext entstanden, der durch die zunehmende europäische Integration und Globalisierungsprozesse geprägt wurde. Innerhalb dieses Kontextes konnte sich ein spätestens seit den 1960er Jahren im Entstehen begriffenes, neues Verständnis von Bildung und Hochschulen in Europa und darüber hinaus durchsetzen. Es basiert im Wesentlichen auf der Einbettung der Hochschulbildung in eine spezifische Wirtschaftspolitik und sein Erfolg beruht auf seiner scheinbaren Unumgänglichkeit in Anbetracht von Globalisierungsprozessen. Dieses neue Verständnis samt der mit ihm verbundenen Ideen legte den Grundstein für eine ganze Reihe von Reformen und politischen Gestaltungsentscheidungen im Hochschulsektor, wobei sein Einfluss auf die Politik bisher ungebrochen ist.

Genau diesen politischen Kontext möchte ich im folgenden Beitrag beleuchten. Was zeichnet ihn aus und welches Bildungsverständnis gewann in ihm an Bedeu-

tung? Wer hat diese Entwicklungen vorangetrieben? Was waren die Motive dafür und welche Ziele wurden verfolgt? Nach 25 Jahren ›Bologna‹ ist es an der Zeit, einen Blick zurückzuwerfen. Es wäre dabei eine starke Verkürzung, allein nach Antworten im Text der Bologna-Erklärung selbst zu suchen. Einen derart umfassenden Prozess auf die Unterzeichnung einer gerade einmal gut fünf Seiten langen Absichtserklärung von Bildungsminister*innen mehrerer europäischer Staaten zu reduzieren, würde die so oft unerzählte, aber sehr bedeutende Vorgeschichte auslassen. Dabei gibt die Betrachtung der Entwicklungen bis 1999 Aufschluss darüber, welche Auswirkungen das Zusammendenken von Bildungs- und Wirtschaftspolitik auf die Bologna-Erklärung hatte. Gerade die Suche nach den Ideen und Antriebskräften hinter ›Bologna‹ ist ein wichtiger Schlüssel zum Verständnis des heutigen Studiums.

›Bologna‹ – Mehr als nur Bildungspolitik

Doch von vorne: Was ist nun eigentlich ›Bologna‹? Bei der Bologna-Erklärung handelt es sich um eine politische, rechtlich nicht bindende Absichtserklärung, die 1999 zunächst von 29 Bildungsminister*innen europäischer Staaten unterzeichnet wurde.¹ Ziel war es dabei, eine »größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme« herzustellen (Bologna-Erklärung 1999: 3) und das »unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten« (ebd.: 5).² Über ihre Grenzen hinaus sollte ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum entstehen, der – in Anlehnung an die als »European Economic Area« bezeichnete europäische Freihandelszone – »European Area of Higher Education« getauft wurde (Walter 2006: 126).

- 1 Über die vergangenen Jahrzehnte gesellten sich weitere Unterschriften hinzu, sodass sich mittlerweile 49 Staaten den Zielen der Bologna-Erklärung verpflichtet haben. Eine EU-Mitgliedschaft ist keine Voraussetzung für die Unterzeichnung, weshalb unter anderem Russland, Armenien, Belarus und die Türkei zum Kreis der teilnehmenden Länder zählen.
- 2 Dieser Widerspruch wird nur scheinbar dadurch aufgelöst, dass die Nationalstaaten alle Anpassungen ihrer Hochschulsysteme auf Basis der Erklärung freiwillig vornahmen und -nehmen. Die Souveränität über die Bildungspolitik liegt auch heute noch bei den Nationalstaaten beziehungsweise den in ihnen für diesen Kompetenzbereich zuständigen Instanzen. Faktisch kam es in zahlreichen Ländern jedoch im Gefolge des aus der Erklärung hervorgehenden Prozesses zu massiven Veränderungen der nationalen Bildungssysteme. Wie die Europäische Kommission 2018 selbst festhält: »Genau 20 Jahre nach der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung ist das Ausmaß der Veränderungen in den 48 [sic!] Ländern, die heute Mitglieder des Europäischen Hochschulraums sind, bemerkenswert. [Übers. d. Verf.]« (Europäische Kommission 2018: 4) [i.O.: Exactly 20 years after the signature of the Sorbonne Declaration, the degree of change achieved by the 48 countries now members of the European Higher Education Area is remarkable.]

Dafür wurden in der Erklärung recht vage gehaltene Ziele formuliert. Dazu gehörte die Schaffung eines »Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse«, das »die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems« fördern sollte, sowie die Einführung eines zweigliedrigen Studienzyklus (Bologna-Erklärung 1999: 3f.). Um den europäischen Hochschulraum Realität werden zu lassen, war die »Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden« ein weiteres wichtiges Anliegen, etwa durch die Einführung eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ebd.: 4). Gefördert werden sollten auch die »Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung« und die »erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich« (ebd.: 5).

Die unterzeichnenden Staaten verpflichteten sich freiwillig darauf, die eigenen Hochschulsysteme auf die erklärten Ziele hin auszurichten und somit Konvergenzen zwischen diesen herzustellen.³ Um die Fortschritte zu überwachen und neue Maßnahmen vereinbaren zu können, verabredeten sich die Bildungsminister*innen bereits in der Erklärung zu einem erneuten Treffen (ebd.), woraus schließlich ein System von weiterhin regelmäßig stattfindenden Nachfolgekongressen entstand. Aus der Bologna-Erklärung ist so auf zwischenstaatlicher Ebene der bis heute anhaltende Bologna-Prozess erwachsen, der in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichem Umfang Reformen angestoßen hat. Der in Deutschland, Österreich und der Schweiz meist schlicht als Bologna-Reform bezeichnete Umsetzungsprozess beeinflusst auch weiterhin politische Entscheidungen in den nationalen Hochschulsektoren.

Auch wenn kurz vor dem Beginn des neuen Jahrtausends noch recht unklar war, was aus der freiwilligen Absichtserklärung werden würde, hatten die Bildungsminister*innen eine gemeinsame Vision formuliert. Sie versprachen sich damals einiges von einer engeren Zusammenarbeit in der Hochschulpolitik. So heißt es in der Bologna-Erklärung:

»Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation läßt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt. Wir müssen sicherstellen, daß die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen.« (Ebd.: 3)

Doch nicht nur zur Attraktivität der europäischen Hochschulen, gleich zur wirtschaftlichen Attraktivität ganz Europas wollten die Minister*innen beitragen. Die

3 Da es sich lediglich um eine Absichtserklärung handelte, wurden für den Fall einer ausbleibenden Umsetzung von Seiten der Nationalstaaten keine Konsequenzen vorgesehen. Dieses Vorgehen kann im Sinne einer offiziell als Methode der offenen Koordinierung bezeichneten Strategie für das Herstellen von Konvergenzen in der europäischen Zusammenarbeit begriffen werden (Europarat 2000).

grundlegende Idee war, dass ein »Europa des Wissens« (ebd.: 1) dem rohstoffarmen Kontinent im globalen Konkurrenzkampf weiterhin eine herausragende geopolitische Rolle sichern würde. Das Bildungswesen im Allgemeinen und die Hochschulen im Besonderen wurden als Schlüssel zur Erfüllung dieses auch im Jahr 2000 in der Lissabon-Strategie der Europäischen Union (EU) bekräftigten Ziels angesehen, welche die Union binnen zehn Jahren »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt« machen sollte (Europarat 2000). Bildungspolitik wurde im Wesentlichen als Teil einer größeren Standortpolitik im globalen Konkurrenzkampf verstanden und sehr eng mit Fragen der wirtschaftlichen Prosperität und Dominanz verknüpft (Nokkala 2007: 222f.). Im Bologna-Prozess sollte Hochschulbildung in Europa dementsprechend an die aus der Globalisierung entspringenden Herausforderungen und Notwendigkeiten angepasst werden (ebd.).

Bildung als Schlüsselfaktor für (europäisches) Wirtschaftswachstum

Um diese spezifische Verknüpfung von Bildungs- und Wirtschaftspolitik zu verstehen, muss man einige Jahrzehnte früher ansetzen. Entscheidende Motoren für die wachsende (wirtschafts-)politische Bedeutung von Hochschulbildung in den westlichen Industriestaaten ab den 1960er Jahren waren das Bedürfnis, während der Blockkonfrontation im Kalten Krieg den Ostblock wissenschaftlich und technologisch zu übertrumpfen,⁴ sowie die Entwicklung von Humankapitaltheorien (Walter 2006: 75).

Während traditionelle Humankapitaltheorien zunächst etablierten, dass Bildung eine individuelle Investition darstelle, die das Leistungspotenzial (das sogenannte Humankapital) einer Person steigere, wurde in den 1980er Jahren vor allem der positive Einfluss von Bildung auf das Wirtschaftswachstum ganzer Volkswirtschaften postuliert (Diebolt et al. 2019: 5ff.). Eng mit dem Konzept des Humankapitals ist die Idee der wissensbasierten Ökonomie in der sogenannten Wissensgesellschaft verbunden. Sie besagt, dass Wissen gegenüber den klassischen Faktoren Boden, Sachkapital und Arbeit eine zunehmend wichtigere Rolle für Wirtschaftswachstum und Wohlstand spielt (Götze 2021: 242). Hochschulen werden so zu Institutionen mit einer zentralen Funktion für die Ökonomie, da sie Wissen

4 Dabei spielte insbesondere der sogenannte Sputnikschock eine wichtige Rolle. Dieser wurde dadurch ausgelöst, dass es der Sowjetunion 1957 in der Hochzeit der Blockkonfrontation im Kalten Krieg gelang, vor den USA einen Satelliten mit dem Namen »Sputnik 1« ins All zu schießen. In Reaktion darauf wurden im Westblock die Ausgaben für Bildung und Wissenschaft gesteigert, um die verlorengelaubte wissenschaftlich-technische Überlegenheit und Fortschrittlichkeit wiederherzustellen.

sowie die zukünftigen ›Wissensarbeiter*innen‹ produzieren – der Hochschulsektor wird zu einem Schlüsselbereich für die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit im globalen Standortwettbewerb (ebd.; Lahner 2011: 60f.). Diese uns heute selbstverständlich erscheinenden Narrative der Wirtschafts- und Bildungspolitik wurden über die Jahrzehnte entwickelt und mussten sich als politischer Commonsense erst durchsetzen. Gleichzeitig reifte die für den Bologna-Prozess entscheidende zweite Idee heran, dass man in Europa durch eine Zusammenarbeit in der Bildungspolitik bessere gemeinsame wirtschaftspolitische Erfolge erzielen könnte.

Getragen und forciert wurden diese Narrative von einer Reihe internationaler Organisationen, zu denen neben den genuin europäischen Institutionen wie dem Europarat und der EU (samt ihren Vorgängerinstitutionen) vor allem die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) und die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zählen. Insbesondere die Europäische Kommission hat sich als supranationales, exekutives Organ der EU in dieser Hinsicht immer wieder als Impulsgeberin hervorgetan. Bereits 1973 hieß es in den Vorbemerkungen zum Bericht »Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik« der Europäischen Kommission (auch Janne-Report genannt) angesichts der darin konstatierten »unausweichlichen Verbindung [Übers. d. Verf.]«⁵ (Janne 1973: 11) zwischen Bildung und Wirtschaft:

»Ist eine europäische Wirtschaftsintegration unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen und technischen Entwicklungen, die mit der zunehmenden Größe der Unternehmen, ihrer Spezialisierung oder ihrem multinationalen Charakter verbunden sind, ohne eine ›Europäisierung‹ der ›großen‹ Universitäten denkbar? [Übers. d. Verf.]«⁶ (ebd.: 12)

Doch in den folgenden zwei Jahrzehnten gelang es der Europäischen Kommission nicht, Bildung als Kompetenzfeld der EU zu etablieren und eine gemeinsame Bildungspolitik zu betreiben. Bildung wurde als Ausdruck nationaler Identitäten und Kulturen angesehen und war dadurch auf supranationaler Ebene schwer verhandelbar (Walter 2006: 76).⁷ Den Prozess der Durchsetzung des neuen Bildungsverständnisses hielt das jedoch nicht auf.

5 »ineluctable link«

6 »Can one contemplate any European economic integration, account being taken of the scientific and technical developments linked with the increasing size of enterprises, with their specialization, or with their multinational character, without a ›Europeanization‹ of the ›great‹ universities?«

7 Dabei wurde schon 1961 in der Bonner Deklaration festgehalten, dass die damals sechs Staaten der Europäischen Gemeinschaft ihre Kooperation auch auf die Bereiche Bildung, Kultur und Forschung ausweiten sollten (DeWit/Verhoeven 2001: 9).

Die Sedimentierung des neuen Bildungsverständnisses

Während sich eine gemeinsame europäische Hochschul- und Bildungspolitik zwischen den Staaten seit den ersten Bemühungen um eine europäische Gemeinschaft bis in die 1990er Jahre hinein immer wieder als sensibles Thema erwies, schwingen sich internationale Organisationen – wie die OECD oder die UNESCO – zu bedeutenden Instanzen für bildungspolitische Fragen auf und propagierten weltweit die spezifische Verknüpfung von Bildungs- und Wirtschaftsfragen (Walter 2006: 115f.; Nokkala 2007: 224). In Europa traten bald auch Lobbyverbände wie die Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE, heute Business Europe) oder der European Roundtable of Industrialists (ERT) auf den Plan, deren Vorschläge bei politischen Entscheidungsträger*innen durchaus Gehör fanden und von der Europäischen Kommission aufgegriffen wurden.⁸ Der ERT forderte bereits ab Mitte der 1980er Jahre eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Industrie und Hochschulen, eine wettbewerbsorientierte und teilweise privatisierte Hochschulfinanzierung sowie einheitliche europäische Abschlüsse, Austauschprogramme und Minimalstandards der Qualität in der Hochschulbildung (Kauppinen 2014).

Da die Europäische Kommission, die internationalen Organisationen und erst recht die Lobbyverbände über keine Kompetenzen in der Bildungspolitik verfügten, propagierten sie das neue Bildungsverständnis und die mit ihm verbundenen politischen Absichten vor allem durch die Ausarbeitung von Berichten, der Entwicklung von Metriken und Rankings für den Hochschulbereich sowie der Sammlung von international vergleichenden Daten zu Bildungssystemen (Bain/Cummings 2022: 34). So entstanden über die Jahrzehnte hinweg zahlreiche Strategiepapiere und Reports verschiedener Organisationen und Instanzen zur aktuellen Lage und Zukunft der tertiären Bildung, die heute kaum mehr zu überblicken sind. Die Autor*innen stellten in ihnen vielfach die wirtschaftliche Bedeutung von Hochschulbildung in den Vordergrund und versuchten diese mit vergleichenden Daten zu belegen, die darüber hinaus eine Kontroll- und Anreizfunktion entfalteten. Somit wurde die Bedeutung von Hochschulbildung als Schlüssel für wirtschaftlichen Erfolg bald zu einem Gemeinplatz.⁹ Was sich damit allgemein für die Jahrzehnte vor der Bologna-Erklärung festhalten lässt, ist eine zunehmende Sedimentierung des neuen Bildungsver-

8 Die Kommission schlug sogar immer wieder die verstärkte Beteiligung der Unternehmen in Fragen der Bildung und Ausbildung vor (siehe etwa Europäische Kommission 1994: 144; Europäische Kommission 1997: 6).

9 Gleichzeitig entstand die Idee von Bildungsmärkten, die durch internationale Absprachen in gewissem Maße standardisiert werden müssten, um in Wettbewerb und Konkurrenz miteinander treten zu können. Dem trug etwa das GATS-Abkommen der Welthandelsorganisation (Allgemeines Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen) von 1994 Rechnung, indem die Inanspruchnahme tertiärer Bildung im Ausland als Handel mit Dienstleistungen verstanden wurde (Walter 2006: 15f.).

ständnisses sowie eine gesteigerte Koordinierung der Akteur*innen und ihrer Ziele im Themenfeld Hochschulpolitik in Europa, aber auch darüber hinaus.

Die Beharrlichkeit der Kommission

Die Europäische Kommission baute auch gegen den Widerstand der nationalen Regierungen ihre Hochschulpolitik aus (De Wit/Verhoeven 2001) – schließlich wollte man in Brüssel die Entwicklungen auf dem internationalen Parkett nicht verschlafen. Um wichtige Schritte in der Hochschulpolitik unternehmen zu können, ohne die eigenen Souveränitätsgrenzen zu überschreiten, entwickelte die Europäische Kommission verschiedene Taktiken. Eine davon war die Argumentation, dass Hochschulbildung als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt gelte und damit in den Kompetenzbereich der EU falle. In den 1980er Jahren stärkte der Europäische Gerichtshof (EuGH) in drei wegweisenden Urteilen diese Position der Europäischen Kommission, woraufhin sie das Tempo der Veröffentlichung von Verlautbarungen und Papieren anzog, um die Diskussion über eine gemeinsame europäische Bildungspolitik weiter anzufachen (Walter 2006: 95ff.). So gelang es im Zuge des 1992 unterzeichneten Vertrags von Maastricht und der damit einhergehenden endgültigen Etablierung der EU als politischer Gemeinschaft, Bildung und berufliche Bildung erstmals explizit in einen europäischen Vertrag aufzunehmen – wenngleich lediglich die bereits durch die EuGH-Urteile festgelegten Kompetenzen auf diesem Themengebiet festgehalten wurden (Eckardt 2005: 20f.). Die EU durfte weiterhin nur im Bereich der Mobilität und Anerkennung, der Förderung von Zusammenarbeit und Austausch und der Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen tätig werden (Walter 2006: 103ff.). Doch das war in den Augen der Kommission nicht ausreichend. In ihrem Weißbuch »Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung« von 1994 stellte sie klar, dass die europäischen Bildungssysteme ihre bedeutende Rolle zur »Wiederbelebung des Wachstums sowie der Wiederherstellung der Wettbewerbsfähigkeit« nur übernehmen könnten, »wenn sie entsprechend angepaßt werden« (Europäische Kommission 1994: 143), und wiederholte die Idee der »Schaffung eines gemeinschaftsweiten offenen Raums für die Bildung« (ebd.: 144). In einem Bericht von 1997 wird »der fortlaufende Aufbau eines europäischen Bildungsraums« (Europäische Kommission 1997: 3) erneut thematisiert und das Ziel gesetzt, »alles zu tun, um das Europa des Wissens zu errichten, das wir benötigen, um das XXI. Jahrhundert in Angriff nehmen zu können« (ebd.: 2).

Zudem hatte die Europäische Kommission begonnen, im Rahmen der ihr gesetzten politischen Möglichkeiten immer größere Aktions- und Förderprogramme aufzulegen – unter anderem das bis heute bekannte ERASMUS-Programm –, durch die sich ihr Bildungsbudget massiv vervielfachte. Damit betrieb die Kommission gewissenmaßen an den Nationalstaaten vorbei Hochschulpolitik, indem

sie die Universitäten direkt adressierte (Eckardt 2005: 17ff.). Der Plan ging auf und die bereitgestellten finanziellen Mittel erfreuten sich erwartungsgemäß großer Beliebtheit (De Wit/Verhoeven 2001: 15). Gleichzeitig erzeugte das häufig mit Bologna in Verbindung gebrachte ERASMUS-Programm, dessen erste Förderrunde 1987 jedoch bereits zwölf Jahre vor Unterzeichnung der Bologna-Erklärung an-lief, zahlreiche Fragen in Bezug auf die Anerkennung und Gleichwertigkeit von Studienleistungen, die ein weiterer wichtiger Antriebsfaktor für eine verbesserte grenzüberschreitende Zusammenarbeit in diesem Bereich waren (ebd.: 16).¹⁰

Mit der Lissabon-Konvention von 1997 wurde dann das Problem der Anerken-nung von Studienabschlüssen innerhalb Europas adressiert (Europarat 1997). Ein Novum, denn erstmals unterzeichnete man einen rechtlich-bindenden Vertrag mit Bezug zu Hochschulbildung, wobei diese auch hier vollständig auf ihren Qualifikati-onscharakter für den Arbeitsmarkt reduziert wurde. Dennoch war spätestens in die-sem Moment klar, dass das Thema Hochschulbildung endgültig aus dem Schatten-bereich der Berichte und Reports heraus die politische Bühne Europas betreten hat-te. Das Sujet war gut etabliert und viele Hürden waren bereits abgebaut, gleichzei-tig blieb für die engere Zusammenarbeit jedoch das Kompetenzgerangel zwischen nationaler und europäischer Ebene ein Problem. Der Zugang zu diesem Themenfeld wurde daher maßgeblich über seine wirtschaftliche beziehungsweise arbeitsmarkt-liche Bedeutung gesucht, da die EU in diesen Feldern über politische Kompetenzen verfügte – was gleichzeitig bestens der Verknüpfung von Bildung, Arbeitsmarkts- und Wirtschaftspolitik in den Humankapitaltheorien entsprach.

Humboldts Universität stirbt an ihrem Geburtsort

Doch wie sah es in der bundesdeutschen Politik aus? Wie stand man hier zu den sich abzeichnenden Entwicklungen? Was bestimmte den damaligen Blick auf den Hochschulsektor? In Deutschland war man ebenfalls zu der Erkenntnis gelangt, dass Bildung und Wissen Faktoren von zunehmender Bedeutung im globalen Standortwettkampf seien und man in dieser Hinsicht Nachholbedarf habe (Lahner 2011: 125). Der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers (CDU), veröffentlichte 1996 ein Referentenpapier mit dem Titel »Hochschulen für das 21. Jahrhundert«, in dem er mahnte, dass »[d]ie internationale Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des Studienstandortes Deutschland [...] in Gefahr« sei, weshalb man das nationale Hochschulsystem »aus

10 Das European Community Course Credit Transfer System (ECTS), der Vorläufer des heutigen europäischen Leistungspunktesystems (heute nur noch European Credit Transfer System ge-nannt), wurde 1989 als Pilotprojekt im Rahmen des ERASMUS-Programmes entwickelt (De Wit/Verhoeven 2001: 16).

internen Gründen der Effizienz, des Wettbewerbs und der Selbststeuerung nach Leistungskriterien strukturell und inhaltlich« reformieren müsse (Rüttgers 1996: 4ff.). Die Bundesregierung war bereit für einen tiefgreifenden Umgestaltungsprozess, doch sie hatte ein ähnliches Problem wie die Europäische Kommission: Auch in Deutschland prägten Kompetenzstreitigkeiten die Diskussion, da die Bildungshoheit bei den Ländern liegt und diese eine Einmischung des Bundes in ihre Angelegenheiten ablehnten.

In einer Sache waren sich die bildungspolitischen Akteur*innen jedoch einig: So wie es war, konnte es nicht bleiben. In den 1990er Jahren kennzeichneten hohe Abbruchquoten, eine als zu lang empfundene durchschnittliche Studiendauer und die mit der Unterfinanzierung der Hochschulen einhergehenden Kapazitätsprobleme das deutsche Hochschulsystem (Witte 2006: 156ff.). Die grundlegende Unzufriedenheit mit dem Status quo war der kleinste und doch recht große gemeinsame Nenner in der Politik, kraft dem sich die Entscheidungsträger*innen auf Bundes- und Landesebene nach trügen Jahren in der Hochschulpolitik durchringen konnten, notgedrungen doch Veränderungen zuzulassen. Im Dezember 1996 und 1997 verabschiedeten die Regierungschefs von Bund und Ländern ganz im Sinne des neoliberalen Wettbewerbsnarrativs Erklärungen zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Im Jahr darauf beschloss die Gemeinsame Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Zuge einer Änderung des Hochschulrahmengesetzes die Einrichtung eines Akkreditierungssystems – das die zuvor maßgeblichen Rahmenprüfungsordnungen ablösen sollte –, die Modularisierung von Studiengängen sowie die Einführung von Bachelor- und Master-Graden sowie Credit-Point-Systemen aus den üblichen Gründen: zur Steigerung der Attraktivität deutscher Universitäten im internationalen Vergleich. Die Idee war, dass die neuen Abschlüsse parallel zu Diplom, Magister und Staatsexamen existieren und mit ihnen konkurrieren würden (ebd.: 165).

Dass bereits vor der Bologna-Reform die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland auf Probe ermöglicht wurde, ist ein oft übersehenes Detail. Auch die Modularisierung der Studiengänge, die in der Bologna-Erklärung keine Erwähnung findet, war das Ergebnis vorgängiger bundesdeutscher Entscheidungen – wenn auch im Hinblick auf die internationale Anschlussfähigkeit. Generell scheute man sich nicht, immer wieder auf die »global zu beobachtende Tendenz« (Rüttgers 1996: 7), wie der Bildungsminister Jürgen Rüttgers es nannte, Bezug zu nehmen und Druck zu machen, dass man dringend handeln müsse, um im internationalen Wettbewerb nicht das Nachsehen zu haben. Eine wirkungsvolle Taktik, die auch auf europäischer Ebene immer wieder gerne genutzt wurde: Erst wird eine unaufhaltsame, quasi-natürliche Entwicklung postuliert, bei der man mitgehen müsse, um den Anschluss nicht zu verlieren; dann werden die passenden Reformen vorgeschlagen, die angeblich eine gute Position im Wettbewerb sicherstellen.

Bei radikalen Schnitten ist die Trennung von den alten Zöpfen unausweichlich. Bildungsminister Rüttgers verkündete dementsprechend auf der Jahreshauptversammlung der Hochschulrektorenkonferenz im April 1997 feierlich: »Humboldts Universität ist tot!« (Rüttgers 1998) und brachte dadurch unmissverständlich zum Ausdruck, dass man nun nach völlig neuen Regeln spielte und ein neues Zeitalter in der Hochschulpolitik in Deutschland angebrochen war.¹¹ Tatsächlich wurden die wegweisenden Neuerungen der vierten Änderung des Hochschulrahmengesetzes zunächst allerdings kaum diskutiert, entsprechend geschah in der Folgezeit des rhetorischen wie legislativen Paukenschlags erst einmal wenig. Man musste auf die Initiative der für die Umsetzung zuständigen Landesministerien sowie der für die Angelegenheiten der Hochschulpolitik maßgebliche KMK warten und setzte auf die Eigendynamik des Wettbewerbs zwischen den alten und neuen Studienabschlüssen (Witte 2006: 174). Aller Erwartung nach würde das eine langwierige und zähe Angelegenheit werden, für die in den Augen des Bildungsministers keine Zeit blieb. Die Gelegenheit für weitreichende Reformen war seiner Meinung nach gerade jetzt günstig und die Erkenntnis schon überreif, dass man das Hochschulsystem dringend für das 21. Jahrhundert bereit machen musste (Rüttgers 1997: 7).

Ein überraschender Vorstoß aus unerwarteter Richtung

Ohne seine Kolleg*innen in den Bundesländern zu informieren, fuhr Rüttgers 1998 nach Paris, wo er gemeinsam mit den Bildungsminister*innen von Frankreich, Italien und Großbritannien die europäische Öffentlichkeit gleich in zweierlei Hinsicht mit der Sorbonne-Erklärung überraschte. Zum einen ging die Initiative zur Zusammenarbeit in der Hochschulbildung plötzlich von den Mitgliedsstaaten aus, aus deren Reihen zuvor viel Skepsis an einer gemeinsamen Sache auf diesem Gebiet gekommen war. Eingeladen hatte der französische Bildungsminister Claude Allègre, der wie Rüttgers in Deutschland im eigenen Land geplante Reformen durchsetzen wollte und gleichzeitig nach eigenen Angaben mit der gewachsenen Vormachtstellung der Europäischen Kommission sowie mit der Wirtschaftsorientierung in Bildungsfragen zu brechen hoffte (Witte 2006: 122f.). Zum anderen war auch das angesichts der bisherigen Entwicklungen bemerkenswert: Gleich der zweite Satz der Erklärung proklamierte, »daß Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein« (Sorbonne-Erklärung 1998: 1). Diese Trennung in ein Europa der Wirtschaft und ein Europa des Wissens

11 Die Humboldt'sche Universität meint dabei die traditionelle Ausgestaltung der deutschen Universitäten ab 1810, die durch die neuhumanistischen Ideen des Gelehrten und preußischen Kultusministers Wilhelm von Humboldt geprägt war, wie auch der Beitrag von Fabian Reinold in diesem Sammelband erklärt.

fürte angesichts der dominant gewordenen ideologischen Einbettung von Wissen und Bildung in die Ökonomie (Stichwort wissensbasierte Ökonomie) und deren Bedeutung für den globalen Konkurrenzkampf jedoch nicht weit: Die Minister*innen selbst riefen in den letzten Zeilen der Erklärung alle europäischen Universitäten dazu auf, »die Position Europas in der Welt durch ständig verbesserte und moderne Bildung für seine Bürger zu festigen« (ebd.: 2).

Neben den großen Worten über das »Europa des Wissens« definierten die Nationalstaaten als Ziel einen »offene[n] europäische[n] Raum für Hochschulbildung« (ebd.: 1), der auch später in der Bologna-Erklärung wieder aufgegriffen wurde. In diesem europäischen Hochschulraum sollten der Zugang zum Studium zu jedem Zeitpunkt der Karriere möglich und die »Ausbildung an unseren Hochschulen« (ebd.: 2) weltweit verständlich sein, die Mobilität der Studierenden und »ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt« (ebd.) gefördert sowie vermehrt Fremdsprachen und der Umgang mit Informationstechnologien erlernt werden. Weit von einer Festlegung auf konkrete Maßnahmen entfernt, waren die Absichten und Visionen im Konjunktiv verfasst, wobei vielfach hervorgehoben wurde, welche Entwicklungen sich bereits vollziehen würden. Die Globalisierung und der aus ihr erwachsende wirtschaftliche Konkurrenzkampf blieben dabei als Hintergründe dieser Entwicklungen stets implizit (Nokkala 2007: 241). Ein erfolgsversprechendes Argumentationsmuster, das nicht nur die Unterzeichner*innen der Sorbonne-Erklärung, Rüttgers und die Europäische Kommission zu nutzen wussten, sondern auch in der Bologna-Erklärung wieder Anwendung fand¹²: Die Ziele seien bereits anerkannt, die im Gange befindlichen Entwicklungen werden begrüßt und somit die eigene Agenda verschleiert.

Der Vorstoß der vier Bildungsminister*innen in Paris 1998 kam nicht völlig überraschend, wenn man die Ausgangssituation und den in Brüssel immer wieder geäußerten Willen betrachtet, die Strukturen der tertiären Bildung dem Zeitgeist und neuen Anforderungen entsprechend umzugestalten. Auch inhaltlich war die Erklärung nicht revolutionär. Die Idee der wissensbasierten Ökonomie und ihre regionale Variante des ›Europa des Wissens‹ waren jahrelang genährt und der Weg für eine internationale Kooperation geebnet worden, es musste lediglich die Initiative ergriffen werden. Und tatsächlich brachte man mit der Unterzeichnung dieser ersten Erklärung einen Stein ins Rollen, der noch einige Jahre lang Fahrt aufnehmen und das Studium in Europa grundlegend verändern würde. Obwohl nur die vier Bildungsminister*innen aus Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland eingeladen worden waren, forderte Allègre seine Amtskolleg*innen

12 Hier wird beispielweise argumentiert, dass ein »Europa des Wissens weitgehend anerkannt« sei und es »in weiten Teilen der politischen und akademischen Welt sowie in der öffentlichen Meinung ein wachsendes Bewußtsein für die Notwendigkeit der Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas« gäbe (Bologna-Erklärung 1999: 1).

aus ganz Europa auf, sich der Erklärung anzuschließen. Auch wenn dieser Aufforderung zunächst nur einige wenige Staaten nachkamen, erregte der exklusive Vorstoß so großes Interesse wie Unmut, dass man sich auf Einladung des italienischen Bildungsministers für das Jahr darauf zu einem erneuten Treffen in Bologna verabredete – dieses Mal wurden alle interessierten Länder im Vorfeld beteiligt. So kam es, dass am 19. Juni 1999 in der Aula Magna der Universität Bologna, der ältesten Universität Europas, 29 Bildungsminister*innen (beziehungsweise ihre Stellvertreter*innen) die »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister« unterzeichneten, die uns heute als Bologna-Erklärung bekannt ist.

Mehr als eine Erklärung

»Bologna« ist am Ende aber viel mehr als eine unverbindliche Absichtserklärung, die vor 25 Jahren unterzeichnet wurde. Weit entfernt von einer Reform im Sinne der planvollen Umgestaltung bestehender Verhältnisse kommt »Bologna« eher einer Revolution des Studiums in Europa gleich. »Bologna« ist ein Prozess, der weder – wie so gerne in den verschiedenen Papieren vermittelt – eine unausweichliche Entwicklung darstellte, noch handelte es sich von Beginn an um ein orchestriertes Vorgehen mit klarer Prozessführer*innenschaft. Bevor es zu den Entwicklungen kommen konnte, die heute unter diesem Schlagwort versammelt sind, musste zunächst eine neue Idee der Rolle von Hochschulbildung entstehen, propagiert werden und sich auf der politischen Bühne Europas durchsetzen. Der historische Abriss dieser Vorgeschichte und die darin identifizierbaren wiederkehrenden politischen Narrative und Taktiken gewähren Einblicke in diese sich über mehrere Jahrzehnte entwickelnde Idee, die sich gerade in Deutschland auch in anderen Reformen zeigte.

Die Nachkriegsjahrzehnte waren insgesamt geprägt von wachsenden innereuropäischen Verflechtungen, die zunächst vor allem auf die wirtschaftliche Zusammenarbeit abzielten. Imperative der überstaatlichen Kooperation standen interessanterweise im direkten Zusammenhang mit solchen der Konkurrenz im globalen Standortwettbewerb: Aus allen Papieren dieser Zeit liest sich in und zwischen den Zeilen die Notwendigkeit einer besseren internationalen Wettbewerbsfähigkeit heraus. Die in den 1960er Jahren aufkommenden und in den nachfolgenden Jahrzehnten zunehmend populären Humankapitaltheorien postulierten einen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Wirtschaftswachstum. In der Folge setzte sich die Vorstellung einer zunehmend wissensbasierten Ökonomie durch. Daraus wurde im Zuge des europäischen Integrationsprozesses eine für die nachfolgenden Entwicklungen entscheidende Idee abgeleitet, die zunehmend an Kontur gewann: Vor allem im rohstoffarmen, aber wissensreichen Europa müsse man sich aufgrund der geopolitischen Ausgangslage in wirtschaftlichen Fragen zusammenschließen, um zunächst mit dem Ostblock, später mit Japan und China, immer aber mit

den USA mithalten zu können. Innovation und Bildung seien dabei Schlüsselfaktoren für die wirtschaftliche Prosperität der europäischen Staatengemeinschaft, weshalb man auch auf diesem Gebiet zusammenarbeiten sollte, um im globalen Wettbewerb nicht das Nachsehen zu haben. Wesentliches Argument war stets, dass die Entwicklung unausweichlich sei und man nur durch eine rasche Anpassung der Hochschulbildung an die Erfordernisse der wissensbasierten Ökonomie die eigene internationale Wettbewerbsfähigkeit aufrechterhalten beziehungsweise die Zukunft Europas sichern könne.

Es brauchte einige Jahrzehnte und die Anstrengung vielzähliger Akteur*innen, bis diese Narrative Eingang in die Gestaltung des Studiums in Europa finden konnten. Zunächst mussten überhaupt erst einmal Ideen entwickelt werden, wie die Bildungssysteme und Hochschulen ihrer neuen Rolle gerecht werden könnten und wie eine europäische Zusammenarbeit auf diesem Gebiet aussehen sollte. Gleichzeitig brauchte es die Bereitschaft von Seiten der Mitgliedsstaaten, sich an dieser Entwicklung zu beteiligen. Vor allem die Europäische Kommission hatte immer wieder auf die Vision einer Zusammenarbeit in Fragen der Hochschulbildung hingearbeitet, aber erst die Initiative der Nationalstaaten brachte den lang vorbereiteten Durchbruch. Auch für die sich in mehreren Ländern in den 1990er Jahren abzeichnenden nationalen Reformbestrebungen im Bildungswesen, welche sich auf die gleichen Narrative stützten wie die Europäische Kommission, waren die Treffen in Sorbonne und Bologna eine Art Katalysator. Nun konnten die Reformeifrigen zur dringend gebotenen Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse der Wissensökonomie nicht nur auf internationale Tendenzen verweisen, sondern auch auf die in Gang gesetzte innereuropäische Dynamik in der Bildungspolitik.

Der aus der Bologna-Erklärung erwachsene sowie weiter voranschreitende Bologna-Prozess samt korrespondierenden nationalstaatlichen Reformen kann in seiner Reichweite für die Hochschulbildung in Europa kaum unterschätzt werden und hat beachtliche Dimensionen angenommen. Heute umfasst er 49 Staaten und über 38 Millionen Studierende (Europäische Kommission 2020: 9). Auch wenn ihre Bildungs- und Innovationspolitik die EU bis heute entgegen ihrem erklärten Ziel nicht »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt« (Europarat 2000) gemacht hat, zeigt sich die Europäische Kommission in ihrem Umsetzungsbericht zum Bologna-Prozess zufrieden und postuliert:

»Nur wenige, die im Hochschulsektor tätig sind, würden die These bestreiten, dass die Zusammenarbeit mit einer Gemeinschaft von politischen Entscheidungsträgern und Interessenvertretern über nationale Grenzen hinweg die beste Chan-

ce für Europa und den Rest der Welt darstellt, Fortschritte zu erzielen [Übers. d. Verf.]«¹³ (Europäische Kommission 2020: 11).

Das Narrativ nährt sich im Rückblick weiter selbst: So wie es ist, musste es werden. Ein auf zwischenstaatlicher Kooperation begründetes ›Europa des Wissens‹ mit einer zukunftsfähigen Hochschulbildung war schließlich die beste Chance, um in der Welt weiter eine führende Rolle zu spielen und die Speerspitze des ›Fortschritts‹ zu werden. Wenn man die Berichte und Papiere der Jahrzehnte vor der Bologna-Erklärung und zur Zeit ihrer Unterzeichnung betrachtet, scheint dieser Fortschritt hauptsächlich als ein ökonomischer verstanden worden zu sein. Stellt sich abschließend nur die Frage, wer dann von der Fortschrittlichkeit profitiert.¹⁴

Vielleicht würden Studierende die von der Kommission aufgestellte These bestreiten, aber dazu müssten sie zunächst etwas über die politischen Bedingungen ihres eigenen Studiums beigebracht bekommen. Ohne dass die allermeisten der über 38 Millionen Studierenden in ihrem Studium jemals etwas darüber erfahren, haben ›Bologna‹ und das damit verbundene Bildungsverständnis weitreichende Auswirkungen auf ihre Lebensrealität. In den über die Jahrzehnte geschaffenen Narrativen und den ihnen entsprechend reformierten nationalen Bildungssystemen werden die Studierenden größeren politischen Zielen untergeordnet und zu Humankapital, das die Wettbewerbsfähigkeit ihres Landes und gleich ganz Europas aufrechterhalten soll. Ungeachtet der Fragen, ob sie selbst zu den Profiteur*innen des Fortschritts gehören oder diesen befürworten, wurden sie erfolgreich in seinen Dienst gestellt.

Literaturverzeichnis

- Bain, Olga/Cummings, William (2022): »Higher Education in the Era of Knowledge Economy«, in: Aarvevaara, Timo/Finkelstein, Martin/Jones, Glen A./Jung, Jisun (Hg.), *Universities in the Knowledge Society. The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education*, Cham: Springer, S. 33–48.
- Bologna-Erklärung (1999): »Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999«, online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.

-
- 13 »Few working in the higher education sector would contest the proposition that working with a community of policy-makers and stakeholders across national boundaries represents the best chance for Europe and the rest of the world to advance.«
- 14 Dass die besten Chancen für Europa schwerlich jemals die besten Chancen für den Rest der Welt bedeutet haben, zeigen dekoloniale Theorien auf. Eugenia Winter verdeutlicht das in Bezug auf die akademische Welt eindrücklich in ihrem Beitrag in diesem Sammelband.

- De Wit, Kurt/Verhoeven, Jef C. (2001): »The higher education policy of the European union: with or against the member states?« Löwen: Centre for Sociological Research der KU Leuven, online unter: <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/341591>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Diebolt, Claudia/Hippe, Ralph/Jaoul-Grammare, Magali (2019): »Bildungsökonomie. Eine Einführung aus historischer Perspektive«, Wiesbaden: Springer.
- Europäische Kommission (1994): »Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, online unter: <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/od563bc1-f17e-48ab-bb2a-9dd9a31d5004>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Europäische Kommission (1997): »Mitteilung der Kommission. An den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Für ein Europa des Wissens«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997D0563&from=PL>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Europäische Kommission (2018): »The EU in support of the Bologna Process«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union, online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e437d57d-5e32-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Europäische Kommission (2020): »The European Higher Education Area in 2020. Bologna Process Implementation Report«, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union, online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c90aaf32-4fce-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-183354043>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Europarat (1997): »Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region [Lissabon-Konvention]«, Lissabon, online unter: <https://rm.coe.int/168007f2e5>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Europarat (2000): »Schlussfolgerungen des Vorsitizes [Lissabon-Strategie]«, Lissabon, online unter: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Götze, Nicolai (2022): »Higher Education and the Knowledge Economy: Economic Higher Education Policies and the Persistence of the German Research and Development System«, in: Aarveaara, Timo/Finkelstein, Martin/Jones, Glen A./Jung, Jisun (Hg.), Universities in the Knowledge Society. The Nexus of National Systems of Innovation and Higher Education, Cham: Springer, S. 237–256.

- Janne, Henri (1973): »For a Community policy on education«, Bulletin of the European Communities, Supplement 10/73, online unter: <http://aei.pitt.edu/5588/1/5588.pdf>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Kauppinen, Ilkka (2014): »The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education«, in: Globalisation, Societies and Education 12(4), S. 498–519.
- Lahner, Alexander (2011): »Bildung und Aufklärung nach PISA«, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nokkala, Terhi (2007): »The Bologna Process and the Role of Higher Education: Discursive Construction of the European Higher Education Area«, in: Enders, Jürgen/Jongbloed, Ben (Hg.), Public-Private Dynamics in Higher Education: Expectations, Developments and Outcomes, Bielefeld: transcript, S. 221–246.
- Rüttgers, Jürgen (1997): »Hochschulen für das 21. Jahrhundert [Strategiepapier]«, Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Rüttgers, Jürgen (1998): »Die Rolle der Hochschulen auf dem Weg zur Wissensgesellschaft«. Ansprache auf der Jahresversammlung 1997 der Hochschulrektorenkonferenz in Siegen, online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/die-rolle-der-hochschulen-auf-dem-weg-zur-wissensgesellschaft-ansprache-von-bundesminister-dr-ruettgers-in-siegen-804342>, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Sorbonne-Erklärung (1998): »Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung«, online unter: https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/1998_sorbonne-erklaerung.pdf.download.pdf/1998_sorbonne-erklaerung.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.
- Walter, Thomas (2006): »Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik«, Wiesbaden: Springer VS.
- Witte, Johanna (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 (CHEPS) der Universität Twente, online unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=34697, zuletzt aufgerufen am 05.02.2024.