



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Magisterarbeit

Zur Ökonomisierung der europäischen Hochschulpolitik

Die Österreichische Hochschulpolitik im Kontext der Europäischen Union. Mit besonderer Berücksichtigung der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Verfasser

Philip Dulle

Angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A300

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Politikwissenschaft

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Gernot Stimmer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1 Relevanz des Themas	7
2. Einleitung zum Forschungsgegenstand	8
2.1 Forschungsthema	8
2.2 Forschungsfrage	8
2.3 Forschungsthese	9
2.4 Methodische Herangehensweise	10
2.4.1 <i>Qualitative Sozialforschung</i>	10
2.4.2 <i>Argumentationsgang</i>	11
3. Theoretische Grundlage	12
3.1 Policy-Forschung	12
3.1.1 <i>Policy-Ketzwerk-Konzept nach Schumann</i>	13
3.1.1.1 Einschub: Frans van Waarden	14
3.1.1.2 Anwendung der Policy-Netzwerk-Analyse	18
3.1.2 <i>Advocacy-Coalition-Ansatz nach Sabatier</i>	19
3.1.3 <i>Kombination der Policy-Ansätze</i>	22
4. Historische Entwicklung des europäischen Hochschulwesens	24
4.1.1 Die Akteure der europäischen Bildungspolitik	24
4.1.1 <i>Internationale Organisationen</i>	24
4.1.1.1 Europarat	24
4.1.1.2 OECD	25
4.1.1.3 UNESCO	26
4.1.2 <i>Akteure der Europäischen Gemeinschaft</i>	26
4.1.2.1 Der Europäische Rat	26
4.1.2.2 Die Europäische Kommission	27
4.1.2.3 Das Europäische Parlament	28
4.1.2.4 Der Europäische Gerichtshof	29
4.2 Historische Betrachtung der Bildungspolitik	30
4.2.1 <i>Phase 1: Die späten 1950er- und 1960er-Jahr</i>	36

4.2.2 Phase 2: Die 1970er- und 1980er-Jahre	39
4.2.3 Phase 3: Von Maastricht nach Amsterdam	50
4.2.3.1 Vertrag von Maastricht	50
4.2.3.2 Einschub: Subsidiaritätsprinzip	52
4.2.3.3 Vertrag von Amsterdam	53
4.2.4 Phase 4: Von Sorbonne über Bologna nach Lissabon	56
4.2.4.1 Sorbonne-Erklärung	56
4.2.4.2 Der Bologna-Prozess	57
4.2.4.3 Lissabon-Strategie und Nachfolgeerklärungen	74
4.2.5 Ausblick: Projekt Europa 2020	78
5. Positionierung der Geisteswissenschaften	80
5.1 Verelendung der Geisteswissenschaften	80
5.2 Geisteswissenschaften als „Orientierungswissenschaften“	83
5.3 Gegenwartsschrumpfung	85
5.3.1 Bologna-Prozess	86
5.4 Die Geisteswissenschaft als „Anwalt und Wächter des Gedächtnisses der Gesellschaft“	89
5.5 Geisteswissenschaften versus Naturwissenschaften	90
5.6 Exkurs: Politikwissenschaften	93
6. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung	99
6.1 Interview mit Sektionschef Mag. Friedrich Faulhammer	99
7. Statistische Daten der Universitäten	106
7.1 Budget	107
7.2 Löhne und Gehälter	108
7.3 Sachmittel	108
7.4 Fazit	109
8. Wettbewerb im Bildungsbereich	110
8.1 FWF – Der Wissenschaftsfonds	111
8.1.1 Interview mit Mag. Stefan Bernhard	112

9. Exkurs: Studentenproteste in Österreich 2009 und 2010	118
10. Conclusio	120
10.1 Zusammenfassung	120
10.2 Hypothesenprüfung	121
11. Schlussbemerkung	126
12. Literaturverzeichnis	127
12.1 Elektronische Medien	132
12.2 Tabellen und Abbildungen	134
13. Abstract in Deutsch und Englisch	136
14. Danksagung	137
15. Lebenslauf	138

*Wenn nach dem Sinn eines Wissenschaftsbereiches gefragt wird, ist das ein untrügliches Zeichen, dass dieser Sinn bezweifelt wird [...]*¹

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit entstand in Zeiten einer gesamteuropäischen Bildungsreform, die die internationale und nationale Hochschulpolitik in ihren Grundfesten erschüttern, aber vor allem auch verändern sollte. Mit der Exekutierung der Bologna-Vorgaben und einer Bildungsdebatte, die sich in Form von Protesten auf der einen – und einer europäischen Vision auf der anderen Seite konkurrierten, soll die Forschungsarbeit nicht nur als kritisches Dokument dienen, sondern vielmehr auch die einschneidenden historischen Ereignisse der europäischen Bildungspolitik bis zur Unterzeichnung des Bologna-Vertrags bis ins verheißungsvolle Jahr 2010 widerspiegeln.

Das zuvor bei Herrn Professor Dr. Stimmer absolvierte Forschungspraktikum „Europäisierung staatlicher Hoheitsverwaltung - Erosion des Staates? - Neue Formen des Regierens“ stellte im Zuge der Recherche einen wichtigen Grundpfeiler dar, da sich das Forschungspraktikum zum Ziel nahm, über das Regieren jenseits der Staatlichkeit zu reflektieren, also *Governance without Government* näher zu betrachten.

So entsteht jener Paradigmenwechsel, der ein Bologna-System erst ermöglichte. In der europäischen Öffentlichkeit des späten 20. und der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts vor allem durch die Veränderung des Nationalstaates in seiner ureigenen Form: Bestimmte Bereiche der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik obliegen dem Gemeinschaftsrecht der Europäischen Union, ohne aber eine klare Unterscheidung zwischen Integration der EU und Nationalstaatlichkeit konkret zu definieren.

¹ Langewiesche, S. 34.

1.1 Relevanz des Themas

Durch die zunehmende Ökonomisierung der europäischen Hochschulpolitik kommt es vor allem bei den Geistes- und Sozialwissenschaften zu einem zunehmenden Auftreten der Frage nach der Rentabilität. Einen großen Teil der Diplomarbeit nimmt somit die historische Betrachtung der Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft ein, da die zunehmende Ökonomisierung der Hochschulpolitik im direkten Zusammenhang mit der unterschiedlichen finanziellen Förderung steht, die zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen zu naturwissenschaftlichen und technischen Studienrichtungen besteht.

In diesem Zuge wird die unterschiedliche finanzielle Förderung des Hochschulwesens nach offizieller Deklaration darzustellen und dahingehend mit Experteninterviews und statistischen Beispielen zu falsifizieren sein.

Als Ergebnis soll die Diskrepanz zwischen der unterschiedlichen Darstellung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und der vorliegenden Zahlen aus den Rechnungsabschlüssen der drei größten Universitäten Wiens, sowie der Fördermittel des Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) präsentiert und aufgezeigt werden.

Der Versuch der Diplomarbeit liegt weiters darin, die finanzielle Förderungsdiskrepanz nicht nur aufzuzeigen, sondern eine neue Debatte zur sinnvollen Förderung von der Hochschulpolitik – unabhängig der Disziplin – anzuregen.

Zu guter Letzt soll die Diplomarbeit ein Plädoyer für die Geistes- und Sozialwissenschaften darstellen; eine Erinnerung an die Wichtigkeit der oftmals als unrentablen klassifizierten Studienrichtungen, die nicht in den Kontext einer auf Wirtschaftlichkeit gedrillten Hochschulpolitik zu passen scheint. Dieser Aspekt wird im Kapitel „Positionierung der Geisteswissenschaften“ erläutert und findet auch einen Exkurs zur den Politikwissenschaft.

2. Einführung zum Forschungsgegenstand

Mit der Lissabon-Strategie aus dem Jahre 2000 wurde die Europäische Union und folglich ihre Mitgliedstaaten als Wirtschaftsraum definiert, der sich nach Einhaltung bestimmter gesetzter Ziele zu einem auf *Wissen basierenden Wirtschaftsraum* zu definieren hat.² Der Bologna-Prozess – mit allen gesamteuropäischen Bildungsbestrebungen zuvor – erwies sich diesbezüglich als wegweisendes Instrumentarium und Produkt einer zunehmenden Ökonomisierung der Bildung, um die Vereinheitlichung der Studienrichtungen und der darauf basierenden Hoheitsverwaltung voranzutreiben.

So kam es vor allem in den 1990er-Jahren zu einer zunehmenden Unterwerfung historisch entstandener lokaler Praktiken, die sich einem global gewachsenen ökonomischen Denkmodell einzufügen hatten.³ „*Diese Modelle beherrschen in wachsendem Maße die Gesellschaftspolitik, von der Bildungspolitik bis zur Sozial- und Gesundheitspolitik.*“⁴

2.1 Forschungsthema

Die Ökonomisierung der europäischen Hochschulpolitik: Österreichs Hochschulpolitik und seine zunehmende internationale Ausrichtung zu Lasten des Bildungs- und Forschungswesens der Geistes- und Sozialwissenschaften.

2.2 Forschungsfrage

Die österreichische Wissenschaft strebt mit der Exekutierung des Bologna-Prozesses das internationale Spitzenfeld an. Geht diese Ausrichtung auf bestimmte – vor allem naturwissenschaftliche und technische – Forschungsschwerpunkte zu Lasten der Qualität der sozial- und geisteswissenschaftlichen Studien? Ist die Ausrichtung der

² Vgl. Walter, S. 183.

³ Vgl. Münch, S. 13.

⁴ Münch, S. 13.

Forschungsschwerpunkte vor allem auf die österreichische Wirtschaft bezogen, oder will sich Österreich durch seine Wissenschaft international profilieren?

Die zentralen Forschungsfragen lauten daher:

Frage 1: Werden Studienrichtungen und Universitäten mehr von öffentlicher Hand und externen Förderungsstellen gefördert, die einen direkten wirtschaftlichen Nutzen für das entsprechende Mitgliedsland der Europäischen Union und der Gemeinschaft im Allgemeinen besitzen, als Studienrichtungen, die nicht direkt wirtschaftliche Aspekte aufweisen und dementsprechend verfolgen?

Frage 2: Kommt es durch diese zunehmende Ökonomisierung des Hochschulwesens zu einer Verelendung⁵ der Geistes- und Sozialwissenschaften?

Frage 3: Steht die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulwesens im direkten Zusammenhang mit einer auf Wirtschaftlichkeit basierenden Hochschulpolitik?

2.3 Forschungsthese

Studien der Sozial- und Geisteswissenschaften werden an Österreichs Universitäten weniger gefördert als Studiengänge aus naturwissenschaftlichen und technischen Fakultäten. Außerdem werden Studienrichtungen gefördert, die das wissenschaftliche Prestige Österreichs im europäischen Vergleich zu steigern vermögen. Je angesehener Forschungsthemen einer bestimmten Disziplin sind – das heißt je praktikabler und ökonomischer sie für die das Erreichen der Lissabon-Strategie sind – desto mehr werden sie vom österreichischen Staat, vertreten durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und anderen externe Förderstellen gefördert. Diese Diskrepanz ergibt sich seit Anbeginn der Europäischen Gemeinschaft in den 1950er-Jahren, hervorgerufen durch eine stetige Ökonomisierung der europäischen Hochschulagenda. Durch diese Diskrepanz kommt es nicht nur zu einem

⁵ Vgl. Lübke, S. 17.

Ungleichgewicht der finanziellen Mittel, sondern langfristig auch zu einer schlechteren wissenschaftlichen Position der Geistes- und Sozialwissenschaften.

2.4 Methodische Herangehensweise

Im Rahmen der Diplomarbeit wird auf eine der Policy-Forschung basierende Theorie von Schumann, Sabatier und van Waarden gesetzt, die in weiterer Folge die Akteursebene der unterschiedlichen hochschulpolitischen Veränderungen beleuchtet und somit die zunehmende Ökonomisierung aus der Historie der gemeinsamen europäischen Hochschulpolitik erklären soll.

Für die Diplomarbeit soll des Weiteren die Finanzierung der Universitäten und die Finanzlage der drei großen Wiener Universitäten (Hauptuniversität, Wirtschaftsuniversität und Technische Universität) in Augenschein genommen und mit den Studierendenzahlen verglichen werden. Wie haben sie sich im Laufe der Zeit verändert? Welche Universitäten bekommen mehr Zuschuss vom Staat, welche weniger? In welchem Bereich werden besonders viele Forschungsförderungen vergeben?

2.4.1 Qualitative Forschungsmethode

Im Rahmen der Untersuchung wurden weiters zwei Experten-Interviews durchgeführt. Diese wurden gewählt, um einen Einblick in den Argumentationsgang der jeweiligen Ministerien und Forschungsförderungsstellen zu bekommen:

Das erste Interview wurde mit Mag. Friedrich Faulhammer, Sektionschef für das Hochschulwesen des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, geführt. Das Gespräch soll einen offiziellen, ministeriellen Einblick liefern und die Regierungslinie dementsprechend widerspiegeln.

Das zweite Interview wurde mit Mag. Stefan Bernhard geführt, der als Pressesprecher für den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung tätig ist und somit eine der einflussreichsten Förderungsinstitute Österreichs repräsentiert.

Es wurde hier bewusst auf Experten-Interviews gesetzt, da es sich um Repräsentanten eines bestimmten Politik- und Förderungsfeldes handelt und diese somit nicht als Einzel- oder Privatperson befragt wurden, sondern vielmehr eine bestimmte Sektion widerspiegeln vermögen.⁶

2.4.2 Argumentationsgang

Wenn gewisse Studienrichtungen benachteiligt werden, soll durch die Diplomarbeit herausgefunden werden, wo der Anreiz für diese Benachteiligung besteht. Es wird argumentiert, dass die Fokussierung auf gewisse Forschungsschwerpunkte durch das internationale Umfeld entsteht. Diese gesamteuropäische Ausrichtung geriert sich vor allem durch den Bologna-Prozess und den entsprechenden europäischen Entwicklungen und Deklarationen. Besondere Beachtung soll hier nicht nur dem Bologna-Prozess geschenkt werden, sondern vor allem auch der so genannten Lissabon-Strategie des Jahres 2000, die mit ihren Nachfolgekongressen die europäische Bildungspolitik als fixen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik sieht.⁷

⁶ Vgl. Flick, S. 214.

⁷ Vgl. Pongratz, S. 17.

3. Theoretische Grundlage

Im folgenden Abschnitt soll auf die der Diplomarbeit zu Grunde liegende Theorie eingegangen werden: Hierbei wurde die Policy-Forschung – sprich Politikfeldanalyse – gewählt, die sich im konkreten Fall zur Aufgabe stellt, inhaltspolitische Themen aus der Akteursebene zu betrachten und somit für die Betrachtung der Entscheidungen im Europäischen Bildungs- und Forschungsbereich am geeignetsten erscheint.

Im Besonderen sollen hier die theoretischen Grundlagen von Wolfgang Schumann und Paul A. Sabatier verwendet werden. Schumann liefert mit seinem Policy-Netzwerk-Ansatz die Basis, mit Sabatier soll vor allem die Schumann'sche Auffassung vertieft und dahingehend untermauert werden, dass für die zu untersuchende These die richtige Theorie gewählt wurde. Sabatier soll vor allem Schumann im Kontext der Untersuchung bestätigen und Zweifel an der Anwendbarkeit auf der Akteursebene entkräften.

Neben Schumann und Sabatier soll aber auch eine eher klassische Variante von Policy-Netzwerken durch Frans van Waarden in die Theoriebildung eingebaut werden, der auch im direkten Zusammenhang mit Schumann steht.

3.1 Policy-Forschung

Im Verlauf dieses Abschnittes wird noch weiters darauf eingegangen, dass die Policy-Analyse nur bestimmte Facetten mit dem zu behandelnden Policy-Netzwerk-Konzept aufweist, aber doch auch als Grundlage dient, um die Europäische Union in ihrem Umfang zu erfassen.⁸

⁸ Vgl. Schumann, S. 84.

3.1.1 Policy-Netzwerk-Konzept nach Schumann

Das Policy-Netzwerk-Konzept führt auf eine grundlegende Kosten-Nutzen-Abwägung innerhalb verschiedener Interessenvermittlungsstrukturen zurück. Hierbei spielen vor allem institutionelle Arrangements, eine politische Kultur und der Politikstil als unabhängige Variable eine zentrale Rolle. Dem gegenüber steht eine konkrete Ausformulierung von Policies, die als abhängige Variable fest steht.⁹ Es sei hier aber festgehalten, dass die Policy-Analyse Interessensvermittlungsstrukturen nicht nur als Bestimmungsfaktoren von Policies eine Rolle spielen, sondern sich – wie auch im Falle der vorliegenden Diplomarbeit – vor allem als Theorie der Politikwissenschaft versteht.

Dieses grundsätzliche Modell wurde immer wieder neu aufgegriffen und nachbearbeitet und wird im Folgenden durch das Policy-Netzwerk-Konzept erläutert:

Die Entstehung und vermehrte Anwendung des Policy-Netzwerk-Konzepts ist *„insbesondere auf Veränderungen in der politischen Realität liberal-demokratischer Systeme zurückzuführen“*¹⁰. Dem zu Grunde liegt die Auffassung – wie von Wolfgang Schumann übernommen¹¹ – dass eine ‚Organized Society‘ in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt und stetig mehr Bereiche durch Aktivitäten und Entscheidungen der Akteure Beeinflussung finden und somit nicht nur zu mehr Sektoralisierung tendieren, sondern auch vermehrt die Akteure Einfluss auf den Policymaking-Prozess nehmen.¹²

*„Von zentraler Bedeutung ist [...], daß in vielen Politikfeldern staatliche Aufgaben gar nicht mehr ohne die Mitwirkung nichtstaatlicher Akteure wahrgenommen werden können.“*¹³ Gerade durch diese Entwicklung hat sich das Formulieren politischer Inhalte dahingehend gewandelt, dass die Ressourcen auf staatliche und nichtstaatliche Akteure verteilt werden und in einer logischen Konsequenz Policy-Netzwerke generiert. Diese Netzwerke sind dahingehend von

⁹ Vgl. Schumann, S. 81.

¹⁰ Schumann, S. 82.

¹¹ Kenis / Schneider, S. 34-36.

¹² Vgl. Schumann, S. 82.

¹³ Schumann, S. 82.

bestimmender Bedeutung, dass sie den Akteuren die notwendige Struktur zur Interaktion und Kommunikation bieten.¹⁴

Es gibt hinsichtlich der Erfassung dieser Netzwerke keine einheitlichen Modelle. Schumann¹⁵ bezieht sich aber auf einen weitgreifenden, sieben Merkmale umfassenden Katalog von Frans van Waarden¹⁶:

1. Anzahl, Typen und Eigenschaften der Akteure.
2. Die Funktion durch Austausch und Koordination.
3. Die Struktur die sich durch die Anzahl und die Treffen der Akteure ergeben. Außerdem auch die Grenzen jener Akteure.
4. Institutionalisierung
5. Die vorgegebenen Spielregeln, die sich durch Ideologien und Paradigmen ergeben.
6. Das Verhältnis von Administration und vorgefertigten Interessen.
7. Die individuellen Strategien der Akteure im Schaffen halbstaatlicher Institutionen.

3.1.1.1 Einschub: Frans van Waarden

Van Waarden begreift zudem Politiknetzwerke aus einer klassischen Definition, indem er Policy-Netzwerke als allgemeines Konzept für Verflechtungen von Staat und Gesellschaft begreift. Trotz der globalen Bestimmung von Policy-Netzwerken bei van Waarden, da hier alle Verflechtungen von öffentlichen und privaten Akteuren netzwerkanalytisch zugänglich gemacht werden.¹⁷

Van Waarden definiert Politiknetzwerke als institutionalisierte Austauschbeziehungen und rückt somit beteiligte Akteure wesentlich ins Zentrum der Untersuchung. Hierbei stellt van Waarden fest, dass sich neben der bloßen Akteursanzahl vor allem auch Netzwerke durch die unterschiedlichen Akteurstypen definieren. Neben politischen und staatlichen Akteuren,

¹⁴ Vgl. Schumann, S. 82.

¹⁵ Vgl. Schumann, S. 83.

¹⁶ Vgl. Van Waarden, In: Nagel, S. 32-38.

¹⁷ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 19.

gesellschaftlichen Interessensgruppen und Einzelakteuren, spielen hier auch korporative Akteure eine Rolle, die zumeist auch noch nach ihren Eigenschaften einer Akteursgruppe eingeordnet werden können. Eine große Rolle spielt bei korporativen Netzwerkakteuren vor allem ihre interne Struktur, die vorhandenen Ressourcen und die vorhandene Professionalisierung. Aus der daraus resultierenden Zielstellung ergibt sich weiters die Funktion des Policy-Netzwerkes.¹⁸

Neben dem sieben Punkte umfassenden Netzwerkmodell unterscheidet van Waarden auch fünf Funktionsweisen von Netzwerken¹⁹: Verschaffung des Zugangs zum Entscheidungsprozess; Beratung und Informationsaustausch; Aushandlung und Ressourcenmobilisierung; Koordinierung und Kooperation.

Die Strukturmerkmale von Netzwerken werden laut van Waarden folgendermaßen definiert²⁰:

- Größe und Grenzen des Gesamtnetzwerkes.
- Art der Mitgliedschaft bzw. Teilhabung daran.
- Stärke von Beziehungen innerhalb des Netzwerkes.
- Beziehungsdiversität und Dichte.
- Interne Differenzierung der Netzwerkstruktur zwischen Dezentralisierung und Zentralisierung.

Für van Waarden hegt vor allem die Strukturdimension besondere Bedeutung für die Charakterisierung eines Netzwerkes, da diese in Verknüpfungen Institutionalisation als weiteres Merkmal eines Netzwerkes maßgeblich wird. Durch den Grad der Struktur, seiner Ordnung und Symmetrie, kann dann auf die fortgeschrittene Institutionalisation eines Netzwerkes geschlossen werden.²¹
„Entsprechend versteht van Waarden Institutionalisation von Politiknetzwerken

¹⁸ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 27f.

¹⁹ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 28.

²⁰ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 28.

²¹ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 28.

*als ein Kontinuum zwischen losen spontanen Zusammenschlüssen auf der einen und voll entwickelten Organisationen auf der anderen Seite.*²²

Hierbei wird hinzugefügt, dass als wichtiger Einflussfaktor vor allem Verhaltensregeln auf die Netzwerkstruktur und ihre Institutionalisierung eine Rolle spielen, unterteilt unter antagonistische und harmonische Netzwerke. Das weite Verständnis für Netzwerke unterstreicht, dass antagonistische Netzwerke unter anderem feindselig, verschlossen und ideologisiert sind, während harmonische Netzwerk eher als ausgeglichen, gemeinwohlorientiert und pragmatisch beschrieben werden.²³

Ein weiteres wichtiges Merkmal bei van Waarden ist die Dimension der *Machtbeziehungen*, die im Verhältnis von öffentlichen und privaten Akteuren in vier Herrschaftsgruppen unterteilt werden: Autonomie staatlicher Akteure gegenüber privater Eingriffe; die Kolonialisierung von Staatsinteressen durch Wirtschaftsinteressen; Instrumentalisierung privater Interessen durch den Staat und eine Machtbalance zwischen öffentlichen und privaten Akteuren.²⁴

Als letzter Begriff soll hier noch die *Akteursstrategie* hervorgehoben werden. Van Waarden spricht diesbezüglich von Strategien der Akteure innerhalb eines Netzwerkes und der Strategien der Akteure auf das Netzwerk selbst. Außerdem ist es laut van Waarden so, dass nicht nur private, sondern vor allem auch öffentliche Akteure Strategien verfolgen, um Netzwerke einflussreicher modifizieren und kontrollieren zu können.²⁵

Um wieder auf Schumann zurück zu kommen, stellt jener aber unabdinglich klar, dass der Policy-Netzwerk-Ansatz zwar mit der Policy-Analyse zusammenhängt, aber nur einen Bruchteil des Ansatzes verbindet.

Der Policy-Netzwerk-Ansatz ist demnach auch mit der *interorganisatorischen Ressourcen-Dependenz-Theorie* (den Akteuren liegt ein rationales Tauschverhalten zugrunde); dem *Institutionalismus* (Ressourcen-Tausch geht nicht ungehindert von Statten, sondern wird durch institutionelle Strukturen

²² Nagel, S. 28.

²³ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 28f.

²⁴ Vgl. Van Waarden. In: Nagel, S. 29.

²⁵ Vgl. Nagel, S. 29.

reglementiert) und einer *symbolisch-interaktionistischen Perspektive* (ideologische Leitbilder einzelner Politikfelder werden berücksichtigt) verbunden.²⁶ „Der *Policy-Netzwerk-Ansatz* stellt somit ein besonders ausgeprägtes Beispiel für die [...] Bemühung dar, *akteurs- und strukturbezogene Modelle zu verknüpfen.*“²⁷

Für die vorliegende Diplomarbeit wurde die Policy-Netzwerk-Analyse aber nicht nur wegen der zuvor besprochenen Vielfältigkeit in anderen Theorien gewählt, sondern vor allem auch aus der Überlegung heraus, dass mit diesem Konzept ein Erklärungspotenzial und konkrete Einsatzmöglichkeiten gegeben werden: Policy-Netzwerke zeigen hierbei länder- und politikspezifische Rahmenbedingungen auf, die vor allem zum Verständnis des komplexen europäischen Systems beitragen.²⁸

Die weitere Bedeutung der Policy-Netzwerk-Analyse liegt laut Schumann darin, dass sie, „*als unabhängige Variable, nationale und EU-bezogene Politik im Sinne von Policy beeinflussen können.*“²⁹ Hierbei gehört aber erwähnt, dass die Policy-Netzwerk-Analyse aber grundlegend für die gesamte Europäische Union verwendet werden kann: Dafür spricht, dass es die Entscheidungen und Kompetenzen zwischen den verschiedenen EU-Ebenen aufzeigt und somit den Einfluss von Netzwerken auf die Politik besonders hervorhebt.³⁰

Dass dieses hohe Maß an positiven Eigenschaften nicht ohne Kritik bleibt, liegt dahingehend auf der Hand, dass der Policy-Netzwerk-Ansatz mit Kontinuität wenig anfangen kann. Die stetige Veränderung der EU zählt hierbei zum Hauptproblem der Analyse. Weiters ist es schwer, die Komplexität des EU-Systems zu erfassen und somit auch die der Netzwerke zugehörigen Akteuren zu bestimmen.³¹

Um die Kritik zu entkräften und die Policy-Netzwerk-Analyse für die Erfassung des Europäischen Hochschulraumes nutzen zu können, wird im Weiteren auf

²⁶ Vgl. Schumann, S. 84.

²⁷ Schumann, S. 84.

²⁸ Vgl. Schumann, S. 84.

²⁹ Schumann, S. 84.

³⁰ Vgl. Schumann, S. 85.

³¹ Vgl. Schumann, S. 85.

den Advocacy-Coalition-Ansatz von Sabatier eingegangen, der die enge Überlappung mit dem Policy-Netzwerk-Konzept im Bereich der Mehrebenen-Policy-Netzwerke anzuwenden – und die Schwierigkeiten auszumerzen vermag.³²

Anwendung der Policy-Netzwerk-Analyse

Für die Anwendung der Policy-Netzwerk-Analyse im Kontext der vorliegenden Arbeit spricht zum Einen, dass laut Schumann davon ausgegangen werden kann, dass nicht Strukturen innerhalb eines Systems, sondern vielmehr Akteure handeln und gleichermaßen Veränderungen herbeiführen können. Zum anderen wird bei der Policy-Netzwerk-Analyse daran festgehalten, dass Akteure vor allem in den letzten Jahrzehnten als zentrale Determinante einen fixen Bestandteil innerhalb der Policy-Forschung eingenommen haben.³³

„Das Policy-Netzwerk-Konzept offeriert insofern eine besonders interessante Variante, als es sowohl Akteursinteressen berücksichtigt – indem es von einem rationalen, am eigenen Interesse orientierten Tauschverhalten innerhalb von Netzwerken ausgeht -, gleichzeitig aber auch der möglichen Bestimmung von Akteursverhalten durch ideologisch geprägte Leitbilder und Problemlösungsphilosophien innerhalb einzelner Politikfelder Rechnung trägt.“³⁴

³² Vgl. Schumann, S. 86.

³³ Vgl. Schumann, S. 235.

³⁴ Schumann, S. 235.

3.1.2 Advocacy-Coalition-Ansatz nach Sabatier

Laut Schumann kommt es in der Politikwissenschaft vermehrt zu einem Hinterfragen von Ideen, Werten und Überzeugungen, die nicht nur als gegeben verstanden werden wollen, sondern auch nach ihren Bedingungen. Zudem rückt der Umstand immer weiter in den Mittelpunkt, dass Prozesse in Politiksystemen durch unabhängige Variablen in großem Ausmaß beeinflusst werden können. Neben dem zuerst behandeltem Policy-Netzwerk-Ansatz, wird vor allem dem Advocacy-Coalition-Ansatz von Paul A. Sabatier zu Gute geschrieben, Prozessabläufe darstellen zu können.³⁵

Sabatier stellt sich grundsätzlich die Frage: *„weshalb und wie es über längere Zeiträume von einem oder gar mehreren Jahrzehnten zu so grundlegenden Veränderungen staatlicher Politik kommt“*³⁶, und führt einen Policy-Wechsel auf drei Variablen zurück:

1. Relativ stabile Policy-Community-externe Faktoren
2. Relativ veränderbare Policy-Community-externe Faktoren
3. Policy-Subsysteme-interne Elemente

Große Bedeutung misst Sabatier Policy-Subsystemen zu, die sich aus der Komplexität der Gesellschaften in liberal-demokratischen Systemen ergeben und somit eine größere Spezialisierung verlangen. Dies führt dazu, dass die politische Klasse in einem bestimmten politischen Betätigungsfeld vergleichsweise autonome Subsysteme bilden.³⁷

Um auf den von Sabatier besprochenen Advocacy-Coalition-Ansatz im Kontext der vorliegenden Diplomarbeit zu kommen, muss klar sein, dass sich innerhalb dieser Policy-Subsysteme ‚Advocacy-Coalitions‘ bilden; Akteure aus staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen und Organisationen: Beamte, Parlamentarier, Parteiangehörige, Interessensgruppen, Journalisten, Wissenschaftlern – um nur ein paar zu nennen.³⁸

³⁵ Vgl. Schumann, S. 86

³⁶ Schumann, S. 87.

³⁷ Vgl. Schumann, S. 88.

³⁸ Vgl. Schumann, S. 88.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Akteure „gemeinsame normative Wertvorstellung aufweisen und ähnliche Grundauffassung über zentrale Zusammenhänge im entsprechenden Politikfeld besitzen.“³⁹

Neben den ‚Advocacy-Coalitions‘ gibt es bei Sabatier innerhalb der Subsysteme die ‚Policy-Broker‘ (Gerichte, Regierungschefs oder hohe Beamte), deren Hauptaufgabe darin liegt, die ‚Advocacy-Coalitions‘ im Falle eines Konfliktes zu Kompromisslösungen zu bringen. Natürlich können die Grenzen zwischen diesen zwei Typen fließend sein, da diese Vermittler auch bestimmte Wertvorstellungen besitzen und somit auch aktiv oder durch Präferenzen in den Gestaltungsbereich einer Policy eingreifen können.⁴⁰

Im Modell von Sabatier bekommt das ‚Belief-System‘ eine wichtige Rolle zugeschrieben, das Wertvorstellungen, Kausalannahmen und Problemwahrnehmung widerspiegelt. Das ‚Belief-System‘ gibt die Richtung vor, in die sich ein nationales Programm bewegen soll. Die nachfolgende Struktur soll die drei Hauptelemente des Belief-Systems näher zeigen:

Tabelle 1: Struktur des ‚Belief-Systems‘.

	Hauptkern	Policy-Kern	Sekundäre Aspekte
Charakteristische Merkmale	Fundamentale normative und ontologische Axiome	Fundamentale Policy-Positionen in Bezug auf die grundlegenden Strategien, um Kern-Wertvorstellungen innerhalb des Subsystems zu verwirklichen	Instrumentelle Entscheidungen und Informationssuche, die notwendig sind für die Durchsetzung des Policy-Kerns
Reichweite	Erstreckt sich über alle Policy-Subsysteme	Abhängig vom Subsystem	Spezifisch für ein Subsystem

³⁹ Schumann, S. 88.

⁴⁰ Vgl. Schumann, S. 88.

Veränderbarkeit	Sehr gering; ähnlich einer religiösen Konversion	Schwierig, sie sind aber möglich, wenn die Erfahrung schwerwiegende Anomalien zeigt	Verhältnismäßig leicht; dies ist der Gegenstand der meisten administrativen und legislativen Politik-Gestaltung
-----------------	--	---	---

Sinn macht diese hierarchische Kategorisierung des ‚Belief-Systems‘, wenn man die Frage nach den Ursachen für Politikwechsel stellt. Auf dieser Grundlage lassen sich eine ganze Fülle von Hypothesen ableiten und formulieren: Dazu zählt Sabatier die Annahme, dass sich Advocacy-Coalitions hartnäckig an ihren Kernwerten festhalten werden und vor allem auch dann, wenn es zu empirischen Problemen kommt und die Hypothese eigentlich in Frage gestellt werden müsste. Außerdem wird diese Annahme dahingehend unterstützt, dass bevor ein Policy-Hauptkern aufgegeben wird, eher ein sekundärer Aspekt außen vor gelassen wird.⁴¹ Advocacy-Coalitions weisen zudem ein durchaus hohes Maß an Stabilität gegenüber anderen Advocacy-Coalitions auf, die auch über längere Zeiträume aufrechterhalten werden können.⁴²

Der Vorzug des Advocacy-Coalition-Ansatzes im Bezug auf den Policy-Netzwerk-Ansatz zur theoretischen Festlegung der vorliegenden Arbeit liegt weiters darin, dass er sich an bestimmten Politikfeldern festsetzt und einmal einen Ausgangspunkt definiert. Weiters schafft es der Advocacy-Coalition-Ansatz die politikspezifischen Faktoren mit externen Politikfeldern zu verbinden. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass sie durch Ideen, Werte und Überzeugungen den Unterschied zwischen Policies und Policy-Wechseln zu definieren wissen. Letztens versteht sich der Ansatz auch darin, längerfristige Entwicklungen der Policy-Analyse zu erfassen und nicht nur einen bestimmten Zyklus; sowie die Ursachen der politischen Entwicklung gleichermaßen zu erklären.⁴³

⁴¹ Vgl. Schumann, S. 89.

⁴² Vgl. Schumann, S. 89f.

⁴³ Vgl. Schumann, S. 90.

3.1.3 Kombination der Policy-Ansätze

Eingangs sei bei der Kombination des Policy-Netzwerk- und des Advocacy-Coalition-Ansatzes gesagt, dass darauf zu achten ist, eine Vereinbarkeit in den grundlegenden Prämissen abzugleichen. Das soll im konkreten Fall heißen, dass von *„einer engen Verflechtung staatlicher und nichtstaatlicher Akteure ausgegangen und die Prägekraft sowohl institutioneller Rahmenbedingungen wie des Verhaltens und der Auswahlentscheidungen einzelner Akteure beziehungsweise Akteursgruppen unterstellt werden müssten.“*⁴⁴ Außerdem sei laut Schumann weiters darauf zu achten, dass Elemente wie Werte, Überzeugungen, Interessen und deren Auswirkungen auf Policies ausreichend Beachtung geschenkt werden muss.⁴⁵

Wenn das Policy-Netzwerk-Konzept auf der einen Seite die Akteursebene und die ideologischen Leitbilder und Problemlösungsphilosophien von Akteuren berücksichtigt, kooperiert es durchaus viel versprechend mit dem Ansatz von Sabatier, da der *„Advocacy-Coalition-Ansatz [für] Gruppen von Akteuren mit gemeinsamer Grundauffassungen und normativen Wertvorstellungen“*⁴⁶ gilt.

Bei der Berücksichtigung der system- wie der handlungstheoretischen Perspektive ergibt sich im Falle des Policy-Netzwerk-Konzeptes das Bild von Institutionalismus und interorganisatorischer Ressourcen-Dependenz-Theorie. Beim Advocacy-Coalition-Ansatz durch die Einbeziehung von Determinanten, *„die Bemühungen von Akteuren, autoritative Wertzuweisungen zu beeinflussen.“*⁴⁷

Laut Schumann gibt auch die Beurteilung von Werten, Überzeugungen, Interessen und Lernprozesses ein analoges Bild. So zeigt sich bei der Policy-Netzwerk-Analyse zum einen im theoretischen Kontext der Ressourcen-Dependenz-Theorie, sowie in einer symbolisch-interaktionistischen Perspektive, die auf Ideologien und Leitbilder in einzelnen Politikfeldern abgestimmt sind.⁴⁸

⁴⁴ Schumann, S. 204.

⁴⁵ Vgl. Schumann, S. 204.

⁴⁶ Schumann, S. 235.

⁴⁷ Schumann, S. 205

⁴⁸ Vgl. Schumann, S. 205.

Beim Advocacy-Coalition-Ansatz wiederum zeigt sich die Bedeutung in der enormen Ausprägung, die dem ‚Belief-System‘ (interner und externer Faktoren) zugemessen wird.⁴⁹

⁴⁹ Vgl. Schumann, S. 205.

4. Historische Entwicklung des europäischen Hochschulwesens

4.1 Die Akteure der europäischen Bildungspolitik

Im folgenden Abschnitt sollen die wichtigsten Akteure der vergangenen und aktuellen europäischen Bildungspolitik kurz erläutert und aufgezeigt werden – eine detailliertere Erklärung und Einbindung in den Kontext soll dann im Kapitel „Historische Betrachtung der Bildungspolitik“ erfolgen. Im weitesten Sinne handelt es sich hierbei um internationale Organisationen im herkömmlichen Sinn auf der einen, – sowie um klassische Akteure der Europäischen Gemeinschaft auf der anderen Seite.

4.1.1 Internationale Organisationen

Internationale Organisationen wirken laut Martens und Weymann als Politik-Unternehmer und versuchen mit ihren Mitteln, die Interaktion zwischen den Mitgliedsstaaten zu verstärken. Somit sollen gemeinsame Ziele definiert werden, um den Informationsfluss zu vergrößern und zu erleichtern.⁵⁰

4.1.1.1 Europarat

1949 wurde der Europarat mit Sitz in Straßburg von zehn Staaten gegründet. Heute umfasst er 47 Staaten und setzt sich zum Ziel, die Förderung der Ideale seiner Mitgliedsstaaten zu fördern, das gemeinsame Erbe zu bewahren, sowie den wirtschaftlichen Fortschritt zu fördern.⁵¹ Des Weiteren soll der Europarat zur Sicherung der Demokratie, Einhaltung der Menschenrechte und als Forum für die Bereiche Migration, Technologie, Bioethik, Terrorismus, internationale Kriminalität und Bildung dienen. Zu seinen wichtigsten Institutionen zählen der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR), sowie der Kongress der Gemeinden und Regionen Europas.⁵²

⁵⁰ Martens / Weymann, S. 258.

⁵¹ Vgl. Höfer, S. 24.

⁵² Vgl. Weidenfeld / Wessels, S. 225.

Im Bildungsbereich liegt die Grundlage für die Zusammenarbeit in der Europäischen Kulturkonvention von 1954, die 1955 in Kraft getreten ist. Hierbei sind vor allem die völkerrechtlichen Konventionen zur Anerkennung von Abschlüssen und die Förderung des Fremdsprachenunterrichts von besonderer Bedeutung.⁵³

Es kann hierzu noch gesagt werden, dass der Europarat rein zwischenstaatlich operiert und vor allem die finanziellen Möglichkeiten des Europarats begrenzt erscheinen; was ihm auch ein einiges an Konkurrenzvermögen gegenüber den Akteuren der Europäischen Gemeinschaft nimmt.⁵⁴

4.1.1.2 OECD

Die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wurde 1961 gegründet und soll die zwischenstaatliche Zusammenarbeit marktwirtschaftlicher Industriestaaten regeln.⁵⁵ Heute zählen zu den 30 OECD-Mitgliedern 20 EU-Staaten. Auch wenn in der Gründungskonvention nicht explizit von einer Zusammenarbeit in europäischen Bildungsfragen gesprochen wurde, befasst sich OECD vorwiegend mit Fragen zur Bildung, wenn diese unter internationalen Herausforderungen und eines weltweiten Wettbewerbs gesehen werden. Vorwiegend liegt die Bedeutung der OECD in der Erstellung von Analysen, Empfehlungen und Prognosen.⁵⁶

Im Fokus der OECD war von vornherein ein Modernisierungsgedanke, der sich dahingehend äußerte, dass Akzente vor allem dahingehend gelegt wurden, Disziplinen wie Mathematik und Naturwissenschaften vermehrt zu fördern.⁵⁷ Erst in den 1970er-Jahren wurde die Bildungs-Agenda konkretisiert, indem der Bildungsgedanke direkt mit dem Arbeitsmarkt in Verbindung gebracht wurde und soziale Zielvorstellungen und Ideale aufgegriffen wurden.

⁵³ Vgl. Höfer, S. 25.

⁵⁴ Vgl. Schermann / Stimmer / Thöndl, S. 142.

⁵⁵ Vgl. Weidenfeld / Wessels, S. 440.

⁵⁶ Vgl. Höfer, S. 25.

⁵⁷ Vgl. Martens / Weymann, S. 258f.

4.1.1.3 UNESCO

Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur – kurz UNESCO⁵⁸, ist eine internationale Organisation mit 193 Mitgliedsstaaten und wurde am 16. November 1945 von 37 Staaten in London gegründet.⁵⁹ In Bildungspolitischen Belangen hat sie vor allem seit den 1970er-Jahren versucht, für einen neuen Horizont im gesamteuropäischen Bewusstsein zu sorgen.⁶⁰ Zudem kann das in Kraft treten der Verfassung der UNESCO im Jahr 1946 als Stunde Null der europäischen Bildungspolitik gesehen werden.

4.1.2 Akteure der Europäischen Gemeinschaft

4.1.2.1 Der Europäische Rat

Der Europäische Rat setzt sich aus den Staats- und Regierungschefs der europäischen Mitgliedsstaaten zusammen, aus dem Präsidenten des Europäischen Rates⁶¹, sowie dem Präsidenten der Europäischen Kommission.⁶² Der Europäische Rat ist das unangefochtene Führungsgremium europäischer Politikgestaltung und ist Hauptrechtssetzungsorgan. Der Rat erlässt Rechtsakte entweder allein, oder in Zusammenarbeit mit dem Europäischen Parlament auf Initiative der Europäischen Kommission.⁶³ In Fragen der Bildung tritt hierbei eine eigens eingerichtete Arbeitsgruppe zusammen, die sich aus Beamten der Mitgliedsstaaten, sowie Vertretern der Kommission und des Rates zusammensetzen. Diese Ratsarbeitsgruppe kümmert sich demzufolge um die Ausarbeitung von Tagesordnungspunkten zu bildungspolitischen Fragen. Formell wird im Bildungsausschuss einmal pro Halbjahr getagt. Hierbei soll vor allem die Mobilität der Studierenden weiter gefördert werden, eine Verbreitung der europäischen Sprachen, sowie Kommunikationstechnologien vorangetrieben werden.⁶⁴

⁵⁸ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*

⁵⁹ Vgl. Von Lignau, S. 5.

⁶⁰ Vgl. Walter, S. 85.

⁶¹ Durch den Vertrag von Lissabon wurde diese Position geschaffen. Sie ersetzt den Vorsitzenden des Rates und wird seit 1. Dezember vom belgischen Premierminister Herman Van Rompuy besetzt. Der Präsident wird vom Rat für eine Amtszeit von zweieinhalb Jahren gewählt.

⁶² Vgl. Weidenfeld / Wessels, S. 205.

⁶³ Vgl. Höfer, S. 27.

⁶⁴ Vgl. Höfer, S. 29.

4.1.2.2 Die Europäische Kommission

Die Kommission wurde 1958 durch die Römischen Verträge aus der Hohen Behörde unter der EGKS geschaffen. Seit 1993 wird sie unter Europäischer Kommission geführt und bezeichnet ein Kollegium aus 27 Mitgliedern. Die Kommission handelt unabhängig von den nationalen Regierungen und ist neben dem Rat der EU und dem Europäischen Parlament (EP) zentraler Entscheidungsträger der Gemeinschaft.

Vor allem die Vertragsreformen von Maastricht (1993), Amsterdam (1999) und Nizza (2003) trugen wesentlich zu einer Stärkung der Europäischen Kommission bei und konnte somit ihre Gestaltungsmöglichkeiten auch in bildungspolitischer Hinsicht erweitern.⁶⁵ Jedoch kann gesagt werden, dass die Europäische Kommission seit den Anfängen einer europäischen Bildungspolitik eine aktive Rolle vertritt und bereits in den 1960er-Jahren das sensible Feld eines mitgliedstaatlich geprägten Politikfeldes betrat. Auch wenn ihre Kompetenzen zuerst schwach ausgeprägt waren, nutzte die Kommission vor allem die Mobilität im Binnenmarkt zur Etablierung einer europäischen Bildungspolitik.⁶⁶

Die EU-Kommission nutzte im Bereich der Bildungspolitik einen perzipierten externen Handlungs- und Reformbedarf, der sowohl von den Mitgliedsstaaten als auch den Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften sowie einzelner gesellschaftlicher Gruppen artikuliert wurde.⁶⁷

Der größte Verdienst der Europäischen Kommission bei der Etablierung einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik liegt darin, dass sie ein Nachdenken über die bevorstehenden ökonomischen wie sozialen Herausforderungen anregte, eine europaweite Diskussion lostrat und „nutzte dabei die Einbindung von Sachverständigen und Experten, sowohl aus staatlichen als auch nicht-staatlichen Bereich.“⁶⁸

Für Österreich ist seit 2010 der ehemalige Bundesminister für Wissenschaft- und Forschung, Johannes Hahn, für das Ressort „Regionalpolitik“ in der

⁶⁵ Vgl. Weidenfeld / Wessels, S. 149f.

⁶⁶ Vgl. Becker / Primova, S. 24.

⁶⁷ Becker / Primova, S. 24.

⁶⁸ Becker / Primova, S. 25.

Europäischen Kommission. Beatrix Karl von der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) folgte Hahn nach.

Das Ressort „Bildung und Kultur“ wird seit 2010 von der griechisch-zypriotischen Kommissarin Androulla Vassiliou geleitet.

4.1.2.3. Das Europäische Parlament

Das Europäische Parlament (EP) ist das einzig direkt von den EU-Bürgern gewählte Organ und somit unmittelbar legitimiert: „*Das EP repräsentiert die Völker der EU-Mitgliedsstaaten.*“⁶⁹ Seit Juni 2009 gibt es 736 Abgeordnete, die sich in multinationalen Fraktionen zusammenschließen.

Das Europäische Parlament bildet 20 verschiedene Ausschüsse zu den unterschiedlichsten Politikfeldern. Für Bildungspolitik fühlt sich der Ausschuss „Kultur und Bildung“ (CULT) zuständig und wird seit 2009 von der Deutschen Politikerin Doris Pack (EVP) geleitet. Der Ausschuss ist zuständig für die Bildungspolitik der Europäischen Union und somit auch mit dem Hochschulbereich, den europäischen Schulen, sowie dem Programm für ein lebenslanges Lernen.⁷⁰

In Belangen einer europäischen Bildungspolitik betonte das Europäische Parlament immer wieder die soziale Dimension ihrer Unterstützung. Um sich ein eigenes bildungspolitisches Profil zu erarbeiten, verfasste das Europäische Parlament immer wieder eigene Berichte und Entschlüsse. Eigene bildungspolitische Ziele wurden vom EP erst später konkretisiert und durch das Mitentscheidungsverfahren überhaupt ermöglicht. Dazu gehörten europäische Qualitätsziele und die Förderung der Konvergenz nationaler Bildungssysteme; sowie die Verbreitung und Förderung einer europäischen Dimension in die Curricula.⁷¹

⁶⁹ Weidenfeld / Wessels, S. 217.

⁷⁰ Vgl.

<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/homeCom.do?body=CULT&language=DE>
(25.08.2010)

⁷¹ Vgl. Becker / Primova, S. 25f.

4.1.2.4. Der Europäische Gerichtshof

Der Europäische Gerichtshof (EuGH) ist neben der Europäischen Kommission, dem Ministerrat und dem Europäischen Parlament das vierte Organ der Europäischen Gemeinschaft und soll die Rechtmäßigkeit und die Rechtseinhaltung der Gemeinschaft überwachen.⁷² Dafür sind jeweils ein Richter je Mitgliedsstaat und 8 Generalanwälte verantwortlich.⁷³ Der EuGH wurde schon durch die Verträge zur EGKS installiert und diente schon früh, den zentralen Unterschied zwischen der EGKS und dem Europarat auf der einen – und der UNESCO und OECD auf der anderen Seite aufzuzeigen. So akzeptierten die Mitglieder durch die Einführung einer Judikative die tendenzielle Einschränkung ihrer Souveränität durch eine gesamteuropäische Rechtsordnung. Vor allem durch die supranationale Perspektive auf Problemlagen, erzeugt der EuGH immer wieder neue Interpretationen, die in ihren Auswüchsen die supranationale Integrationsdynamik zu verstärken wissen.⁷⁴

In den 1980er-Jahren sollte der Europäische Gerichtshof erstmals als bedeutender Akteur in Bildungspolitischen Belangen in Erscheinung treten und förderte damit die expansive Politik der Europäischen Kommission und befächerte dies durch drei wegweisende Urteile, die im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer erläutert werden sollen. Wie schon die Kommission nutzte auch der EuGH den Binnenmarktbezug und setzte hier vor allem auf das Diskriminierungsverbot. Weiters wurde der Begriff der Berufsausbildung sehr weit ausgedehnt, was nicht ohne Kritik, aber für mehr Kompetenzen des EuGH sorgte.⁷⁵ Es soll aber deutlich gesagt werden, dass ohne die fragwürdige Rechtssprechung des Gerichtshofes viele Initiativen der Europäischen Kommission mit Sicherheit erfolglos geblieben wären.⁷⁶

⁷² Vgl. Walter, S. 95.

⁷³ Vgl. Weidenfeld / Wessels, S. 199.

⁷⁴ Vgl. Walter, S. 95.

⁷⁵ Vgl. Becker / Primova, S. 25.

⁷⁶ Vgl. Becker / Primova, S. 25.

4.2 Historische Betrachtung der Bildungspolitik

Die Diskussion um die Finanzierung des österreichischen Hochschulwesens muss natürlich aus einem internationalen Blickwinkel betrachtet werden, da das österreichische Bildungssystem spätestens seit dem Eintritt in die Europäische Union in einem internationalen Wettbewerb steht und die Vorgaben der europäischen Bildungsminister wiedergibt. Der Diskurs über die Diskrepanz in der Förderung der Hochschulpolitik und eines auf Leistungs- und Vergleichbarkeit getrimmten Hochschulraumes kann des Weiteren nur unter dem Kontext der zurzeit geltenden Bestimmungen gesehen werden.

Mit dem Beginn der europäischen Währungsunion und der damit erfolgten Einführung der Gemeinschaftswährung ist der europäische Zusammenschluss in eine neue Dimension gelangt. Der Zwang zur Transparenz betrifft nicht mehr nur die Ökonomie, sondern geht weit über diesen Bereich hinaus.

Die verschiedenen Hochschullandschaften dürfen sich nicht mehr nur auf ihre nationalen und lokalen Handlungsebenen beschränken, sondern müssen die internationalisierten Aspekte einbeziehen, welche sich an der globalen Wirtschaft, der Wissenschaft und den Beschäftigungsverhältnissen orientieren. Der nationale Blickwinkel wäre wohl zu begrenzt und zu eng gegriffen, um den Studenten weltweite Wettbewerbsfähigkeit und Bewegungsfreiheit zu gewährleisten. Dementsprechend kann nur eine produktive und durchsichtige Bildungspolitik Chancengleichheit sichern.

Im folgenden Teil der historischen Betrachtung soll nicht nur die Hochschulpolitik in der Geschichte der Europäischen Gemeinschaft aufgezeigt werden, sondern vor allem die für die Diplomarbeit verwendete Policy-Forschung – sprich die Akteure (Advocacy-Coalitions und Policy-Broker) und ihre politischen Inhalte in diesem Kontext – auf ihre Gültigkeit untersucht und verifiziert werden. Unter diesem Gesichtspunkt schwenkt der nachstehende Teil immer wieder zwischen geschichtlichen Abrissen und den Handlungsanstrengungen bestimmter politischer Akteure, Organisationen, Plattformen und Entscheidungsträger. Außerdem sollen in der historischen Betrachtung des Bologna-Prozesses auch die Phasenentwicklung der Entscheidungsprozesse, sowie die Akteurskonstellation nochmals erläutert werden.

Eingangs kann gesagt werden, dass eine einheitliche europäische Bildungs- und Hochschulpolitik traditionell eher stiefmütterlich behandelt wurde. Dies rührt daher, dass die Bildungspolitik auf europäischer Ebene stets viele Berührungspunkte zu anderen Politikbereichen wie der Forschungs- und Technologiepolitik, der Beschäftigungspolitik und der Sozialpolitik hatte und somit erst spät in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wurde.⁷⁷ Als primäres Schwerpunktthema der Gemeinschaft wurde sie erst 1992 in den Vertrag über die Europäische Union in die Gemeinschaftsagenden aufgenommen.⁷⁸ Schermann, Stimmer und Thöndl schreiben in ihrem Standardwerk „Die Europäische Union. Institutionen – Verfahren - Akteure“ sogar, dass im *„Gegensatz zur Forschungspolitik war die Bildungspolitik im Rahmen der EG/EU von Anfang bis heute ein subsidiär-distributiver Funktionsbereich ohne vergleichbare Ausformung einer umfassenden gemeinschaftsrechtlichen Kompetenz.“*⁷⁹

Ein erster Hinweis auf die starke ökonomische Ausrichtung der Hochschulpolitik der EU stellt der Fakt dar, dass die Kommission durch die Römischen Verträge vor allem in der Berufsausbildung mehr Kompetenzen zugesprochen bekommen hat und diese stark von der Hochschulpolitik zu trennen wusste.⁸⁰

Außerdem soll gleich eingangs erwähnt werden, dass es im europäischen Kontext der Bildung an einer mangelnden Differenzierung der Termini Hochschulpolitik und Berufsbildungspolitik mangelt.⁸¹ Dadurch drängt diese Undefiniertheit vom untersuchten Gegenstand in die vorliegende Betrachtung, soll aber dennoch nicht außer Acht gelassen werden.

Laut Werner Weidenfeld und Wolfgang Wessels – in ihrem enzyklopädischen Werk „Europa von A bis Z“ – können folgende primären Ziele der europäischen Bildungspolitik definiert werden:

„Leistung eines Beitrags zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung; Förderung eines umfassenden Zugangs zur

⁷⁷ Vgl. Becker / Primova, S. 3.

⁷⁸ Vgl. Walter, S. 104.

⁷⁹ Schermann/Stimmer/Thöndl, S. 142.

⁸⁰ Vgl. Philipp, S. 5f.

⁸¹ Vgl. Walter, S. 67.

*Bildung und durch ständige Weiterbildung eines möglichst hohen Wissenstandes in der EG.*⁸²

Im weiteren Verlauf der historischen Betrachtung soll die Entwicklung der europäischen Hochschulpolitik grob in vier Phasen unterteilt werden, wobei sich die Aufteilung an die vier Phasen von Thomas Walter⁸³ anlehnen soll, aber eine neue Deutung – vor allem auch wegen der zeitlichen Differenz der Forschungsarbeiten – bestmöglich versucht wird:

Bevor diese historische Zeitstränge untersucht werden, soll hier aber noch kurz auf die Zeit vor den Römischen Verträgen eingegangen werden, weil hier im Besonderen drei Organisationen als wichtige Akteure auftreten, die in den folgenden Jahrzehnten der Hochschulpolitik von tragender Bedeutung bleiben sollen.

Die Stunde Null der europäischen Hochschulpolitik soll mit dem 4. September 1946 datiert werden. Also an dem Tag, als die UNESCO – die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – als Sonderorganisation der Vereinten Nationen in Kraft getreten ist. Die Organisation hatte zum Ziel, die Zusammenarbeit in den Bereichen der Bildung, der Erziehung, sowie in Kultur, Wissenschaften und Kommunikation international und global umspannend aufzubauen und bestmöglich zu vernetzen. Ein Recht auf Bildung war außerdem von vornherein Leitgedanke der UNESCO.⁸⁴

Als weiteres kommt hier die 1961 gegründete OECD – *Organization for Economic Cooperation and Development* – ins Spiel, die sich aus der 1948 gegründeten OEEC⁸⁵ gründete, die durch die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS, 1951) und deren Weiterentwicklung zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG, 1957) an Legitimation verlor. Die OECD konzentrierte sich zunächst nur auf die Koordinierung einer

⁸² Weidenfeld/Wessels, S. 95.

⁸³ Walter, Thomas: *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden 2006.

⁸⁴ Vgl. Walter, S. 70.

⁸⁵ *Organization for European Economic Cooperation*: War Nachfolgeorganisation des *Council of European Economic Cooperation* (CEEC), die sich darauf spezialisierte, den Marshall-Plan zum Wiederaufbau der europäischen Staaten zu koordinieren.

Wirtschaftspolitik unter westlichen Industriestaaten, ohne aber verbindliche Beschlüsse zu fassen.⁸⁶ In bildungspolitischer Hinsicht stehen bei der OECD vordergründig der ökonomische Nutzen, sowie die Chancengleichheit im Bildungssystem auf der Agenda. Außerdem ist die Organisation für die PISA-Studie verantwortlich, wobei nach bestimmten Kriterien Leistungsdaten 15-jähriger Schüler untersucht werden.⁸⁷

Als dritte Organisation, die über längere Zeit bestimmender Akteur im europäischen Hochschulprozess sein soll, gesellt sich der Europarat hinzu: Am 5. Mai 1949 gegründet, war der Europarat zunächst Hoffnungsträger für ein geeintes Europa, konnte aber in den Wirren der Nachkriegszeit nicht dementsprechend agieren und war „*der spaltenden Logik des Kalten Krieges unterworfen*“⁸⁸. So umfasste der Akteur zunächst nur die westlichen Länder und nahm sich zum Ziel, die soziale und wirtschaftliche Entwicklung dieser Länder zu forcieren, sowie die Menschenrechte in den Mittelpunkt seiner Agenda zu setzen. Das Ministerkomitee – das sich aus den Außenministern seiner Mitgliedsstaaten zusammensetzt, ist hier zentrales Entscheidungsorgan des Rates. Außerdem kann der Europarat nur Empfehlungen aussprechen – was auch im Kontext einer europäischen Bildungspolitik sein zentrales Hauptaugenmerk darstellt. Das ermächtigt ihn aber dazu, neue Handlungsräume zu eröffnen, aus denen heraus sich verbindliche Verträge erzeugen lassen.⁸⁹ Die Bedeutung des Europarates in der Bildungsentwicklung wird in den folgenden Kapiteln noch öfter und ausgedehnter zur Sprache kommen.

⁸⁶ Vgl. Walter, S. 71.

⁸⁷ Vgl. www.oecd.org (24.08.2010)

⁸⁸ Walter, S. 71.

⁸⁹ Vgl. Walter, S. 71f.

Vier Phasen der europäischen Hochschulentwicklung

Im folgenden Abschnitt sollen die Entwicklungsphasen der hochschulpolitischen Aktivitäten – von den Römischen Verträgen 1957 zum Bologna-Prozess – wiedergegeben werden. Der Bologna-Prozess soll hierbei auch aus aktuellen Gründen eine gewichtige Rolle spielen, soll aber nicht als Grund für die zunehmende Ökonomisierung der Europäischen Hochschulpolitik gesehen werden, sondern vielmehr als Produkt – oder auch als (vorläufiges) Endergebnis einer Kette von bildungspolitischen Maßnahmen.

In der ersten Phase soll Bildung – in diesem konkreten Fall natürlich den tertiären Bildungsweg – als neues Betätigungsfeld der Europäischen Gemeinschaft gesehen werden. Diese Phase wird von den Römischen Verträgen 1957 bis Anfang der 1970er-Jahre eingeteilt.

Die zweite Phase spiegelt ein neues Problembewusstsein wider, das sich vor allem auf einen gemeinsamen Weg von Ökonomie und Bildung versteht und somit die weitere Entwicklung maßgeblich vorwegnimmt. Diese Phase wird zirka von Mitte der 1980er-Jahre bis zum Vertrag von Maastricht eingeteilt. Vor allem durch Maßnahmen der Erleichterung der Mobilität, Zusammenarbeit im Hochschulwesen und Chancengleichheit, wurde in dieser Phase bereits grundlegende Bausteine und Problemfelder der folgenden Veränderungen definiert, die auch heute noch den Kern des europäischen Bildungsgedanken definieren. Ein ausschlaggebender Moment dieser Zeit war das so genannte „Projekt 1992“ der Kommission, das einen europäischen Binnenmarkt bis ins Jahr 1992 fokussierte und die Europäische Gemeinschaft in den 1980er-Jahren aus einer institutionellen Krise hievte. Diese Verwirklichung wurde auch als Hauptargument für eine Zentralisierung in der Hochschulpolitik geführt.

Der Start der dritten Phase wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Vertrag von Maastricht 1992 datiert, da hier die Grundlage für eine europäischen Wirtschafts- und Währungsunion gelegt wurde und auch der europäischen Hochschulbildungspolitik im Kontext dieser Entwicklungen gravierenden Veränderungen bevorstand. Ein wichtiger Grund für die Erweiterung eines koordinierten Handelns stellte laut der Europäischen Kommission der Fakt dar, dass *„der zunehmende Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in einer*

*technologisch anspruchsvollen Welt sowie das Problem einer ansteigenden Zahl an Arbeitslosen, die Beschleunigung der Wirtschaft durch die Informations- und Kommunikationstechniken [...] sowie die Herausforderungen der zunehmenden Binnenmobilität innerhalb Europas [...] die Grundprobleme*⁹⁰ darstellen.

Die Folgeverträge von Amsterdam und Nizza gehen den eingeschlagenen Weg weiter, auch wenn es bis zur Sorbonne-Erklärung (1998) keine großen Sprünge der beteiligten Akteure gab.

Die Vierte – und bis dato letzte Phase – soll die Auswirkungen und Folgedeklarationen, die mit der Sorbonne-Erklärung Hand in Hand gingen, näher beleuchten: Diese Phase soll primär als Produkt der drei Phasen zuvor gesehen werden und gibt die Richtlinien für eine einheitliche, ökonomisierte Bildungspolitik der nächsten Jahrzehnte voraus. Aus der aktuellen Entwicklung, soll dieser Phase in der vorliegenden Arbeit am meisten Beachtung geschenkt werden. Dies soll aber nicht bedeuten, dass die Jahrzehnte zuvor weniger wichtig für die Forschungsarbeit seien.

Wichtig sei noch anzumerken, dass nachstehenden Entwicklungsphasen immer unter dem Kontext gesehen werden sollen, dass der Kern der Verhandlungen und Veränderungen der europäischen Hochschulpolitik aus drei grundlegenden Themenkomplexen besteht:⁹¹

1. Die Anerkennung von Diplomen und Studienleistungen.
2. Frage der Mobilität von Studierenden.
3. Frage nach dem Zusammenspiel von Qualität auf der einen und Kontrolle beziehungsweise Garantie von Qualität auf der anderen Seite.

⁹⁰ Walter, S. 106.

⁹¹ Vgl. Walter, S. 67.

- Phase 1

4.2.1 Die späten 1950er- und 1960er-Jahre

Eingangs kann gesagt werden, dass es bereits in den ersten Jahren der Europäischen Gemeinschaft zu einer Grundsteinlegung für eine gemeinsame Hochschulpolitik kam. Jedoch stand hier vielmehr die institutionelle Integrationsstrategie im Zentrum und verhinderte die Umsetzung von vorgebrachten Vorschlägen zur Reformierung der tertiären Ausbildung.⁹²

Die Römischen Verträge von 1957 sahen ihre bildungspolitische Kernkompetenz noch in der Berufsbildung und weniger im Hochschulwesen. Somit wurde bei den Römischen Verträgen die Grundlage für eine spätere Ökonomisierung des Hochschulwesens gewissermaßen bereits in die Wiege gelegt und bildet einen Grundstein für eine gemeinschaftliche europäische Hochschulpolitik.⁹³

Der Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) enthält einige hochschulpolitische Bestimmungen, die um einige Beispiele zu nennen, das gegenseitige Anerkennen von Diplomen, Zeugnissen und universitären Nachweisen regelt. Hierbei stand vor allem die Dienstleistungsfreiheit im Zentrum und sollten somit zur Harmonisierung der Hochschulpolitik auf wirtschaftlicher Seite beitragen. Des Weiteren wird im EWG-Vertrag bereits von der Förderung einer Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten in der beruflichen Aus- und Fortbildung gesprochen, sowie einer gemeinsamen Berufsausbildung und Mobilität von Forschungspersonal.⁹⁴ Auch wenn hierbei nicht explizit von einer Zuständigkeit der Gemeinschaft in bildungspolitischen Bereichen gesprochen werden kann, gab es durch den EWG-Vertrag Kompetenzen in angrenzenden Politikbereichen – wie der Wirtschaftspolitik – die mitunter bereits Aktivitäten im Bildungsbereich erahnen ließen.⁹⁵ Die zuvor angesprochene gemeinsame Berufsausbildung durch die Möglichkeit einer freien Ausbildung und freier Berufswahl führte dazu, dass Rat und Kommission immer häufiger dazu neigten, *„Bildungspolitik als Nebenprodukt von für den gemeinsamen Markt relevanten Verordnungen zu etablieren und diese aus*

⁹² Vgl. Philipp, S. 10.

⁹³ Vgl. Philipp, S. 1f.

⁹⁴ Vgl. Philipp, S. 7f.

⁹⁵ Vgl. Eckardt, S. 11.

*wirtschafts- und sozialpolitischen Kompetenzen zu begründen.*⁹⁶ Jedoch kann gesagt werden, dass sich die Tätigkeit der Gemeinschaft zu dieser Zeit rein auf Bildungsbereiche beschränkte, die eng mit dem Arbeitsmarkt verknüpft schienen.⁹⁷

Mit dem Vertrag zur Schaffung der Europäischen Gemeinschaft (EG)⁹⁸ am 8. April 1965 wurden EGKS, EAG und EWG gewissermaßen fusioniert.⁹⁹ Dies ist von enormer Bedeutung, da mit dem EG-Vertrag bereits die auch heute noch – und das auch in bildungspolitischer Hinsicht – wichtigsten Akteure bereits in den Startlöchern standen: die Europäische Kommission, der Europäische Ministerrat und der Europäische Gerichtshof (EuGH).¹⁰⁰

Vor allem mit der Schaffung der Zollunion¹⁰¹ – das heißt eines gemeinsamen Außenzolls – und der damit geschaffenen Garantie der Freizügigkeit für Arbeitnehmer innerhalb der EG und somit der Verwirklichung eines gemeinsamen Arbeitsmarktes, war nicht nur ein allgemeiner Etappensieg, sondern sollte auch die europäische Hochschulpolitik in Fragen der Mobilität nachhaltig beeinflussen.¹⁰²

Einen weiteren wichtigen Impuls der Anfänge der europäischen Bildungspolitik gab die Haager Gipfelkonferenz im Jahr 1969.¹⁰³ Die Konferenz setzte wichtige Impulse, wobei erfasst wurde, dass die Bildung immens zur Schaffung einer europäischen Identität beisteuern könnte und somit Legitimation besitzt, zur belangreichen Agenda erhoben zu werden: *„Bildung wurde somit nicht mehr nur als Bestandteil der beruflichen Ausbildung, sondern auch als Mittel der Völkerverständigung betrachtet.“*¹⁰⁴

⁹⁶ Eckardt, S. 11f.

⁹⁷ Vgl. Eckardt, S. 12.

⁹⁸ Der Vertrag trat am 1. Juli 1967 in Kraft

⁹⁹ Vgl. Walter, S. 73.

¹⁰⁰ Vgl. Walter, S. 73.

¹⁰¹ Am 1. Juli 1968

¹⁰² Vgl. Walter, S. 73.

¹⁰³ Vgl. Eckardt, S. 12f.

¹⁰⁴ Eckardt, S. 13

Die Entdeckung eines neuen Problemfeldes war somit Gegenstand dieser ersten Phase, die über Umwege erschlossen werden musste, da es schwierig erschien, dieses Feld international überhaupt zu denken. Schuld waren hierbei die nationalen Regierungen: internationale Beziehungen waren Teil der jeweiligen Außenminister, Bildungsthemen wiederum auf der Agenda der auswärtigen Kulturpolitik. Diese paradoxe Konstellation zog sich tief bis in die 1970er-Jahre hinein.

„Trotz dieser Vorbehalte und Probleme trafen sich zwischen 1959 und 1971 je erstmals die Bildungsminister oder Erziehungsminister des Europarats, der UNESCO und der Europäischen Gemeinschaft. Und: alle Institutionen installierten unterhalb der ministeriellen Ebene weitere Einrichtungen, die sich der Bildungspolitik annahmen.“¹⁰⁵

Jedoch muss hier eingeräumt werden, dass trotz dieser Erschließung eines Politikfeldes keine nennenswerten hochschulpolitischen Aktivitäten bis Mitte der 1970er-Jahre erkennbar wurden. Erst 1974 kam es zu einigen Richtlinien, die vor allem in medizinischen Bereichen die Koordinierung der Studiengänge regeln sollte.¹⁰⁶ In den 1970er-Jahren kam es unter den europäischen Bildungsministern weiters auch zu zwei Deklarationen, in denen es um die Zusammenarbeit im Hochschulwesen ging, aber unter Berücksichtigung der Tradition der Bildungssysteme der einzelnen Mitgliedsstaaten. Dies führte dazu, dass die Deklarationen sogleich wieder an Bedeutung verloren. Es fehlte einfach an Bereitschaft, die eigenen Befugnisse gegenüber einer supranationalen Einigung aufzugeben.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Walter, S. 77.

¹⁰⁶ Vgl. Philipp, S. 9.

¹⁰⁷ Vgl. Philipp, S. 9.

- Phase 2

4.2.2 Die 1970er- und 1980er-Jahre

In der Phase der 1950er- und 1960-Jahre stellte sich die gemeinsame europäische Hochschulpolitik nicht nur als relevantes Thema heraus, sondern sollte auch erstmals einen internationalen Zusammenhang bemerkbar machen. Die 1970er- und 1980er-Jahre sollten hingegen bereits mit neuen Herausforderungen aufwarten, allen voran das Fehlen eines gemeinsamen (Problem)-Horizonts, der im Laufe der 1980er-Jahre aber schon konkret thematisiert und behandelt werden sollte – zugunsten eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes.¹⁰⁸

Dieser fehlende Konsens manifestierte sich aber Anfang der 1970er noch darin, was unter dem Begriff ‚Bildung‘ überhaupt zu verstehen sei: Die eine Position erkannte darin Bildung als ökonomische Notwendigkeit, die andere ob Bildung ein dezidiert politisches Ziel zu verfolgen habe. Des Weiteren gab es unter den Unterschiedlichen Akteuren der Ministerien das Problem der Zuordnung von Hochschulpolitik. Sollte es Agenda der Wirtschafts-, der Sozial-, oder doch der Strukturpolitik sein, konnte durch die Vielzahl an Zielen, die durch Bildung erreicht werden sollen, schwer definiert werden.¹⁰⁹

Ein weiteres Dilemma der frühen 1970er-Jahre lag darin, ob eine gesamteuropäische Koordinierung von Bildungspolitik überhaupt wünschens- und erstrebenswert sei und wie man eine verbindliche Lösung herbeiführen könnte, verdeutlichte die eigentliche Problematik: *„Wer ist dazu befugt, europäische Bildungspolitik zu organisieren und zu vertreten?“*¹¹⁰

Die unterschiedlichen Akteursebenen und Akteure spielen in dieser Definitionsfrage die wichtigste Rolle: Der Europarat und die UNESCO, oder auch der Europarat und der OECD pflegten eine zunehmend gute Beziehung zueinander, der sich vor allem durch einen regen und nützlichen Austausch artikulierte. Jedoch war das Verhältnis des Europarats zur Europäischen Gemeinschaft getrübt. Dies rührte daher, dass es zu einer Diskrepanz der Informationspolitik kam. Die Dokumente des Europarats waren für alle frei

¹⁰⁸ Vgl. Walter, S. 82f.

¹⁰⁹ Vgl. Walter, S. 83.

¹¹⁰ Walter, S. 83.

zugänglich, während die Europäische Gemeinschaft nicht so frei mit ihren Protokollen und Dokumenten umzugehen pflegte.¹¹¹ Außerdem wurde den beiden Akteuren ein „*argwöhnisches Konkurrenzdenken*“¹¹² unterstellt.

Auch der Ost-West-Konflikt spielt hierbei eine ähnliche Rolle. Durch die UNESCO war Osteuropa in den Diskurs eingebunden, wurde aber vom Europarat auch als eine „*informationpolitische Einbahnstraße*“¹¹³ beschrieben, da Informationen zumeist nur von West nach Ost und kaum umgekehrt übermittelt wurden.¹¹⁴

Neben dem Ost-West-Dilemma gab es aber auch das Problem, wie man über Bildung im Kontext der Hochschulpolitik sprechen sollte. Thomas Walter formuliert das trefflich wie folgt: „*die fehlende Information über die einzelnen Bildungssysteme, deren Eigenheiten und deren Eigenlogiken wie auch die Interdependenz von Bildungssystemen untereinander [stellen] in einer sich immer stärker ökonomisch verflochtenen Welt ein zentrales Dilemma dar.*“¹¹⁵

Einer dieser Akteure, der für mehr Aufklärung in bildungspolitischen Belangen sorgen sollte, war die UNESCO: als einzige Organisation mit weltweiter Erfahrung, versuchte sie maßgeblich in den 1970er-Jahre einen neuen Horizont für diese Probleme zu schaffen. Die UNESCO sah sich zunehmend als Dienstleister für nationale Hochschulministerien und Forschungsinstitute und mit dem Ziel versehen, die gesamteuropäische Hochschulpolitik voranzutreiben.¹¹⁶

Ein wichtiger Akteur dieser Zeit war vor allem der damalige Kommissar Altiero Spinelli, der neben dem deutschen Kommissar Ralf Dahrendorf wegweisend agierte und das erste Treffen der europäischen Bildungsminister im Ministerrat am 16. November 1971 initiierte. Hierbei sollte vor allem über die Notwendigkeit einer der bildungspolitischen Zusammenarbeit diskutiert werden.¹¹⁷

Da sich die Europäische Kommission vermehrt auf berufliche Bildung festlegte, wurde 1972 eine Expertengruppe unter dem ehemaligen belgischen

¹¹¹ Vgl. Walter, S. 84.

¹¹² Walter, S. 84.

¹¹³ Walter, S. 84.

¹¹⁴ Vgl. Walter, S. 84.

¹¹⁵ Walter, S. 84.

¹¹⁶ Vgl. Walter, S. 85.

¹¹⁷ Vgl. Becker / Primova, S. 6.

Bildungsminister Henri Janne ins Leben gerufen („Janne-Report“). Die Expertengruppe sollte ein Jahr später einen Bericht über die Bildungspolitik auf der Gemeinschaftsebene veröffentlichen. Ziel dieses Berichtes war es primär, den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Bildungspolitik näher zu beleuchten. Der Bericht kam zu dem Ergebnis, dass eine gemeinschaftliche Politik in den Bereichen der Bildung – hierbei auch im Hochschulbereich – durch die Römischen Verträge legitimiert und abgesichert erschien. Vor allem die Bestimmungen über Berufsausbildung und die Gleichwertigkeit von erworbenen Zeugnissen und Diplomen stellten dieses Ergebnis auf. Diesem neuen Wert der Bildungspolitik wurde durch die Gründung einer Direktion für „Wissenschaft, Forschung und Entwicklung“ Rechnung getragen, die 1973 unter der Leitung von Kommissar Dahrendorf gegründet wurde.¹¹⁸

In Zukunft sollten aber – so der Bericht – Wirtschafts- und Bildungspolitik viel enger miteinander verbunden werden und durch einen Angleichungs- und Harmonisierungsprozess entsprechenden Niederschlag finden. Jedoch wurde im Bericht auch festgehalten, dass die bisherigen Bildungsinitiativen der Europäischen Gemeinschaft sehr begrenzt erschienen und bedeutend erfolgreicher ausfallen hätten können.¹¹⁹ Als die Kommission dem Rat 1974 den Bericht präsentierte, wurde festgehalten, dass man bei der Gestaltung der gemeinschaftlichen Hochschulpolitik über die Römischen Verträge hinaus wirken will. Laut Kommission stellt die Bildungspolitik einen Aspekt der gemeinsamen Entwicklung dar, der viel für eine europäische Einigung erreichen könne.¹²⁰

Neben dem Janne-Report gab es aber noch eine zweite Bestandsaufnahme der europäischen Bildung. Diese wurde von Leo Tindemans verantwortet, der zu dieser Zeit gerade aktiver Ministerpräsident von Belgien war. Wie auch bei Janne, enthielt der Bericht weder konkrete Themenkomplexe, noch neue Forderungen. Abgerundet wurden die Bestandsaufnahmen durch eine dritte Perspektive des ersten Generaldirektors der GD XII für „Forschung, Wissenschaft und Bildung“ Ralf Dahrendorf, der in seinen Formulierungen schon

¹¹⁸ Vgl. Becker / Primova, S. 6.

¹¹⁹ Vgl. Eckardt, S. 13.

¹²⁰ Vgl. Philipp, S. 11.

deutlichere Wörter fand und folgende Punkte aufzeigte, die allen Industriestaaten gemein sei:¹²¹

- Bildung wird als Bürgerrecht begriffen und implementiert somit Chancengleichheit.
- Die Folgen der Massifizierung seien von allen Staaten zu bewerkstelligen.
- Es gebe einen Bedarf, die Beziehung von Bildung und Beruf zu überdenken und zu überarbeiten.
- Technologien und Organisationen des lebenslangen Lernen gehören ob ihrer Tauglichkeit überprüft.

Dahrendorf gibt weiters zu bedenken, dass vor allem die Vielfalt kultureller Traditionen und Ausprägungen Europa zu dem mache, was es in der Welt darstelle. Somit spricht sich Dahrendorf zwar für eine nationale und regionale Pflege der kulturellen Traditionen aus, gibt aber auch zu verstehen, dass die europäische Dimension der Kultur sichtbar zu machen sei. Bildungspolitik begreift Dahrendorf supplementär zu anderen Politikfeldern, vor allem der Sozialpolitik. Henri Janne im Gegensatz sieht Bildung in einem viel größeren Spannungsfeld zwischen Wirtschafts-, Wissenschafts- und Kulturpolitik.¹²²

Ein weiteres Treffen der EG-Bildungsminister fand 1974 in Paris statt. Hierbei wurden die bereits von der Kommission formulierten Positionen zum Thema Kooperation bestätigt: eine Erhöhung der Kooperation zwischen den Hochschuleinrichtungen; die Schaffung von Anrechnungen von Studienabschlüssen und Studienzeiten; sowie die Freizügigkeit von Hochschullehrern, Forschern und Studenten zu ermöglichen.¹²³ Somit wurde ein Komitee damit beauftragt, ein Aktionsprogramm zu entwerfen, was aber hinter den Erwartungen zurückblieb und sich negativ auf die Agenden der Bildungsminister auswirkte.

Zu dieser Zeit fand sich auch der Europäische Gerichtshof (EuGH) unter den Akteuren der europäischen Bildungsentwicklung, wobei sich die Aktivitäten in den 1980er-Jahren noch konkretisieren sollten.

¹²¹ Vgl. Walter, S. 88.

¹²² Vgl. Walter, S. 88f.

¹²³ Vgl. Walter, S. 91.

Als positive Entwicklung kann gesehen werden, dass es 1976 zu einem Aktionsprogramm des Rates unter den Bildungsministern kam. Hierbei sollten eindeutig nicht nur Beschränkungen beseitigt werden, sondern es wurde auch die Errichtung eines gemeinsamen Marktes fokussiert.¹²⁴

Folgende Maßnahmen wurden hierbei beschlossen:¹²⁵

- Erleichterung der Mobilität.
- Verbesserung der Zusammenarbeit im Hochschulwesen.
- Förderung des Fremdsprachenunterrichts.
- Zusammenarbeit im Hochschulbereich.
- Zusammenstellung von Statistiken im Bildungswesen.
- Verwirklichung der Chancengleichheit.

Mit diesem Programm wurde Bildungspolitik erstmals auch als Quelle einer sozialen Entwicklung gesehen, sowie eines gesellschaftlichen wie kulturellen Fortschrittes, was vor allem vom Europäischen Rat bereits bei seinem Gipfeltreffen 1969 in Den Haag als Wunsch formuliert wurde:¹²⁶ *„Bildungspolitik wurde durch dieses Programm als eigenständiger Politikbereich vom Ministerrat legitimiert und die Bedeutung der Bildung als kultureller und gesellschaftlicher Faktor in Europa anerkannt.“*¹²⁷

Diese allgemeinen Prioritäten sollten zudem durch spezielle Aktionsprogramme¹²⁸ legitimiert werden: So widmeten sich das *Joint Study Programme Scheme* und das *Short Study Visit Scheme* dem Austausch von Studenten, die für erste Erfahrungen in der Umsetzung solcher Programme sorgten.¹²⁹

¹²⁴ Vgl. Philipp, S. 11.

¹²⁵ Vgl. Philipp, S. 11f.

¹²⁶ Vgl. Becker / Primova, S. 6.

¹²⁷ Becker / Primova, S. 6.

¹²⁸ *Action Programme in the Field of Education*, 1976

¹²⁹ Vgl. Walter, S. 92f.

Dieser erste Ratsbeschluss – sowie die Folgebeschlüsse – können explizit der Europäischen Kommission zugeschrieben werden, die der Europäisierung der Bildungspolitik stets oberste Priorität zugemessen hat.¹³⁰

Auch wenn diese Ziele des Programms ehrgeizig formuliert scheinen, muss gesagt werden, dass sich nach dem dritten und vierten Treffen (1975 und 1978) der EG-Bildungsminister bereits Unmut in einigen Reihen bemerkbar machte, nachdem klar wurde, dass es sich bei dem 1974 ad hoc eingesetzten Bildungsausschuss um einen Schnellschuss gehandelt hatte.¹³¹ So äußerte die dänische Regierung im Jahr 1978 ihren Unmut, „*dass die Europäische Gemeinschaft ein rein ökonomisches orientiertes Unternehmen und Bildung kein Bestandteil der Verträge sei.*“¹³² Die Treffen der Bildungsminister wurden somit bis 1980 suspendiert.¹³³

Als Vetospieler und somit Problemfall kristallisierte sich zu dieser Zeit die Gesamtheit der europäischen Mitgliedsstaaten heraus, die die Harmonisierungsversuche der Kommission als Versuche deuteten, die nationale Identität dadurch verlieren zu können und die Souveränität in diesem Politikbereich aufgeben zu müssen.¹³⁴

Zu den 1970er-Jahren sei hiermit noch abschließend zu sagen, dass „*die Europäische Kommission, die die treibende Kraft hinter all diesen Aktionen war, baute trotz aller Bedenken der Mitgliedstaaten, die vor allem die ihre zustehenden Kompetenzen betraf, den Bereich der Hochschulpolitik in den 1970er Jahren rasant aus.*“¹³⁵ Die Kommission übernahm als Akteur die Federführung der europäischen Hochschulpolitik und schaffte es im Gegensatz zum Europarat und der UNESCO, die Entwicklung im großen Maße zu dynamisieren.¹³⁶

¹³⁰ Vgl. Becker / Primova, S. 6.

¹³¹ Vgl. Walter, S. 92.

¹³² Walter, S. 92.

¹³³ Vgl. Walter, S. 92.

¹³⁴ Vgl. Becker / Primova, S. 7.

¹³⁵ Walter, S. 93.

¹³⁶ Vgl. Walter, S. 93.

Die 1980er-Jahre

Die Europäische Gemeinschaft schlitterte Anfang der 1980er-Jahre in eine schwere Krise, nachdem der Europäische Rat die Schaffung eines europäischen Währungssystems (EWS) und einer europäischen Währungseinheit (ECU) 1978 beschloss.¹³⁷ Hinzu kamen die Beitritte von Griechenland, Spanien und Portugal, die politisch zwar gewollt, wirtschaftlich gesehen aber schwerwiegend griffen.¹³⁸ Die eigentliche Wende aus der Krise brachte personell vor allem 1985 der neue Kommissionspräsident Jaques Delors und das von der Kommission im selben Jahr veröffentlichte ‚Weißbuch‘. Hierbei handelt es sich um ein Vorhaben zur Erschaffung eines europäischen Binnenmarktes bis in das Jahr 1992.

Die Organe der EG sind spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre dahingehend bestrebt, eine gemeinsame Bildungs- und Hochschulpolitik auf Europa-Ebene zu formulieren, was auch in einer eigens konzipierten ‚Task Force‘ für „Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend“ mündete.¹³⁹

Die eigentliche Revolution für die Hochschulpolitik wurde jedoch vom Europäischen Gerichtshof hervorgerufen, der zwischen 1983 und 1985 drei maßgebliche Entscheidungen gefällt hat. Es stellt sich somit die Frage, worin die Bedeutung von drei Gerichtsentscheidungen für die Bildungspolitik in Europa hatte:

Der „Forchieri-Fall“ untersuchte 1983 den Fall einer italienischen Staatsbürgerin, die in Belgien mit ihrem in der EG beschäftigten Mann lebte und dennoch verpflichtet wurde, eine Studiengebühr für Ausländer zu bezahlen. Der EuGH urteilte, dass die Studiengebühr diskriminierend sei, da die Frau einen rechtmäßigen Wohnsitz in Belgien hatte. Der EuGH stellte somit fest, *„dass [...] Bildung zwar nicht zu den Kompetenzen der EG gehöre, wohl aber der diskriminierungsfreie Zugang zu einer Ausbildung.“*¹⁴⁰

Im zweiten Fall („Gravier-Fall“, 1985) spielt die europäische Berufsausbildung eine tragende Rolle, da eine französische Studentin, die auf einer nicht-staatlichen belgischen Kunstschule studieren wollte, weit höher Studiengebühren zahlen musste, als ihre Kollegen. Der EuGH wertete das Studium der Französin

¹³⁷ Vgl. Walter, S. 92.

¹³⁸ Vgl. Walter, S. 94.

¹³⁹ Vgl. Philipp, S. 12.

¹⁴⁰ Walter, S. 95.

als Berufsausbildung und somit als Aufgabe der Europäischen Gemeinschaft (Artikel 128 EWG-Vertrag).¹⁴¹

Auch beim dritten Fall („Blaizot-Fall“, 1988) wurde ein Hochschulstudium vom EuGH als Berufsausbildung gewertet, was von manchen Juristen nicht positiv gewertet wurde, da befürchtet wurde, der EuGH habe statt Gesetze auszulegen, Recht gesprochen und sich somit in gefährliches Gewässer manövriert.¹⁴² Jedoch kann hier deutlich gesagt werden, welchen revolutionären Charakter diese Urteile hatten, da durch diese erfolgte Neuinterpretierung des Artikels 128 EWG-Vertrag, jede Form von Ausbildung – auch die des Hochschulstudiums – als Berufsausbildung angesehen werden kann. Somit wurde die Zuständigkeit der Gemeinschaft auf einen Bereich erweitert, der bis dato der Kompetenz der einzelnen Mitgliedsstaaten unterlag. Hier kommt noch dazu, dass durch die Verknüpfung mit dem Diskriminierungsverbot (die strikte Gleichbehandlung von inländischen und ausländischen Studenten) allen Bürgern der Europäischen Gemeinschaft ein gleiches Recht auf Ausbildung zuerkannte; egal ob sie dieses Recht im eigenen – oder einem anderen Land wahrzunehmen gedenken.¹⁴³

Auch wenn der EuGH mit seinen Rechtssprechungen für rege rechtliche und politische Diskussion sorgte – vor allem was die Ausweitung der Gemeinschaftsbefugnisse betrifft, wurde bei den Urteilen immer klargestellt, dass die Bildungspolitik trotz allem in der Zuständigkeitsbereich der Mitgliedstaaten falle.¹⁴⁴

Der EuGH erweiterte mit seinen integrationsfördernden Maßnahmen nicht nur die Weiterentwicklung eines Gemeinschaftsrechts im Bildungsbereich, sondern breitete mit den Rechtssprechungen auch den Handlungsspielraum der Europäischen Kommission aus, da die Kommission zum Beispiel in den 1970er-Jahren noch über keine primärrechtliche Kompetenzgrundlage verfügte.¹⁴⁵ *„Die Kommission konnte, gestützt auf diese Rechtssprechung, die meisten ihrer*

¹⁴¹ Vgl. Walter, S. 96.

¹⁴² Vgl. Walter, S. 96.

¹⁴³ Vgl. Walter, S. 96.

¹⁴⁴ Vgl. Becker / Primova, S. 8.

¹⁴⁵ Vgl. Becker / Primova, S. 8.

*Initiativen im Bereich der Hochschulbildung als Teil der beruflichen Bildung deklarieren und die Komplementarität der beiden Bereiche betonen.*¹⁴⁶

Auch wenn die tatsächlichen Auswirkungen der europäischen Politik in den 1980er-Jahren noch recht marginale Auswirkungen auf die nationalen Bildungssysteme hatten, etablierten sich hier die wegweisenden Organe der Gemeinschaft als ernstzunehmende Akteure, um sich einerseits Kompetenzen anzueignen und andererseits die europäische Öffentlichkeit für bestimmte Vorhaben zu sensibilisieren.¹⁴⁷

In diese Zeit fällt auch eine zweite Welle an Aktionsprogrammen, wobei hierbei vor allem das COMETT-¹⁴⁸ und das ERASMUS-Programm bedeutende Akzente setzte. In ökonomischer Hinsicht sei das COMETT-Programm hervorgehoben, da es im Bereich neuer Technologien Unternehmen und Hochschulen zusammenzuführen gedenkt. Mit ERASMUS¹⁴⁹ legte die Europäische Kommission ein Programm auf, das sich weitestgehend dem Zugriff nationaler Regierungen entzog. Für viele Hochschulen war das ERASMUS-Programm Anlass, sich überhaupt erst mal mit akademischen Auslandsbeziehungen zu beschäftigen. Das Ziel des Programms lag darin, die Anzahl der Studierenden zu erhöhen, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu verbringen und somit konstant an die zehn Prozent der im Ausland Studierenden im Austausch zu haben.¹⁵⁰

1988 einigte man sich noch darauf, eine einheitliche Richtlinie für Hochschuldiplome zu haben, um nicht für jede Berufsgruppe eigene Einzelrichtlinien (wie Architekten, Ingenieure usw.) zu haben: *„Dagegen setzte man auf das Prinzip des wechselseitigen Vertrauens in die Abschlüsse, die nach den je nationalen Regelungen auch als Studienabschlüsse galten und mindestens drei Jahre dauerten.*¹⁵¹

¹⁴⁶ Becker / Primova, S. 8.

¹⁴⁷ Vgl. Becker / Primova, S. 8.

¹⁴⁸ *Community Action Programme for Education and Training in Technology*

¹⁴⁹ *European Action Scheme for the Mobility of University Students*

¹⁵⁰ Vgl. Walter, S. 98.

¹⁵¹ Vgl. Walter, S. 98.

Der Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989 stellte die Europäische Gemeinschaft vor ganz neue Herausforderungen. Mit diesem unerwarteten Bruch war die bipolare Struktur plötzlich hinfällig geworden und so verschwanden auch alte Handlungsmuster und Ordnungen. Die in Westeuropa geschaffenen Organisationen blieben zunächst unhinterfragt, während sich in Osteuropa durch das Wegfallen von Institutionen ein Vakuum bildete, das erst wieder gefüllt werden musste. Von den westlichen Organisationen veränderte sich eingangs nur der Europarat wirklich, da er zwar als gesamteuropäisches Forum galt, durch die Teilung aber auf eine rein westeuropäische Organisation reduziert wurde. Somit wurde die Aufnahme der osteuropäischen Länder oberste Priorität des Europarates.¹⁵² Durch die rasche Aufnahme von einigen osteuropäischen Ländern sah sich der Europarat auch vor dem Problem, längst fällige innere Reformen durchzuführen.

Allgemein sei zu den 1980er-Jahren noch zu erwähnen, dass 1986 in der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) die gemeinschaftlichen hochschulpolitischen Aktivitäten unter dem Mantel eines „*wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts*“¹⁵³ legitimiert wurden. Diese neuen Ansätze hatten mit den wettbewerbsorientierten Integrationsansatz der 1970er-Jahre kaum noch was zu tun, sondern trugen schon klar interventionistische Ansätze. Diese neue Linie hatte als Ergebnis, dass die Kommission und der Rat vermehrt ihre Kompetenzen ausweiteten.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang anzuführen, dass die gemeinschaftlichen Organe besonders auf Maßnahmen setzen, die immer eine Aktivität durch ein übergeordnetes politisches Ziel zu legitimieren verstehen. Die Kommission argumentierte dahingehend, dass zu einer Erweiterung eines europäischen Bildungsmarktes eine Vielzahl von Personen benötigt wird, deren Ausbildung – vor allem im Hochschulbereich – europäische Züge trägt: „*Daher wäre es, einmal ganz abgesehen von politischen oder kulturellen Erwägungen, aus wirtschaftlichen Gründen wünschenswert, daß alle Studierenden eine Bildung mit europäischer Dimension genießen.*“¹⁵⁴

¹⁵² Vgl. Walter, S. 101.

¹⁵³ Philipp, S. 13.

¹⁵⁴ Kommission der EG, 1991. In: Philipp, S. 14.

Genauer versteht die Kommission unter dem Deckmantel der ‚europäischen Dimension‘ Akademiker, die in ihrem Studium Erfahrungen in einem anderen Mitgliedsstaat gesammelt haben, mehrere Sprachen beherrschen, die Kultur anderer Mitgliedsländer zu verstehen wissen und für die Europa in seiner Gesamtheit als möglicher Arbeitsplatz möglich wäre.¹⁵⁵

Für die Kommission ist vor allem die Mobilität von Studierenden innerhalb Europas ausschlaggebend für die Schaffung von Akademikern mit einem gesamteuropäischen Hintergrund und schafft Anreize, um Wanderungen zwischen Universitäten zu forcieren.¹⁵⁶ Neben der Forcierung von Auslandsaufenthalten von Studenten entwickelte sich aber auch eine Vielzahl derjenigen, die sich unabhängig von Bildungsprogrammen selbstständig im europäischen Raum bewegen und Bildungsangebote nutzen. Jedoch muss laut Philipp festgehalten werden, *„daß Mobilität kein Selbstzweck ist. Zwar können Wanderungen von Personen den gesamtgesellschaftlichen Wohlstand steigern [aber] Subventionierungen [können] zu Überfüllungskosten und somit zu Wohlstandsverlusten führen.“*¹⁵⁷

¹⁵⁵ Vgl. Philipp, S. 14.

¹⁵⁶ Vgl. Philipp, S. 15.

¹⁵⁷ Philipp, S. 16.

- Phase 3

4.2.3 Von Maastricht nach Amsterdam

Die in den 1980er-Jahren forcierte Vollendung eines europäischen Binnenmarktes (Projekt „1992“) half der Europäischen Gemeinschaft nicht nur aus ihrer institutionellen Krise (genannt: „Eurosclerose“), sondern ebnete auch den Weg für die Wirtschafts- und Währungsunion (WWU), die im Jahr 1999 durch die Gründung der Europäischen Zentralbank in ihre letzte Phase treten sollte. Außerdem gab es in den 1990ern noch ein weiteres ambitioniertes Projekt: die Errichtung einer Europäischen Politischen Union.

Zu den involvierten Akteuren sei zu sagen, dass bis zum Inkrafttreten des Vertrags von Maastricht vor allem die Kommission und der EuGH die maßgeblichen Akteure im europäischen Bildungsprozess waren und *„die Integration im Bildungswesen in den achtziger Jahren vorantrieben.“*¹⁵⁸

4.2.3.1 Vertrag von Maastricht

Der Vertrag von Maastricht¹⁵⁹ ist besonders deshalb von besonderer Bedeutung, da mit dem am 7. Februar 1992 unterzeichnete Abkommen (in Kraft seit 1. November 1993) nicht nur eine Grundlage für eine gesamteuropäische Wirtschafts- und Währungsunion geschaffen wurde, sondern insbesondere *Bildung* erstmals in den Katalog der gemeinsamen Aktivitäten aufgenommen wurde: *„In Artikel 126 werden der Gemeinschaft im allgemeinen Bildungswesen, wozu das Hochschulwesen zählt, Kompetenzen zur Förderung von Mobilität (auch durch die akademische Anerkennung der Diplome und Studienzeiten), der Zusammenarbeit und Innovation, zum Informations- und Erfahrungsaustausch sowie zur Förderung der Fernlehre zugewiesen.“*¹⁶⁰

In Artikel 127 wird berufliche Bildung zum Gegenstand der Darstellung und hat folgende Ziele: Erleichterung der Anpassung der industriellen

¹⁵⁸ Becker / Primova, S. 7.

¹⁵⁹ Oder auch Vertrag über die Europäische Union (EU-Vertrag, EUV) ist der Gründungsvertrag der Europäischen Union (EU). Der Vertrag etablierte eine Europäische Union, die sich aus drei Säulen zusammensetzt: die Europäische Gemeinschaft, die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, sowie die Zusammenarbeit im Bereich Justiz und Inneres.

¹⁶⁰ Philipp, S. 17.

Wandlungsprozesse; Verbesserung der Erst- und Weiterbildung; Förderung der Mobilität; Förderung der beruflichen Bildung mit Unternehmen; sowie Forcierung des Informations- und Erfahrungsaustausch.¹⁶¹

Jedoch wird von einer Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften im bildungspolitischen Bereich der Mitgliedsstaaten abgesehen; und somit im Weiteren vom Europäischen Rat Ende 1992 bestätigt.¹⁶² Des Weiteren gibt es beim Vertrag von Maastricht hierzu einen Widerspruch zwischen einem geforderten Ziel und einer Selbsteinschränkung. Die Mitgliedsstaaten behalten nämlich ihre Kompetenz im Bildungsbereich, mit dem Wissen, dass sich die Ziele der Gemeinschaft nicht ohne – indirekte oder direkte – Einflussnahme verwirklichen lassen. Die im Vertrag vorgenommenen Einschränkungen werden daher obsolet.¹⁶³

Somit stellt sich zumindest die Frage, warum Bildung überhaupt in den Vertrag aufgenommen wurde? Durch den Artikel 126 (Bildung allgemein) und 127 (berufliche Bildung) fallen bildungspolitische Aufgaben erstmals in den Primärbereich des Gemeinschaftsrechts. Einer der Hauptgründe für diese Entwicklung war der Umstand, dass Bildungspolitik für die Ausweitung der Zuständigkeit im Bereich der Wirtschaftspolitik eine entscheidende Rolle beigemessen wurde: *„Die entscheidende Möglichkeit zur inhaltlichen Ausdehnung der Gemeinschaftsaktivitäten lieferte allerdings die Ökonomisierung der Bildungspolitik.“*¹⁶⁴

Obwohl Bildungspolitik somit eine stete Aufwertung erfuhr, wurde sie dem Zugriff der Europäischen Union entzogen. Die gemeinschaftlichen Zugriffe wurden unter die Verantwortung der Mitgliedsstaaten gestellt und die Formulierung eines strikten Ausschlusses jeglicher Harmonisierungen.¹⁶⁵

Vor allem die Europäische Kommission war in den Jahren von 1991 bis 2000 durch Memoranden, Kommunikationen und Farbbüchern sehr aktiv, obwohl sie durch den Vertrag von Maastricht darauf beschränkt war, nur nicht-bindende Verlautbarungen zu erlassen. Die Kommission versuchte durch diese

¹⁶¹ Vgl. Walter, S. 104.

¹⁶² Vgl. Philipp, S. 18.

¹⁶³ Vgl. Philipp, S. 18.

¹⁶⁴ Becker / Primova, S. 24.

¹⁶⁵ Vgl. Walter, S. 104f.

Maßnahmen, die Prozessführerschaft der europäischen Bildungspolitik zu übernehmen und über den Rat eine gemeinschaftliche Politik zu implementieren.¹⁶⁶ Jedoch wurde die Kommission durch die Artikel 126 und 127 des Vertrags daraufhin begrenzt, bloße unterstützende Gestaltungsmöglichkeiten zu haben und demgegenüber wurde der hohe Wert der Mitgliedsstaaten und die kulturelle Vielfalt Europas hervorgehoben.¹⁶⁷

4.2.3.2 Einschub: Subsidiaritätsprinzip

Hier soll kurz auf das Subsidiaritätsprinzip¹⁶⁸ eingegangen werden, das Eigenverantwortung im europäischen Kontext über staatlichen Handel stellt und somit einer zunehmenden Zentralisierung im Wege steht – oder wie es Philipp befürchtet, sogar zur Schranke für eine zunehmende Zentralisierung der Bildung werden kann¹⁶⁹. In diesem Zusammenhang spielt im Bildungsbereich vor allem die lediglich ergänzende Rolle der Europäischen Gemeinschaft eine Rolle, die durch das Subsidiaritätsprinzip einer Zentralisierung entgegensteht. Jedoch haben sich mehrere Richter des EuGH zur dezentralen Verantwortung im Hochschulbereich geäußert. Das Subsidiaritätsprinzip sei eine widersprüchliche Angelegenheit, die einem zentralistischen Europa nicht im Wege stehen könne.¹⁷⁰ Im Gegensatz zum Europäischen Gerichtshof äußert sich die Kommission nur sehr vage zum Subsidiaritätsprinzip. Das Subsidiaritätsprinzip sei hierbei besonders diesbezüglich zu definieren, wie sich Zuständigkeiten zwischen Kommission und Mitgliedsstaaten ergeben; welche Maßnahmen von den Mitgliedsstaaten und welche von der Gemeinschaft erfasst werden können. Des Weiteren soll es nicht nur um eine Abgrenzung der Kompetenzen gehen, sondern auch um eine Verknüpfung innerhalb der Politik. Da es innerhalb der Europäischen Gemeinschaft aber kein ordnungspolitischer Konsens über die Notwendigkeit hochschulpolitischer Maßnahmen besteht, kann das

¹⁶⁶ Vgl. Walter, S. 105.

¹⁶⁷ Vgl. Martens / Weymann, S. 263.

¹⁶⁸ Artikel 5, Absatz 2, EG-Vertrag

¹⁶⁹ Vgl. Philipp, S. 19.

¹⁷⁰ Vgl. Philipp, S. 19.

Subsidiaritätsprinzip daher auch nicht als sinnvolle Schranke für eine zunehmende Zentralisierung dienen.¹⁷¹

Über das Europäische Parlament kann im Zusammenhang mit dem Vertrag von Maastricht noch gesagt werden, dass seine bildungspolitische Rolle hierbei auch maßgeblich verstärkt wurde: Durch die Einführung des Mitentscheidungsverfahrens wurde das EP zum gleichberechtigten Mitgesetzgeber und beeinflusste in den 1990er-Jahren auch maßgeblich die Finanzen der europäischen Bildungsprogramme, was immer wieder zu Querelen in Fragen der Haushaltverwaltung, der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung, der Förderung von sozial benachteiligten Studenten, sowie die Unterstützung von Minderheitensprachen zwischen Rat und Parlament führte.¹⁷²

4.2.3.3 Vertrag von Amsterdam

Die bereits zuvor beim Vertrag von Maastricht behandelten Bildungsartikel – insbesondere im tertiären Bildungsbereich – wurden für den Vertrag von Amsterdam¹⁷³ nicht wesentlich verändert; der Wortlaut im Vertrag auch nicht verändert.¹⁷⁴ Allerdings wurden die Verfahrensregeln zum Erlass von Fördermaßnahmen in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung im Artikel 251 EG-Vertrag vereinheitlicht und seither unterliegen auch alle Programme dem Mitentscheidungsverfahren dieses Artikels. Auch wenn das Europäische Parlament und die beratenden Ausschüsse (Wirtschafts- und Sozialausschuss, Ausschuss der Regionen) sich hierbei beteiligen, wird die Entscheidungsfindung primär durch den Europäischen Rat und die Kommission dominiert.¹⁷⁵

Jedoch sollte hier aufgezeigt werden, dass der in der Präambel festgesetzte Bildungsgedanke im Hochschulwesen vor allem für die Bildung einer

¹⁷¹ Vgl. Philipp, S. 19f.

¹⁷² Vgl. Becker / Primova, S. 10.

¹⁷³ Der Vertrag von Amsterdam sollte nach dem Vertrag von Maastricht (oder auch Vertrag über die Europäische Union) weitere Reformen der Europäischen Union vorantreiben. Außerdem sollte der Vertrag die Europäische Union auch nach der Osterweiterung noch handlungsfähig gestalten. Der Vertrag von Amsterdam wurde am 18. Juni 1997 beschlossen und am 2. Oktober 1997 unterzeichnet. Er trat am 1. Mai 1999 in Kraft.

¹⁷⁴ Die Artikel wurden folgendermaßen umbenannt: Aus dem Artikel 126 wird 149, aus dem Artikel 127 wird 150.

¹⁷⁵ Vgl. Becker / Primova, S. 10.

gesamteuropäischen Gemeinschaft von wesentlicher Bedeutung ist und auch dementsprechend formuliert wird: Vor allem sollen die Unionsbürger allesamt zu einem hohen Wissensstand geführt werden, was durch Leistungs- und Umverteilungsmaßnahmen geschehen soll.¹⁷⁶ Die Bildungspolitik wurde in diesem Verlauf zu einem wesentlichen arbeitsmarkt- und sozialpolitischem Instrument, das die Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten maßgeblich vorantreiben sollte. Eine beschäftigungspolitische Agenda steht hier im direkten Zusammenhang mit dem starken Fokus der EU auf bildungspolitische Ziele, was auch die strikte Bekämpfung von Arbeitslosigkeit in den 1990er-Jahren mit sich zog und Bildung in einen Rang mit Forschung, Technologie und Telekommunikation setzte, um für den industriellen Wettbewerb gewappnet zu sein.¹⁷⁷

Wichtig ist in dieser Periode der Entwicklung der europäischen Hochschulpolitik anzumerken, dass der EuGH den Handlungsspielraum der europäischen Gemeinschaft stets erweitert hat. Dies bedeutet, dass weiter über die vorgeschriebenen Kompetenzen (Artikel 126 und 127 EGV) hinaus im Hochschulbereich operiert werden kann.¹⁷⁸

Die Verträge von Maastricht und Amsterdam haben die Hochschulpolitik dahingehend weitergebracht, dass Forderungen nach Nichtdiskriminierung von EU-Bürgern zu einer positiven Ausgestaltung einer gemeinsamen Hochschulpolitik beisteuern.¹⁷⁹ Die Verwirklichung eines Binnenmarktes in Europa als Hauptargument für eine Zentralisierung in der Hochschulpolitik war bis zu den Verträgen von Maastricht und Amsterdam außerdem weitestgehend verbreitet.¹⁸⁰

In diese Zeit fiel auch eine weitere Generation an Aktionsprogrammen. Diese dritte Welle gemeinschaftlicher Programme nahm die Zeichen der Zeit auf und konkretisierte mit dem TEMPUS-Programm eine neue Förderung der Mobilität,

¹⁷⁶ Vgl. Philipp, S. 20.

¹⁷⁷ Vgl. Becker / Primova, S. 11.

¹⁷⁸ Vgl. Philipp, S. 20.

¹⁷⁹ Vgl. Philipp, S. 21.

¹⁸⁰ Vgl. Philipp, S. 21.

die speziell daraufhin ausgerichtet war, zwischen Ost- und Westeuropa zu agieren. Obwohl das Förderprogramm darauf ausgerichtet war, nicht als Einbahnstraße zu gelten, gab es mehrheitlich Mobilität von Ost nach West und nicht wie gewünscht in beide Richtungen.¹⁸¹

In Anschluss an das zuvor schon besprochene COMETT-Programm wurde im Jahr 1995 das Programm LEONARDO DA VINCI ins Leben gerufen, das auch vor allem lebenslanges Lernen und die Mobilität in der Berufsausbildung zu fördern versuchte. Mit SOKRATES wurde ein übergeordnetes Netzwerkprogramm geschaffen, das unter anderem das ERASMUS-Programm unter sein Dach holte und mit dem Programm COMENIUS (für den Sekundarstufenbereich von Schulen) und LINGUA (zur Förderung des Fremdsprachenlernens) aufgewertet wurde. Das wichtigste Programm aber blieb ERASMUS, das mit 55 Prozent der auferlegten Finanzmittel operierte:¹⁸²

„Mit einem Austausch von mehr als 620000 Studierenden zwischen 1987 und 2000 stellt das ERASMUS-Programm das umfangreichste und quantitativ erfolgreichste Programm dar.“¹⁸³

¹⁸¹ Vgl. Walter, S. 110.

¹⁸² Vgl. Walter, S. 111.

¹⁸³ Walter, S. 111.

- Phase 4

4.2.4 Von Sorbonne über Bologna nach Lissabon

Auch wenn im folgenden Abschnitt die Sorbonne-Erklärung als Initialzündung für den Bologna-Prozess genannt wird, sollte doch immerhin auf die Lissabon-Konvention von 1997 hingewiesen werden, die als „*programmatisches Atemholen*“¹⁸⁴ vor den wegweisenden Veränderungen gesehen werden kann.

Sozusagen als Ruhe vor dem Sturm: So wurden bei der Lissabon-Konvention, die bei der UNESCO und dem Europarat bereits bestehende Vereinbarungen unter dem Deckmantel einer Konvention zusammengefasst; nachdem sich nach dem Fall der Berliner Mauer diese beiden Organisationen mehrheitlich ihrer hochschulpolitischen Bemühungen zu koordinieren versuchten. Dazu zählen: die Anrechnung von im Ausland erworbenen Qualifikationen; Transparenz bei Anerkennungen; Einführung eines Diplomzusatzes.

4.2.4.1 Sorbonne-Erklärung

*„Als eigentliche Geburtsstunde des Bologna-Prozesses gilt indes die so genannte Sorbonne-Erklärung vom 25. Mai 1998.“*¹⁸⁵ Hier sprachen sich bei der 800-Jahr-Feier der Pariser Universität Sorbonne die Bildungsminister von Deutschland, England, Frankreich und Italien für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes aus. Außerdem wurde bei diesem „*Überraschungscoup*“¹⁸⁶ eine konsequente Förderung von Mobilität und ein Studiensystem gefordert, das europaweit wirkt.¹⁸⁷ Auch wenn es sich bei der Sorbonne-Erklärung *„nicht um eine Schöpfung ex nihilo gehandelt hat, bildete das Vorpreschen der vier Bildungsminister die Keimzelle für die massive Ausweitung des Prozesses.“*¹⁸⁸

Ziel war es, das Hochschulsystem dahingehend zu gestalten, dass sie für die Studierenden die besten Möglichkeiten schaffen würde und mit der neuen Bildungsreform die Position Europas in der Welt immerfort zu verbessern. Um

¹⁸⁴ Nagel, S. 99.

¹⁸⁵ Nagel, S. 99.

¹⁸⁶ Walter, S. 123.

¹⁸⁷ Vgl. Nagel, S. 99.

¹⁸⁸ Nagel, S. 99.

dieses Ziel einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik zu erreichen, wurden von den vier Staaten die folgenden schon öfters erwähnten primären Maßnahmen formuliert: ein offener europäischer Bildungsraum; Vereinheitlichung der Studienarchitektur; flexible Anrechnung von Leistungen.¹⁸⁹

4.2.4.2 Der Bologna-Prozess

„Der Streit, welche der beiden Universitäten – die Sorbonne in Paris oder die Universität in Bologna – für sich in Anspruch nehmen kann, die älteste Universitätsgründung in Europa zu sein, kann ad acta gelegt werden. Denn nun können sie für sich reklamieren, die Geburtsorte eines neuartigen ‚europäischen Hochschulraums‘ zu sein.“¹⁹⁰

Im folgenden Abschnitt soll der Bologna-Prozess, ausgehend von der Unterzeichnung 1999 in der italienischen Stadt Bologna, bis ins Jahr 2010 rekonstruiert werden. 2010 stellt hierbei nicht nur als Veröffentlichung der Diplomarbeit die zeitliche Eingrenzung dar, sondern vor allem auch aus dem Anlass, dass bis zu diesem Jahr die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens als Ziel definiert wurde.¹⁹¹ So kann der Bologna-Prozess laut Martens und Wolf als ein *„revolutionärer Paradigmenwechsel weg von einer angebotsorientierten und hin zu einer nachfrageorientierten Hochschulpolitik für ganz Europa“¹⁹²* gesehen werden.

Dass die nachstehende Entwicklungen nur im Zusammenhang einer gesamteuropäischen Entwicklung gesehen werden kann, wurde bereits mehrmals erwähnt, erweist sich aber speziell bei der Betrachtung der Entwicklungen in den 1990er-Jahren als unabdingbar: *„Die Erklärung von Bologna vom 19. Juni 1999, die von Delegierten aus 29 europäischen Ländern getragen wird, beinhaltet die Konkretisierung der in Sorbonne vereinbarten Ziele.“¹⁹³*

Die Bologna-Deklaration hatte die Auffassung, dass sich die Europäische Union allumfassender entwickeln müsse und diese Ziele vor allem durch Wissen und

¹⁸⁹ Vgl. Schrittmesser, S. 64f.

¹⁹⁰ Pongratz, S. 11.

¹⁹¹ Martens / Weymann, S. 264.

¹⁹² Martens / Wolf, S. 195. In: Becker / Primova, S. 29.

¹⁹³ Nagel, S. 99.

Bildung erfasst werden und dadurch die Zugehörigkeit zu einem kulturellen Raum fördern soll.¹⁹⁴

Exkurs:

Bevor aber die genauere Zieldefinition und die Akteurskonstellation der Bologna-Deklaration im nachstehenden Teil formuliert wird, soll die Vorgeschichte des Prozesses und ein paar wichtige historische Aspekte der Ökonomisierung der Bildung nochmals in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden:

Ilse Schrittester – von 2006 bis 2009 Leiterin des Bologna-Büros an der Universität Wien – beruft sich in ihren Ausführungen auf die Soziologen Max Weber und Ulrich Oevermann. Das Problem liegt ihrer Ansicht darin, dass Wissenschaft als ein besonderer Beruf gesehen werden soll, der nur dann Sinn macht, wenn Wertfreiheit und ein bestimmter Forschungsethos im Mittelpunkt stehen. Dieser Habitus sei den Studierenden schon in ihrer Studienzzeit anzueignen. Der Wissenschaftler müsse folge dessen somit Forschender und Lehrender zugleich sein.¹⁹⁵ Für Schrittester stellt sich die Frage, wie dieser wissenschaftliche Anspruch in der gegenwärtigen Position des Bologna-Prozesses umzusetzen wäre, da dieser vor allem unter dem Gesichtspunkt der Ökonomisierung verstanden und gesehen werden muss: Massenuniversitäten, internationaler Konkurrenzkampf, knapper werdende finanzielle Mittel und personelle Ressourcen.¹⁹⁶ Dieser Entwicklung sei nur durch eine Professionalisierung universitärer Lehre entgegenzuwirken, was soviel bedeutet, wie den Strukturen der Lehre einer bewussten Gestaltung zu unterwerfen und problematische Auswüchse mehr oder weniger zu unterbinden.¹⁹⁷

Bereits bei Wilhelm von Humboldt gibt es diese Überlegungen zur universitären Gestaltung der Lehre: Lehrende und Studierende sollen laut Humboldt als gleichwertige Mitglieder einer Forschergemeinschaft gelten, um aktiv in die Forschung eingreifen zu können.¹⁹⁸ *„Diese gezielte Intervention in den Prozess der Lehre könnte man als einen ersten Schritt der Professionalisierung*

¹⁹⁴ Vgl. Walter, S. 132.

¹⁹⁵ Vgl. Schrittester, S. 51-54.

¹⁹⁶ Vgl. Schrittester, S. 54.

¹⁹⁷ Vgl. Schrittester, S. 55.

¹⁹⁸ Vgl. Schrittester, S. 56.

*verstehen*¹⁹⁹ und Lehre wird somit als Teil der Forschung verstanden. Die wichtigsten Aspekte einer Professionalisierung trotz akademischer Freiheiten sind demnach: Lehrfreiheit als Form der professionellen Autonomie, Erfolgsunabhängigkeit im Hinblick auf die Bezahlung, sowie temporäres Herausnehmen der Studenten aus gesellschaftlichen Normvorstellungen.²⁰⁰

Die momentane Entwicklung durch den Bologna-Prozess birgt das Problem, dass die Entfaltung eines wertfrei geleiteten Forschungsethos und daraus resultierenden Habitus durch diese zuvor angesprochenen Aspekte sichergestellt werden muss. Dies wird sich laut Schritteser aber erst im weiteren Verlauf der Entwicklung herauskristalisieren. Jedoch kann gesagt werden, dass die Bologna-Reformen eher der Idee eines Collegesystems zu folgen scheinen: Studium als Durchlaufsystem, die reine Studierbarkeit im Vordergrund.

Schritteser räumt in ihrer Analyse aber ein, dass es vermutlich zu einer Mischform an europäischen Universitäten kommen wird. Auf der einen Seite die akademische Freiheit, auf der anderen Seite eine Einschränkung der Wahlmöglichkeiten durch eine enorme Prüfungsdichte. So kommt es zu einer Schwerpunktverlagerung der Hochschulsysteme von individueller Leistungsbilanz zu institutioneller Rechenschaftslegung.²⁰¹

Im Zuge der Leistungsbilanzen hat sich die Wahrnehmung durch die zunehmende Ökonomisierung von einer individuellen zu einer institutionellen gewandelt. Der zunehmende Druck auf Bildungseinrichtungen und die öffentliche Erwartungshaltung auf alles, wo öffentliche Gelder investiert werden, führt dazu, dass Universitäten dazu verpflichtet werden, eine so genannte Wissensbilanz als Rechtfertigung vorzulegen. Dieser Umstand hat zur Folge, dass auch die Universitätsleitungen dahingehend operieren, den internen Betrieb zur Erreichung der Vorgaben zu trimmen.²⁰² *„Mit dieser neuen Sachlage ist unweigerlich ein Verschieben des Schwerpunktes individueller hin zu institutioneller Erfolgsmessung verbunden.“*²⁰³ Die Universitäten erhalten somit weit reichende Entscheidungskompetenzen, müssen diese aber mit den

¹⁹⁹ Schritteser, S. 56.

²⁰⁰ Vgl. Schritteser, S.60.

²⁰¹ Vgl. Schritteser, S. 60f.

²⁰² Vgl. Schritteser, S. 61.

²⁰³ Schritteser, S. 61.

Geldgebern – also dem Staat – vereinbaren und erhandeln sich somit eine weitestgehende Vermeidung von Eingriffen in den internen Betrieb.²⁰⁴

Im Zuge dieser Entwicklung wird jeder Fakultät und jedem Institut auferlegt, die Schwerpunktsetzungen dahingehend auszurichten, die Leistungsvereinbarungen der Universität mit den entsprechenden Ministerien erfüllen zu können.

*Der Bologna-Prozess stellt sich [...] als Vexierbild dar, das einerseits [...] die Universitäten unter Kuratel einer marktwirtschaftlichen Logik stellt, andererseits durchaus längst fällige Entwicklungen vorantreibt, die von den zuständigen Personengruppen an den Universitäten eigenständig und mit einem gewissen Eigensinn genutzt werden können.*²⁰⁵

Dass das Veränderungspotenzial des Bologna-Prozesses auch Risiken birgt, scheint auch für Schrittesser unbestreitbar: Vor allem seien von den Zielen des Prozesses mehrheitlich die politischen Entscheidungsträger, als die davon direkt Betroffenen überzeugt. Bedenken werden in diesem Zusammenhang auch immer gern marginalisiert, was aber nicht darüber hinwegtäuschen soll, dass der Trend zur Vermarktung des Wissens ungeachtet voranschreiten wird. Die Idee der Universität als Ort allumfassender Bildung (*universitas litterarum*, nach Humboldt'schem Vorbild), soll auch im 21. Jahrhundert noch Rechnung getragen werden. Die Universität könnte in diesem Verständnis des Bologna-Prozesses als Weiterentwicklung zu einem Ort der Erneuerung der Aufklärung werden.²⁰⁶ Inwieweit diese Vorstellungen einer *universitas litterarum* unter dem Bologna-Prozess mit denen der europäischen Studienstruktur in Einklang zu bringen sind, soll durch die Frage der Zieldefinition im folgenden Teil eingegangen werden.

²⁰⁴ Vgl. Schrittesser, S.62.

²⁰⁵ Schrittesser, S. 62.

²⁰⁶ Vgl. Schrittesser, S. 63.

Zieldefinition:

In der Frage der Zieldefinition, legte sich die Bologna-Deklaration darauf aus, dass es ein Signal nach innen (Europa) und außen (die Welt) geben soll: So wurde für die Europäische Gemeinschaft das Ziel definiert, eine Kompatibilität der Hochschulsysteme herzustellen und folglich *ein* einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen wird. Für die restliche Welt formulierte man, dass die Attraktivität der europäischen Hochschulen und die globale Wettbewerbsfähigkeit verbessert werden soll.²⁰⁷ Um diese Ziele zu erreichen, wurde ein konkretes Handlungsprogramm beschlossen.

Folgende Maßnahmen wurden in der Bologna-Erklärung festgelegt:²⁰⁸

1. Ein System zur einfachen Vergleichbarkeit von Abschlüssen. Sowie Berücksichtigung arbeitsmarkttechnischer Abschlüsse.
2. Einführung von zwei Hauptzyklen: Der erste Zyklus soll mindestens drei Jahre dauern und attestiert sich somit eine für den Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus soll darauf aufbauen und mit einem Master oder der Promotion abschließen.²⁰⁹ Diese Umstellung folgt keinen hochschulpädagogischen Überlegungen, sondern dient rein dazu, den Bildungsraum konkurrenz- und anschlussfähig zu gestalten.²¹⁰
3. Ein Leistungspunktesystem zur Förderung der Mobilität der Studenten soll eingeführt werden (angelehnt an die ECTS-Punkte). Berücksichtigt soll hier werden, dass auch Leistungen aus Praktika und dem lebenslangen Lernen an den Universitäten angerechnet werden können.
4. Qualitätssicherung auf europäischer Ebene durch vergleichbare Methoden und Kriterien.
5. Verstärkte Zusammenarbeit in Bereichen der Curricula und bei Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogrammen.

Beim Bologna-Prozess einigte man sich weiters auf zwei Studienzyklen, ein Leistungspunktesystem (ECTS) und ein eigenes System für vergleichbare und

²⁰⁷ Vgl. Walter S. 133.

²⁰⁸ Vgl. Schrittmesser, S. 65.

²⁰⁹ Vgl. Walter, S. 133.

²¹⁰ Vgl. Schrittmesser, S. 63.

verständliche Abschlusszeugnisse.²¹¹ Argumentiert wurde hier wie schon bei der Erklärung nicht aus hochschulpädagogischen Überlegungen, sondern auch aus der Überlegung, den europäischen Bildungsraum international konkurrenz- und anschlussfähig zu gestalten und stellt ein zentrales Element der Bologna-Reform da.²¹²

„Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele – im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen. Dafür werden wir die Möglichkeiten der Zusammenarbeit sowohl auf Regierungsebene als auch auf der Ebene der Zusammenarbeit mit auf dem Gebiet der Hochschulen ausgewiesenen europäischen Nichtregierungsorganisationen nutzen.“²¹³

Das Doktoratsstudium (*PhD*) wurde darüber hinaus als dritter Zyklus des Studiums hinzugefügt.²¹⁴

Phasenentwicklung des Bologna-Prozesses:

In der Phasenentwicklung des Bologna-Prozess sollen die Entscheidungsprozesse der Akteure wiedergegeben werden: Der Bologna-Prozess hat sich von einer intergouvernementalen Absichtserklärung zu einem transnationalen Netzwerk gewandelt, *„in das öffentliche und private, nationalstaatliche und europäische Akteure gleichermaßen ihre Interessen einbringen.“²¹⁵*

Im Zuge der theoretischen Aufarbeitung durch den Policy-Netzwerk-Ansatz, erweist sich der Bologna-Prozess dahingehend als dienlich, dass öffentliche, private, nationalstaatliche und europäische Akteure gleichermaßen eine Rolle spielen und ihre Interessen auf europäischer Ebene vertreten können.²¹⁶ Durch diese Vernetzung hat der Bologna-Prozess seit seinem Existieren eine durchaus expansive Phase hinter sich und hat die Hochschulpolitik in den Mitgliedsstaaten

²¹¹ Vgl. Nagel, S. 99f.

²¹² Vgl. Schrittmesser, S. 63.

²¹³ Bologna-Erklärung 1999: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (06.07.2010)

²¹⁴ Vgl. Nagel, S. 100.

²¹⁵ Nagel, S. 243.

²¹⁶ Vgl. Nagel, S. 96

maßgeblich verändert. Der Bologna-Prozess stellt somit ein Paradebeispiel für die Veränderung von Staatlichkeit dar, wie auch für die Instrumente und Steuerungsmechanismen, die mit dieser Entwicklung Hand in Hand gehen.²¹⁷

Um die Phasenentwicklung des Bologna-Prozesses verständlich zu machen, soll sie in drei Entwicklungsschritte unterteilt werden: Inkubationsphase, Etablierungsphase, Konsolidierungsphase.²¹⁸

- *Die Inkubationsphase (1997-2000)*

Diese Phase wurde bereits ausführlich in den zuvor behandelten Kapiteln anhand der Lissabon-Konvention und der Sorbonne-Erklärung beschrieben (siehe auch *Phase 4*). Die Inkubationsphase endet mit der Vorbereitung der Prag-Konferenz.²¹⁹

- *Die Etablierungsphase (2001-2003)*

Bei der Konferenz von Prag (2001, 33 Unterzeichnerstaaten) wurde die in Bologna beschlossenen Maßnahmen vor allem konkretisiert. Außerdem wurde ‚lebenslanges Lernen‘ als weitere Maßnahme aufgenommen, da es in einem auf Wissen basierenden Europa von zentraler Bedeutung ist. Durch die Förderung des lebenslangen Lernens soll auch die allgemeine Lebensqualität gesteigert werden.²²⁰

Außerdem wurde in Prag die enge Einbeziehung von Studierenden und Hochschulen in den Maßnahmenkatalog angeführt: *„Diese Maßnahme ist notwendig für den Gesamterfolg des Unternehmens.“*²²¹

Als letzte Maßnahme wurde in Prag die Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums – nach innen und nach außen – in den Katalog aufgenommen. Erreicht werden soll das durch eine Verknüpfung der

²¹⁷ Vgl. Nagel, S. 103.

²¹⁸ Vgl. Nagel, S. 110.

²¹⁹ Vgl. Nagel, S. 110.

²²⁰ Vgl. Walter, S. 144.

²²¹ Walter, S. 144.

Verständlichkeit von Studiensystemen. Sowie durch deren Vergleichbarkeit und Qualitätsgarantie.²²²

In der Prozessorganisation kommt es in Prag zu Veränderungen: die „große Vorbereitungsgruppe“ wird in „Follow-up-Gruppe“ umbenannt. Zur institutionellen Veränderung siehe mehr im Abschnitt: „Die Akteurskonstellation des Bologna-Prozesses“ (Seite 66).

- *Konsolidierungsphase (2003-2007)*

Die Folgekonferenzen von Berlin (2003, mehr als 40 Staaten) Bergen (2005) und London (2007) galten vor allem der Qualitätssicherung und der Reform der Studienstrukturen. Außerdem wurde die Vereinheitlichung von Studienleistungen als Ziele definiert. *„Was mit vier Staaten begonnen hatte, entwickelte sich innerhalb kürzester Zeit zu einem dynamischen Transformationsprozess, dem sich kein europäischer Staat – geschweige denn die Europäische Kommission selbst – entziehen konnte.“*²²³

Im Jahr 2009 fand im belgischen Leuven die fünfte Bologna-Nachfolgekonferenz statt. Hierbei wurden von den 46 Bologna-Staaten und deren Ministerinnen und Ministern vor allem ein Ausblick auf die nächste Dekade gegeben und die Zusammenarbeit bis ins Jahr 2020 besprochen.²²⁴ *„Die Erhöhung der Mobilität von Studierenden und akademischem Personal bleibt eines der Kernziele des Bologna-Prozesses.“*²²⁵ Außerdem sollen bis 2020 20 Prozent aller Studenten einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben.²²⁶

Auch wenn die Entwicklungen des Bologna-Prozesses als *„unverbindliche politische Willenserklärungen“*²²⁷ gesehen werden können, hat der Bologna-Prozess doch zu einem regelrechten Umsturz in den nationalen Bildungssystemen geführt. Dass die Bologna-Erklärung streng genommen nicht als Vertrag gesehen wird, sondern relativ unverbindlich formuliert ist, soll nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass die Mitgliedsstaaten durch die

²²² Vgl. Walter, S. 144.

²²³ Pongratz, S. 10.

²²⁴ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (30.09.2010)

²²⁵ <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (30.09.2010)

²²⁶ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (30.09.2010)

²²⁷ Pongratz, S. 11.

Maßnahmen einem enormen Leistungsdruck ausgesetzt sind und große Veränderungen der nationalen Hochschulbildung unumgänglich sind.²²⁸

Im März 2010 wurde in den Hauptstätten von Österreich und Ungarn Jubiläumskonferenzen für Bologna abgehalten, auf der die Minister aus den nunmehr 47 Bologna-Staaten teilnahmen. In der Budapest-Wien-Erklärung gestanden sich die Teilnehmerstaaten ein, dass noch weitere Arbeit von Nöten sei, um die Bologna-Ziele zu verwirklichen.²²⁹

Der Bologna-Agenda-Setting-Prozess

Die zuvor beschriebenen, zweijährig stattfindenden Abschlusskommunikées – in denen Leitbild, Prinzipien und Ziele formuliert werden – ergeben sich aus einem vielschichtigen Agenda-Setting-Prozess. Dieser Prozess ist evolutionär angelegt, was bedeutet, dass stufenweise und substanzielle Veränderungen der fortlaufenden Kommunikées stattfinden und Prioritäten ihre Reihenfolge wechseln können. Des Weiteren kommt es auch immer wieder vor, dass schrittweise neue Ziele aufgenommen werden. Bei diesem evolutionären Prozess lässt sich dann auch der Einfluss nachzeichnen, der von neuen Akteuren beigesteuert wurde. So wurden bestimmte Forderungen des Europarates oder der Studentenorganisationen (ESIB) wortwörtlich in die Agenden übernommen.²³⁰

Die Bologna-Agenda kann weiters als hybrid und konnektiv bezeichnet werden: Das bedeutet, dass die unterschiedlichsten Themen – auch welche, die schon seit längerer Zeit debattiert werden – oder ganz neu sind – miteinander verknüpft werden können.²³¹

²²⁸ Vgl. Pongratz, S. 10f.

²²⁹ Vgl. <http://www.bmbf.de/de/3336.php#historie> (27.08.2010)

²³⁰ Vgl. Walter, S. 160.

²³¹ Vgl. Walter, S. 160.

Die Akteurskonstellation des Bologna-Prozesses

In diesem Abschnitt soll zusammengefasst werden, welche Akteurskonstellationen zur Schaffung des Bologna-Prozesses von maßgeblicher Bedeutung waren, welche Interessensverbände Agenda-Setting betrieben und welche Akteure bestimmte Entscheidungen kritisierten. Am Ende des Abschnittes werden die wichtigsten Akteure und ihre Konstellation zueinander nochmals grafisch dargestellt.

Im Zusammenhang der Akteure innerhalb des Bologna-Prozesses weist vor allem die Europäische Kommission eine zentrale Rolle auf, da sie seit der Prag-Kommunique 2001 neben den Mitgliedsstaaten als Vollmitglied dient. Die Europäische Kommission hat den Bologna-Prozess sozusagen durch die Hintertür betreten.²³² *„Die Europäische Kommission gilt heute sogar als die Koordinatorin hinter den Kulissen, die die Impulse für die Zielformulierung gibt und den Fortgang des Prozesses maßgeblich unterstützt.“*²³³

Dies spielt im Besonderen bei der Wahl der Policy-Forschung eine zentrale Rolle, da hierbei seit der Sorbonne- und Bologna-Deklaration erstmals auf eine ausführliche Situationsdeutung verzichtet und lieber auf die bisher erreichten Erfolge und Beiträge der unterschiedlichen Akteure resümiert und bilanziert wird.²³⁴ Außerdem sei gesagt, dass es beim Gipfel in Prag durch die Einbindung und Verkoppelung von bekannten und neuen Akteuren zu einer qualitativ institutionellen Veränderung gekommen ist.²³⁵

- Die Europäische Kommission wird Vollmitglied und somit den Teilnehmerstaaten gleichgestellt.
- Als Beobachter für den Follow-Up-Prozess werden folgende Akteure aufgenommen: Europarat; European University Association (EUA); European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) und die National Unions of Students in Europe (ESIB).

²³² Vgl. Pongratz, S. 10.

²³³ Martens / Weymann, S. 264.

²³⁴ Vgl. Walter, S. 142.

²³⁵ Vgl. Walter, S. 146.

Durch diese Veränderung kommt es zu einer Ausdifferenzierung von Mitgliedschaftsrollen.²³⁶ Andere Verbände der Hochschulen, Qualitätssicherungseinrichtungen (zum Beispiel die European University Association (EUA) oder die European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE)) werden als konsultative Mitglieder eingesetzt. Der Europarat hält im Zuge des Bologna-Prozesses eine eher beobachtende Rolle inne und gliedert sich in eine Reihe mit den konsultativen Mitgliedern.²³⁷

Warum aber gerade die Europäische Kommission als Akteur mit dem Status der Vollmitgliedschaft ausgezeichnet wurde, lässt sich daraus herleiten, dass die bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union und die Programme der Kommission besser mit der multilateralen Zusammenarbeit innerhalb des Bologna-Prozesses zu verzahnen und verkoppeln versteht.²³⁸ So erscheint der Umstand, dass die Europäische Kommission als Vollmitglied angesehen wird und einem Teilnehmerstaat gleichgesetzt ist, von enormer Bedeutung; auch wenn sie bereits in der Post-Sorbonne-Phase in den Arbeitskreislauf eingebettet wurde. Jedoch kann gesagt werden, dass mit *„dem Erlangen einer Vollmitgliedschaft [...] die Europäische Kommission erstmals explizit Stellung zu ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess [beziehen kann] und zu dem Beitrag, den die Europäische Union insgesamt [...] leisten kann.“*²³⁹ Außerdem diene die Kommission in dieser Hinsicht für die Nationalstaaten als Legitimation, den externen Druck auf innerstaatliche Arrangements zu institutionalisieren.²⁴⁰

Paradox erscheint in der Akteurskonstellation, dass der Europarat bereits seit den 1950er-Jahren in der Hochschulpolitik aktiv tätig ist und die Europäische Kommission erst in den 1970er-Jahren institutionell (durch die Generaldirektion Bildung) und operativ (durch die Aktionsprogramme) erste Akzente in der Hochschulpolitik zu setzen wusste.²⁴¹ Der Europarat hält indes die Akteursaufgabe inne, als Forum und Brücke gleichermaßen zu dienen: So proklamiert der Europarat in einem ersten Entwurf 2002 ein Modell für eine

²³⁶ Vgl. Nagel, S. 101.

²³⁷ Vgl. Eckardt, S. 10.

²³⁸ Vgl. Walter, S. 147.

²³⁹ Walter, S. 146.

²⁴⁰ Vgl. Martens / Weymann, S. 265.

²⁴¹ Vgl. Walter, S. 146.

stufenweise vorgenommene Positionsbildung: Der Europarat will folgend die Hochschulen und die Studierenden gleichermaßen in den Bologna-Prozess einbeziehen und eröffnet einen Dialog zwischen Ministern, Institutionen der europäischen Hochschulbildung und Studierenden.²⁴²

Als Akteur im Bologna-Prozess sieht sich der Europarat vor allem durch vier wichtige Funktionen definiert:²⁴³

1. Als Beobachter und Berater des Bologna-Projekts.
2. Als Brücke zwischen den Ländern die bereits in den Bologna-Prozess involviert sind und jenen, die noch nicht eingebunden sind.
3. Der Europarat will auch als Forum dienen, wobei Regierungen, Regierungsorganisationen und Nicht-Regierungsorganisationen in einen Diskussionsprozess treten können.
4. Die zentrale künftige Aufgabe des Europarates liegt darin, wie sich Qualitätskontrolle mit Anerkennungen in Verbindung bringen lassen.

Der Europarat schlägt im Zuge der Berlin-Konferenz 2003 – wo er als Verbindungsglied zwischen den Staaten und Foren eingesetzt wird – vor, dass es zu einer Weiterentwicklung bei der Anerkennung von Leistungen kommen muss und dass es darauf aufbauend zu einer Verbindung jener Anerkennung und der Qualitätskontrolle kommen soll. Außerdem sollen die Universitäten wieder vermehrt in ihrer Hauptaufgabe als Forschungseinrichtungen und verstärkt mit der European Research and Innovation Area (ERIA) gesehen werden und dabei vor allem auf die Sicherung der kulturellen Verschiedenheiten Rücksicht nehmen. Außerdem empfiehlt der Europarat, *„dass alle am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten die Lissabon-Konvention verpflichtend ratifizieren sollen. Darin liege eine wesentliche Erleichterung für die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes.“*²⁴⁴

Die Mitgliedsstaaten wiederum nutzen den Bologna-Prozess dahingehend, dass sie innerstaatliche Reformen der Bildungspolitik auf die Europäische Ebene verlagern konnten. Vor allem Frankreich zeigte sich sehr bestrebt und angetan,

²⁴² Vgl. Walter, S. 150.

²⁴³ Vgl. Walter, S. 150.

²⁴⁴ Walter, S. 152.

das eigene Hochschulsystem durch die Hilfe anderer europäischer Länder zu reformieren.²⁴⁵

Die UNESCO – die auch an der Lissabon-Konvention maßgeblich beteiligt ist – ist eine Organisation, die sich vor allem durch ihre Brückenfunktion auszeichnet und somit mit außereuropäischen Staaten verkehrt, die ihr Interesse am Bologna-Prozess bekundet haben.²⁴⁶

Es kann gesagt werden, dass die Europäische Union heute eine weit größere Rolle bei der Gestaltung der europäischen Hochschulpolitik spielt, als das in den 1990er-Jahren angedacht war. 1998 war man noch der Ansicht, dass ein zwischenstaatlicher Prozess zu präferieren wäre, ohne eine bedeutende Beteiligung durch die EU. Jedoch war damals noch nicht klar, dass man die Gemeinschaft – und hierbei vor allem die Europäische Kommission – benötigen würde, um gewisse Ziele effektiver umsetzen zu können. Die Mitgliedsstaaten haben indes selbst die Initialzündung zur Europäisierung der Hochschulpolitik gegeben und die Europäische Union zur besseren Förderung der Harmonisierung eingebettet.²⁴⁷

„Die EU hat heute unbestreitbar mehr Optionen und Verantwortlichkeiten in der Bildungspolitik aufgrund des Bologna-Prozesses erlangt, obwohl eben das zu Beginn des Prozesses ausgeschlossen werden sollte.“²⁴⁸

Auch wenn die Europäische Kommission vordergründig als wahrscheinlich wichtigster Akteur für ein gesamteuropäisches Bildungsprogramm bereits mehrmals erwähnt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass hinter den Vorschlägen und Anregungen ihrer Aktionsprogramme mächtige Lobbys, Wirtschafts- und Industrieverbände stehen: *„Deren Interesse besteht vornehmlich darin, die Bildungspolitik der EU für ökonomische und arbeitsmarktpolitische Zwecke zu nutzen.“²⁴⁹* Zu diesen Akteuren zählt der Dachverband der Unternehmer- und Arbeitgeberverbände Business Europe²⁵⁰ und der aus 45 europaweit tätigen Unternehmen bestehende European Round

²⁴⁵ Vgl. Martens / Weymann, S. 264.

²⁴⁶ Vgl. Walter, S. 175.

²⁴⁷ Vgl. Martens / Weymann, S. 266.

²⁴⁸ Martens / Weymann, S. 266.

²⁴⁹ Becker / Primova, S. 26.

²⁵⁰ Bis 2007 UNICE: *Union of Industrial and Employers Confederations of Europe*.

Table of Industrialists (ERT); alles Verbände, die immer wieder Bildungspolitik als einer ihrer Hauptagenden definieren. Mit dieser Ausrichtung der Bildungspolitik auf hauptsächlich ökonomische Kriterien nahm der Einfluss der Lobbys auf die Überlegungen der Kommission immer weiter zu.²⁵¹ UNICE (und die Nachfolgeorganisation Business Europe) begründete ihre Schwerpunktsetzung damit, vorrangig die Arbeitslosigkeit in Europa zu bekämpfen, was durch eine Abstimmung von allgemeiner und beruflicher Bildungspolitik, sowie Beschäftigungspolitik konkretisiert und ermöglicht werden soll. Diese von den Wirtschaftstreibenden definierten Ziele spiegeln sich vornehmlich im Kontext der Lissabon-Ziele wider, was sich auch darin äußert, dass alle Prioritäten des UNICE-Papers für allgemeine und berufliche Bildung vollinhaltlich in den Lissabon-Zielen stehen. Das hierbei vor allem solche Kompetenzen vermittelt werden sollen, die primär dem Arbeitsmarkt dienen, liegt auf der Hand. Dass der Europäischen Kommission eine koordinierende Rolle zukommen soll, wird von diesen Wirtschaftsverbänden nochmals unterstrichen.²⁵²

Neben den Wirtschaftsorganisationen und Lobbygruppen versuchen auch immer wieder bildungsnahe und universitäre Verbände direkten Einfluss auf die Bildungspolitik in Europa zu nehmen: Dazu zählen vor allem die Association of European Universities (EUA), das als Netzwerk und Repräsentantin europäischer Universitäten dient und neue Akzente in der Bildungspolitik zu setzen versucht. Eine gemeinsame europäische Identität im Bildungs- und Forschungsbereich definiert die EUA als eine ihrer Leitziele. Außerdem unterstreicht die EUA die Bedeutung des Bologna-Prozesses, sowie die Autonomie der Universitäten.²⁵³

Oppositionelle Einwände gab es vor allem von der European Students' Union (ESU) im konkreten Fall der Lissabon-Strategie, wobei die ökonomische Ausrichtung und der betriebliche Charakter kritisiert und ungeeignet für die Universitäten empfunden wurden.²⁵⁴ *„Aus diesem Grund kritisiert die Studentenvereinigung die einseitige Orientierung der Lissabon-Strategie, die*

²⁵¹ Vgl. Becker / Primova, S. 26.

²⁵² Vgl. Becker / Primova, S. 26f.

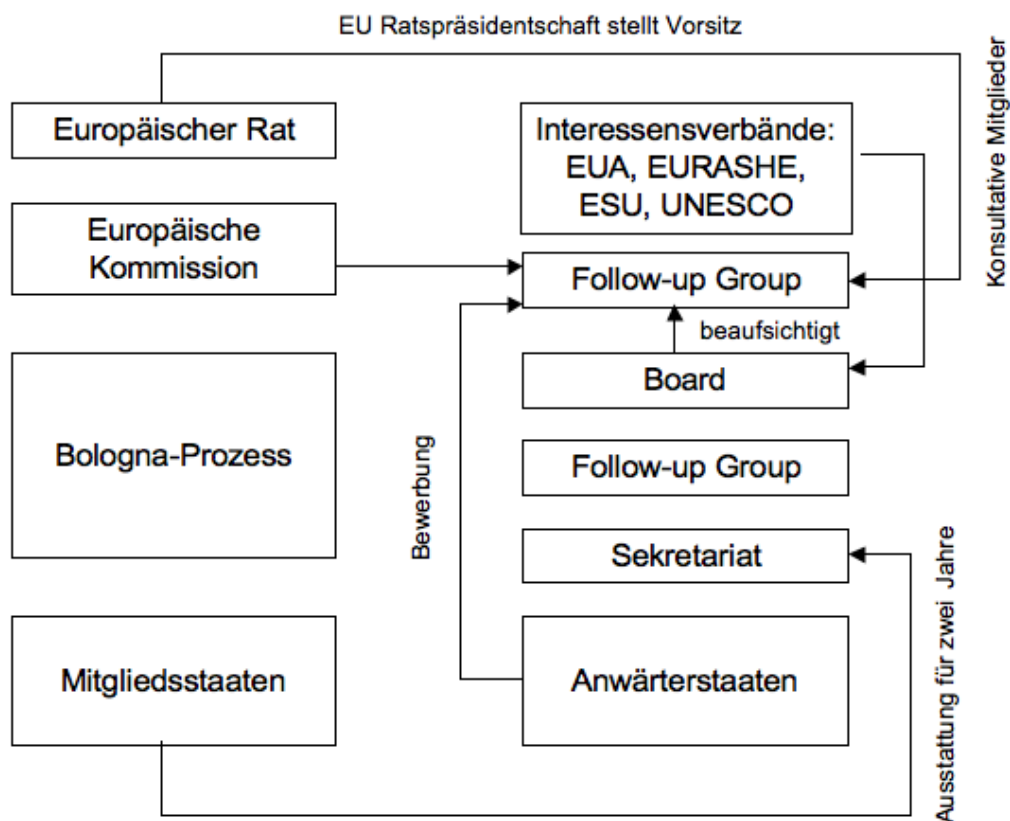
²⁵³ Vgl. Becker / Primova, S. 28.

²⁵⁴ Vgl. Becker / Primova, S. 28.

soziale Belange nicht gleichermaßen wie ökonomische Kriterien zur Priorität macht.²⁵⁵ Durch den Wettbewerb zwischen den Universitäten würde es weiters auch zu einem elitären Bildungswesen kommen, so die ESU.²⁵⁶ Die European Students' Union setzt sich somit dafür ein, dass statt einer Elitenbildung lieber ein Bildungssystem geschaffen werden soll, dass alle europäischen Bürger gleichermaßen in das System einbezieht und fördert.²⁵⁷

Zudem wird in einem weiteren Kapitel noch auf die Studentenproteste in Österreich eingegangen werden, die vor allem die zunehmende Ökonomisierung – die der Bologna-Prozess repräsentiert – kritisieren und in ihren Forderungen unterstreichen.

Abbildung 1: Die Konstellation der Bologna-Akteure



²⁵⁵ Becker / Primova, S. 28.

²⁵⁶ Vgl. Becker / Primova, S. 28.

²⁵⁷ Vgl. Becker / Primova, S. 28.

Struktur und Mechanismus des Bologna-Prozesses

Um das Zusammenspiel der zuvor beschriebenen Akteure des Bologna-Prozesses besser verstehen zu können, soll im folgenden Abschnitt kurz auf den Aufbau und die Struktur eingegangen werden.

Neben einer grundlegenden Unterteilung zwischen korporativen und konsultativen Mitgliedern entwickelte sich vor allem die institutionelle Gestalt des Bologna-Prozesses. Die Kernorgane des Prozesses bekommen zunehmend mehr Ermächtigungen: Gab es zunächst noch einen direkten Kontakt zwischen Interessengruppen und nationalen Delegationen, veränderte sich das spätestens seit der Berliner-Konferenz 2003 zunehmend. Die so genannte Follow-up Group (BFUG) – die sich aus regulären Vertretern der Mitgliedsländer, der Kommission und konsultativen Vertretern des Europäischen Rates, der EUA, EURASHE und UNESCO zusammensetzt – und das so genannte Board bringen sich als vermittelnde Akteure ins Spiel.²⁵⁸ Außerdem besteht das Board aus Vertretern der Mitgliedsstaaten sowie aus dem gastgebenden Landes des nächsten Ministertreffens.²⁵⁹

Neben der Follow-up-Gruppe gibt es noch eine kleine Vorbereitungsgruppe, die sich aus Vertretern der Gastgeberländer zusammensetzt. Jeweils vom vorigen und nachfolgenden Staat der Ministerkonferenz. Hierbei sollen jeweils zwei EU-Länder und zwei Nicht-EU-Staaten zusammentreten und werden von der Follow-up-Gruppe gewählt.²⁶⁰

Das komplexe Netzwerk des Bologna-Prozesses, das sich selbst durch eine undurchsichtige Struktur legitimiert, versteht den Prozess als „eine epochale Zäsur in der europäischen Hochschulentwicklung.“²⁶¹ Das Ministergremium tritt planmäßig zwei Mal im Jahr zusammen, um unter Federführung des EU-Ratsvorsitzes Entscheidungen im Bereich der Mitgliedererweiterung zu treffen, außerdem die Entwicklung eines konkreten Arbeitsprogramms für den Bologna-Prozess. Weiters hat das zuvor schon als Vermittler angesprochen Board die Aufgabe, die Arbeit des BFUG zu beaufsichtigen.

²⁵⁸ Vgl. Nagel, S. 102.

²⁵⁹ Vgl. Nagel, S. 102.

²⁶⁰ Vgl. Walter, S. 145.

²⁶¹ Pongratz, S. 11.

Der Bologna-Prozess zeichnet sich neben seinen vordergründigen Merkmalen vor allem durch drei Attribute aus: er ist hybrid, konnektiv und evolutionär.

Die eher offen gestaltete Struktur des Bologna-Prozesses wird von Walter als stets „*fortschreitender Veränderungs- und Entwicklungsprozess*“²⁶² gesehen. Politiknetzwerke werden in diesem Zusammenhang als hybride Steuerungsformen beschrieben und zeigen die Verbindung von öffentlichen und privaten Akteuren.²⁶³ Hybrid ist das Bologna-Arrangement aus dem Grund, dass der Koordinierungsmechanismus eine Kreuzung aus verschiedenen Koordinierungsmechanismen darstellt: „*Die Grundform des internationalen Regimes vermischt sich mit Elementen [des] Konferenz-Mechanismus und mit Elementen, die in der Europäischen Union als Offenen Methode der Koordinierung bekannt sind.*“²⁶⁴

Konnektiv ist der Bologna-Prozess, da er über eine Struktur verfügt, die auf Verknüpfungen setzt: Akteure werden miteinander verkoppelt, Themenfelder miteinander verbunden. Zudem werden Konventionen, Kriterien und Prozesse miteinander in Verbindung gebracht und verschachtelt.²⁶⁵ Walter nennt in diesem Zusammenhang die Verschachtelung mit der Lissabon-Konvention von 1997 oder mit dem Lissabon-Prozess als Beispiele.

Als drittes Attribut kann noch der evolutionäre Charakter genannt werden, da der Bologna-Prozess im gesetzten Zeitraum von 1999 bis 2010 als stets fortschreitender Prozess gesehen werden kann.²⁶⁶ „*Die Annahme eines evolutionären Fortschrittes [...] begreift den Bologna-Prozess als einen sozialen Raum fortwährender Innovationsfähigkeit.*“²⁶⁷ Soll heißen, dass sich unter diesem steten Entwicklungsprozess eine netzwerktheoretische Annahme widerspiegelt.²⁶⁸ Außerdem wird durch die Follow-up-Struktur der Umstand generiert, dass der Prozess nie als abgeschlossen gewertet werden kann, sondern stets neue Themen und Zielsetzungen durch die Zweijahreskonferenzen erzeugt. Neben diesem Charakteristikum kann der Prozess aber noch

²⁶² Walter, S. 159.

²⁶³ Vgl. Nagel, S. 103.

²⁶⁴ Walter, S. 159.

²⁶⁵ Vgl. Walter, S. 159.

²⁶⁶ Vgl. Walter, S. 159.

²⁶⁷ Nagel, S. 103.

²⁶⁸ Vgl. Nagel, S. 103.

dahingehend als evolutionär bezeichnet werden, da neue Akteure zum Prozess stoßen können und neue Mitgliedsstaaten rekrutiert werden.²⁶⁹

Abschließend sei noch angeführt, dass es im Kapitel zur „Positionierung der Geisteswissenschaften“ einen kritischen Exkurs zum Bologna-Prozess gibt, der vor allem die Situation aus dem Blickwinkel der Geistes- und Sozialwissenschaften beleuchtet (siehe Seite 85).

4.2.4.3 Lissabon-Strategie und Nachfolgeerklärungen

Im Rahmen der Lissabon-Strategie aus dem Jahre 2000 wurden jene Überlegungen und Gedanken zusammengeführt, die der Bologna-Prozess zuvor noch ohne Mitwirkung der Europäischen Union ins Rollen gebracht hat. Für die Europäische Union war es die einzige Möglichkeit, sich doch noch an die Spitze der Bewegung zu hieven und sich als maßgeblicher Akteur zu behaupten.²⁷⁰ So wurde bei dieser Sondersitzung in Lissabon vom Rat der EU das neue strategische Ziel ausgearbeitet: *„Die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen [...]“*.²⁷¹

Die Europäische Union bedient sich bei der Lissabon-Strategie *„dem Instrument der offenen Methode und Koordinierung“*²⁷² und setzt somit neue Impulse in der Hochschulbildung, indem sie Bildungspolitik als arbeitsmarkt- und sozialpolitisches Bündel verstanden sieht.²⁷³

Jenes Ziel erfordert natürlich eine umfassende Umgestaltung, insbesondere hinsichtlich der Intensivierung der politischen Kooperation, sowohl in der Bildung, als auch in der Berufsbildung. Daher wurde ein *„detailliertes Arbeitsprogramm zu den künftigen Zielen der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“*²⁷⁴ ausgearbeitet. Im Reformpaket wurden insgesamt 28 Haupt- und 120

²⁶⁹ Vgl. Walter, S. 159f.

²⁷⁰ Vgl. Pongratz, S. 16.

²⁷¹ <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st06/st06365.de02.pdf> (15.09.2010)

²⁷² Weidenfeld / Wessels, S. 88.

²⁷³ Vgl. Weidenfeld / Wessels, S. 88.

²⁷⁴ <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st06/st06365.de02.pdf> (15.09.2010)

untergeordnete Ziele formuliert²⁷⁵; die Wichtigsten strategischen Ziele sollen nachstehend aufgezeigt werden.

Die drei strategischen Kernziele definieren sich wie folgt:

1. Zielvorgabe:

Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU

Dieses Ziel forciert die Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften und Ausbildnern, welche schließlich für die Entwicklung der Grundkompetenzen der *Wissensgesellschaft* verantwortlich sind. Auch der Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien soll im Sinne der Qualitätserhöhung erleichtert werden. In diesem Rahmen werden auch soziale Fertigkeiten, Eigenständigkeit und das Verständnis für die kulturelle Ebene hervorgehoben.²⁷⁶

2. Zielvorgabe:

Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle

Um das Lernen attraktiver zu gestalten, soll der Zugang zu Wissen für die Öffentlichkeit erleichtert und verbessert werden. Dabei sollte niemand aufgrund seiner sozialen Herkunft oder seiner späteren Ausbildung und Entwicklung benachteiligt werden.²⁷⁷

3. Zielvorgabe:

Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt

Im Mittelpunkt dieses Ziels steht der enge Kontakt sowohl zur Arbeitswelt, als auch zu Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Bildung soll im

²⁷⁵ Vgl. Pongratz, S. 16.

²⁷⁶ Vgl. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st06/st06365.de02.pdf> (15.09.2010)

²⁷⁷ Vgl. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st06/st06365.de02.pdf> (15.09.2010)

Gesamtkontext der Gesellschaft realisiert werden und zur Festigung des europäischen Zusammenhalts beitragen. Um an der internationalen Mobilität und dem weltweiten Austausch teilnehmen zu können, muss ein gewisser Unternehmergeist entwickelt werden. Damit steht der heutige Nachwuchs bereits im Zeichen des zukünftigen europäischen Arbeitsmarktes.²⁷⁸

Im Rahmen der Lissabon-Strategie wurden weiters folgende Vorsätze beschlossen, die bis 2010 erreicht werden sollen:

- Die Bildungssysteme sollten im gesamten europäischen Raum untereinander kompatibel sein, sodass Bewegungs- und Nutzungsfreiheit für alle Bürger gegeben ist.
- Die Leistungsnachweise sollen in der gesamten Union anerkannt werden.²⁷⁹
- Der Zugang zu lebenslangen Lernen soll unabhängig vom Alter sein und soll sich in vier verschiedene Bildungsbereiche gliedern: allgemeine Bildung, berufliche Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung.²⁸⁰
- Die Öffnung für die Zusammenarbeit mit anderen Regionen zum wechselseitigen Nutzen wird forciert.
- Die Bildungseinrichtungen Europas sollen weltweit hinsichtlich ihrer Qualität anerkannt werden.

Durch die Lissabon-Strategie wird Bildungspolitik *„zum festen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik; sie dient in erster Linie dem Wirtschaftswachstum, der Wettbewerbsfähigkeit und der Mobilität.“*²⁸¹

²⁷⁸ Vgl. <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st05/05828d2.pdf> (15.09.2010)

²⁷⁹ Dazu soll ein europäisches Leistungspunktesystem (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training, ECVET) und ein allgemeiner Qualifikationsrahmen als Zuordnungsraster für Bildungsabschlüsse zu bestimmten Niveaustufen (EQF) eingesetzt werden.

²⁸⁰ Vgl. Pongratz, S. 17.

²⁸¹ Pongratz, S. 17.

Die Bildungsminister haben in der so genannten Kopenhagener-Erklärung von 2002 diesem Grundsatz zugestimmt, in dem vor allem auf ein europäisches Leistungspunktesystem und eine Zuordnung von Kompetenzen zu Niveaustufen gepocht wird.²⁸²

„Alles in allem handelt es sich bei der Lissabon-Strategie um ein äußerst ambitioniertes Programm, das den Bologna- und Kopenhagen-Prozess im Horizont einer gemeinsamen, gouvernementalen Regierungspraxis zusammenführt.“²⁸³

Kritik an der Lissabon-Strategie

Kritisiert werden kann neben den durchaus aner kennenswerten Zielen aber durchaus – und hier liegt auch der Kern des Problems – dass die Entwicklung eines gesamteuropäischen Bildungs- und Wirtschaftsraumes ohne mitwirkende nationale Bildungsreformprogramme nicht zu einem gewünschten Ziel führen kann. Das Jahr 2010 gilt hier als Zielmarke, da sich die nationalen Bildungsprogramme bis dahin ins Gefüge der Lissabonner-Strategien einzufügen haben.²⁸⁴

Laut Pongratz handelt es sich bei der Lissabon-Strategie um eine hegemoniale Strategie, die als Hauptziel die globale Machtposition und die Zukunftsmärkte im Focus hat und somit alle europäischen Kräfte zu mobilisieren gedenkt, um dem Hauptkonkurrenten und Vorbild der Vereinigten Staaten von Amerika die Vormachtstellung ablaufen zu können: *„Nach dem Motto ‚einholen und überholen‘ soll der europäische Bildungsraum weltweit Standards setzen und zugleich dem gefürchteten ‚brain drain‘ entgegenwirken.“²⁸⁵*

Pongratz bezeichnet die Europäische Union weiters in seiner Kritik als ‚Unternehmen EU‘, was im vorliegenden Forschungsbereich dahingehend von elementarer Wichtigkeit ist, da genau diese Entwicklung zu einer allumfassenden ‚corporate identity‘ und einem Gesamtunternehmen EU als ein europäischer Bildungs- und Beschäftigungsraum führt; indem sich durch diese

²⁸² Vgl. Pongratz, S. 17.

²⁸³ Pongratz, S. 17.

²⁸⁴ Vgl. Pongratz, S. 17f.

²⁸⁵ Pongratz, S. 18.

Ökonomisierung Geistes- und Sozialwissenschaften schwerer behaupten können, soweit sie nicht einen klaren wirtschaftlichen Nutzen tragen.²⁸⁶

2005 kam es nach den ersten fünf Jahren im niederländischen Maastricht zu einer ersten Zwischenbilanz der Lissabonner-Strategien, die besonders auf die Kernziele Produktivität, Bruttoinlandsprodukt und Wachstum – vor allem im Vergleich zu den USA – ernüchternd ausfiel. Besonders kritisiert wurde, dass die Ziele nicht wirklich fokussiert waren und es an einer fehlenden Intensivierung der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen lag. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass es zu einer Fehlentwicklung von Inklusion und Exklusion von Bildungswilligen kommt. Die Exkludierten, die nicht bereits in einen Bildungsbereich eingegliedert sind, können sich nicht als eigene Klasse etablieren und denen die Mittel fehlen, dem enormen Innovationsdruck nachzukommen und weiters standzuhalten.²⁸⁷ Die EU-Führungsriege gab sich dennoch sehr optimistisch, der wachsenden Spannung von Inklusion und Exklusion doch noch Herr zu werden, was von Experten immer wieder bezweifelt wurde. Die Differenzen zwischen Inklusion und Exklusion seien so tief verankert, dass das 21. Jahrhundert bildungstechnisch vor allem durch diese Differenz geprägt werden würde.²⁸⁸

Die EU lässt solche Überlegungen aber gar nicht zu, da Exklusion nur auf eine fehlende Selbstaktivierung schließen lässt und sich somit selbst als ökonomisch motiviertes Unternehmen präsentiert. Laut Pongratz sind zum Beispiel die Pariser Vorstadt-Unruhen Teil jenes Umkehrschlusses und der mangelnden Widersprüchlichkeit.²⁸⁹

4.2.5 Ausblick: Projekt Europa 2020

Nachfolger der Lissabon-Strategie soll das ‚Projekt Europa 2020‘ sein, das Anfang 2010 von der Europäischen Kommission vorgeschlagen wurden und im Juni 2010 vom Europäischen Rat verabschiedet wurde. Hierbei soll als Schwerpunkte vor allem die Bereiche Forschung und Entwicklung, sowie die

²⁸⁶ Vgl. Pongratz, S. 18f.

²⁸⁷ Vgl. Pongratz, S. 19.

²⁸⁸ Vgl. Pongratz, S. 20.

²⁸⁹ Vgl. Pongratz, S. 20.

Hochschulbildung dahingehend getrimmt werden, um positiv zu einer Erhöhung des Wirtschaftswachstums beizutragen.²⁹⁰

„Die Strategie Europa 2020, wie die Kommission sie vorschlägt, legt die Vision einer sozialen Marktwirtschaft für das 21. Jahrhundert in Europa dar. Sie zeigt, wie wir gestärkt aus dieser Krise hervorgehen und die EU in eine intelligente, nachhaltige und integrative Wirtschaft verwandeln können, die sich durch ein hohes Beschäftigungs- und Produktivitätsniveau sowie einen ausgeprägten sozialen Zusammenhalt auszeichnet. Um schnelle und dauerhafte Ergebnisse zu erzielen, wird eine stärkere wirtschaftspolitische Steuerung erforderlich sein.“²⁹¹

²⁹⁰ Vgl. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> (07.07.2010)

²⁹¹ http://ec.europa.eu/eu2020/index_de.htm (07.07.2010)

5. Positionierung der Geisteswissenschaften

Das Thema der Position und der Wichtigkeit der geisteswissenschaftlichen Disziplinen ist aktueller denn je. Aus den Protesten der österreichischen (sowie auch der deutschen und schweizerischen) Studierenden im Jahr 2009 kann man schließen, dass die Situation für die Geisteswissenschaften nicht einfach erscheint und vor allem ihre Rolle und ihr Aufgabenbereich nicht eindeutig festgelegt sind. Ein Exkurs zu den kontemporären Protesten, den Gründen dafür und auch zu den Forderungen der Studierenden findet sich an späterer Stelle der Diplomarbeit.

In diesem Kapitel soll die Rolle der Geisteswissenschaft erarbeitet werden, ihre historische Rolle und die Entwicklung der Disziplin. Es ist die Frage zu stellen, ob die Geisteswissenschaften ihre Bedeutung, die sie in der Vergangenheit innehatten, noch immer besitzen, oder ob sie von „modernerer“ und „effektiverer“ Studien der technischen und naturwissenschaftlichen Richtungen übertrumpft werden.

5.1 Verelendung der Geisteswissenschaften?²⁹²

Befürchtungen, dass die Geistes- und Sozialwissenschaften dem Wandlungswillen der Universitäten zum Opfer fallen und schlichtweg ‚ausgehungert‘ werden sollen, gibt es schon sehr lange. So schreibt Lübke über Wolfgang Frühwald²⁹³, der bereits vor mehr als zehn Jahren, 1998, die *„kulturelle und politische Geltungsdominanz ‚profitträchtiger Forschung‘ zu einer ‚Weltgefahr‘ erklärte*²⁹⁴. Profitträchtige Forschung zum einen, um sich im internationalen Umfeld profilieren zu können, profitträchtige Forschung aber auch im Blickfeld auf die diversen Studienrichtungen. Denn was in der Gesellschaft als profitträchtiger angesehen wird, die Sozial- und Geisteswissenschaften oder aber die Natur- und Technikwissenschaften, darüber gibt es keine Diskussion. Einen anderen Argumentationsgang als Frühwald wählt Mittelstraß. Er bezeichnet die

²⁹² Vgl. Lübke, S. 17.

²⁹³ Wolfgang Frühwald ist ehemaliger Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

²⁹⁴ Lübke, S. 17.

Geisteswissenschaften als etwas „*altmodisch Konservatives*“²⁹⁵ und fordert sie auf, sich selbst zu entrümpeln und so wieder „*zukunfts*fähig“²⁹⁶ zu werden. Gelänge ihnen das nicht, so drohe ihnen jenes Szenario, das Plessner bereits 1958 ankündigte, nämlich der „*Tod aus Altersschwäche*“²⁹⁷. Diese ‚Drohung‘ aus dem Jahr 1958 zeigt, wie lange es schon Horrorszenarien für die Geisteswissenschaften gibt und wie wenig sie sich bis jetzt erfüllt haben. Natürlich gibt es zu wenig Geld für diese Disziplinen, aber die Studierendenzahlen belegen einen stetigen wachsenden Andrang zu diesen Studienrichtungen. Die Anzahl der Studierenden an Österreichs öffentlichen Universitäten steigerte sich im Zeitraum von 1971/72 bis 2007/08 um 528 Prozent auf 313.632 Studenten. In diesem Zeitraum erhöhte sich die Zahl der Studenten der Geisteswissenschaften um 694 Prozent.²⁹⁸ Das Interesse an der Disziplin ist zweifellos vorhanden, problematisch ist die Veränderung des Bildungssystems, die dahin geht, die Geisteswissenschaften als unrentables Fach zu positionieren und sie durch schlechte Studienbedingungen als unattraktiv darzustellen. Weiters ist es der Selbstständigkeit der Hochschulen sehr abträglich, wenn die Universitäten und somit auch die Professoren immer mehr von der Politik abhängig sind. Und da die Politik in vielen Bereichen sehr stark auf die Wirtschaft angewiesen ist, ist eine Abstimmung der Hochschulpolitik mit wirtschaftlichen Zielen nur allzu nahe liegend.

Zudem genießen die Geisteswissenschaften längst nicht mehr die Reputation, die sie früher hatten. Wer heute in der Öffentlichkeit als Doktor (oder bald, als *PhD*) der Philosophie auftritt, genießt nicht mehr das Prestige wie noch vor einem Jahrhundert. Stattdessen hört man oft zynische Bemerkungen vom „*promovierten Taxifahrer*“²⁹⁹ und der Fähigkeit des studierten Geisteswissenschaftlers, seine Fahrgäste zwar intelligent und mit viel Wissen, aber zweckfrei zu unterhalten.³⁰⁰

Bereits Nietzsche kritisierte die Geisteswissenschaft, indem er sagte, dass das Leben den Dienst der Historie braucht, aber ein Übermaß desselben dem

²⁹⁵ Mittelstraß, S. 35.

²⁹⁶ Mittelstraß, S. 35.

²⁹⁷ Plessner, S. 167.

²⁹⁸ Vgl.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021632.html (15.09.2010)

²⁹⁹ Keisinger / Seischab / Steinacher, S. 10.

³⁰⁰ Vgl. Keisinger / Seischab / Steinacher, S. 10.

Lebendigen schadet. Denn die Gefahr dabei sei, dass die Fülle an Wissen und Information nicht mehr in ein orientierendes Wissen übersetzt werden könne.

Nietzsches Meinung nach gebe es für die Geisteswissenschaft folgende Möglichkeit: *„Der Spruch der Vergangenheit ist immer Orakelspruch: nur als Baumeister der Zukunft, als Wissender der Gegenwart werdet ihr in verstehen“*³⁰¹. Damit will Nietzsche sagen, dass ohne einer leidenschaftlichen Beteiligung an den Aufgaben der Gegenwart und der Zukunft der Vergangenheit nichts zu entnehmen ist.³⁰²

Keisinger, Seischab und Steinacher zufolge steckt die Geisteswissenschaft in einer *„doppelten Krise“*³⁰³. So würde sie mehr als alle anderen Disziplinen unter den Budget- und Stellenkürzungen leiden und auch unter dem *„utilitaristischen Zeitgeist“*³⁰⁴ der Gegenwart.

Kaube hingegen bezeichnet die seit mehr als einhundert Jahren heraufbeschworene Krise als ein Paradoxon: Denn existierte diese Krise der Geisteswissenschaft tatsächlich, wäre sie eine sehr stabile Krise. Der Autor hinterfragt also, wie ernst die Geisteswissenschaftler es selbst meinen, wenn sie von einer stetig anhaltenden Krise sprechen. Kaube glaubt, dass die ‚Krise‘ für die Geisteswissenschaft das ist, was für die Naturwissenschaft ‚Fortschritt‘ bedeutet. Mit diesen sehr unterschiedlichen Schlagwörtern wird von Seiten beider Disziplinen den Massenmedien begegnet.³⁰⁵ Die Krise der Geisteswissenschaften wird als Selbstbeschreibung dieser gesehen, als eine *„interessante, wenn auch ein wenig selbstquälerische Reflexionsfigur“*³⁰⁶. Dieser Absprache einer Krisensituation folgt später im Aufsatz von Kaube ein Bekenntnis dazu, dass sehr wohl die Gefahr bestehe, dass die Philologien zu einem hoch spezialisierten Gebiet verkommen würden, nur auf die Vergangenheit gerichtet seien und mit den allgemeinen Zielen der modernen Erziehung nichts mehr gemein haben.³⁰⁷

Peter Glotz schreibt in seinem Text, dass die Krise der Geisteswissenschaften in drei Dimensionen teilbar ist: *„unseriöse Politisierung, Obskurantismus [und] die*

³⁰¹ Nietzsche, S. 251.

³⁰² Vgl. Assmann, S. 65-66.

³⁰³ Keisinger / Seischab / Steinacher, S. 12.

³⁰⁴ Keisinger / Seischab / Steinacher, S. 12.

³⁰⁵ Vgl. Kaube, S. 17.

³⁰⁶ Kaube, S. 18.

³⁰⁷ Vgl. Kaube, S. 27.

*Bodenlosigkeit des Spezialistentums*³⁰⁸. Die unseriöse Politisierung und die Bodenlosigkeit des Spezialistentums sind leicht verständlich, was aber hat es mit dem Obskurantismus auf sich? Obskurantismus steht für die Missachtung der exakten Disziplinen von Seiten der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Diese Missachtung bewirkt, dass die kritisierten Disziplinen wiederum die Geistes- und Sozialwissenschaften nicht ernst nehmen. Glotz ist der Meinung, dass sich die Geisteswissenschaften nur selbst vernichten können.³⁰⁹

Zur Verelendung vieler Studienrichtungen – nicht nur der Geistes- und Sozialwissenschaften – trägt die schlechte Lehrsituation enormen Anteil bei. Susan Neiman schreibt von der idealen Betreuungszahl zwischen Professoren und Studenten. Sie findet es nicht vertretbar, dass Hochschullehrer vier Lehrveranstaltungen im Semester anbieten müssen. Neiman ist für eine Halbierung, sie tritt für zwei Lehrveranstaltungen pro Semester für jeden Professor ein. Nur unter diesen Umständen hätten diese auch die Möglichkeit, ihre Studenten richtig kennen zu lernen und individuell zu betreuen. Neiman befindet es als unmöglich, in der Geisteswissenschaft vier Themengebiete gleichzeitig zu erforschen. So sollte es vielmehr so sein, dass Forschung und Lehre nebeneinander möglich sind, um sich gegenseitig optimal zu ergänzen. Über die ideale Stundenzahl für Lehrende der Naturwissenschaft erlaubt sie sich jedoch kein Urteil.³¹⁰

5.2 Geisteswissenschaften als „Orientierungswissenschaften“

Es kann weiters davon ausgegangen werden, dass Geisteswissenschaften nötig sind, um ein „*Orientierungswissen*“³¹¹ zu erlangen. Gleichzeitig werden die geisteswissenschaftlichen Disziplinen immer mehr in die Defensive gedrängt und sie sind oft auch die ersten Opfer von Sparmaßnahmen. Europa gilt jedoch – besonders für die Europäer selbst – als Ort der Geisteswissenschaften. Diese

³⁰⁸ Glotz, S. 44.

³⁰⁹ Vgl. Glotz, S. 44-47.

³¹⁰ Vgl. Neiman, S. 49-50.

³¹¹ Kodalle, S. 6.

besondere Stellung soll erhalten bleiben, was auch von Seiten der Politik immer wieder bestätigt wird.³¹²

Allerdings kommt es laut Angaben von Kodalle etwa in Deutschland zu einer Ausdünnung von geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Die besondere Problematik dabei ist, dass sich die Universitäten nicht koordinieren und so oft die gleichen Studienrichtungen geschlossen werden, beziehungsweise von rigorosen Sparmaßnahmen betroffen sind. Betroffen von diesem Vorgehen war in Deutschland etwa die Slawistik. Viele Universitäten wollten just in diesem Bereich Geld einsparen, jeweils mit dem Verweis auf andere Universitäten, die in dieser Studienrichtung gut ausgestattet seien. Was hier in Deutschland fehlt, ist die bundesweite Koordination darüber, wo gekürzt wird und welche Studienrichtungen davon betroffen sind. Wenn es schon zu Kürzungen und Einsparungen kommt, dann sollen diese möglichst gerecht auf mehrere Studienrichtungen aufgeteilt werden, so dass nicht ein bestimmtes Fach „ausgehungert“ wird. Denn die Erfahrung zeigt laut Kodalle: *„Was einmal weg ist, kommt so schnell nicht wieder“*³¹³.

Viele Autoren bezeichnen die Geisteswissenschaften als ‚Orientierungswissenschaft‘, Kaube bezeichnet es als *„Frechheit“*³¹⁴, dass den Naturwissenschaftlern und auch den Wissenschaftlern aus technischen Disziplinen dadurch indirekt – da sie einfach nicht erwähnt werden – abgesprochen wird, ebenfalls orientierungsgebende Wirkung zu besitzen. Und in der Tat, während der geleisteten Recherchearbeiten wurde kein einziger Text gefunden, der die Naturwissenschaften zu einer wichtigen geistigen Stütze des Lebens erennt. Dieses Feld der menschlichen Orientierung scheint nur auf die Geisteswissenschaft angewandt zu werden, die somit eine Monopolstellung im Bereich der menschlichen und gesellschaftlichen „Orientierung“ darstellen.

³¹² Als Beispiel siehe das Interview mit Mag. iur. Faulhammer.

³¹³ Kodalle, S. 7.

³¹⁴ Kaube, S. 19.

5.3 Gegenwartsschrumpfung

Mit der Bezeichnung der „Gegenwartsschrumpfung“ soll erklärt werden, warum die Gesellschaft die reflektierende Geisteswissenschaft braucht, sie aber doch nur, wie auch die Kunst, als ‚nutzloses‘ Ornament betrachtet. Dadurch, dass in unserer heutigen Zeit alles immer schneller wird, kommt es unvermeidbar zu einer „Umstrukturierung der Wertordnung“³¹⁵. Die Kurzlebigkeit der Gesellschaft zwingt die Politik und viele Organisationen und Institutionen dazu, ihren Fokus auf das unmittelbar vorherrschende und gegenwärtige zu legen. So sind viele Organe mit einem permanenten „Feuerlöschen“³¹⁶ beschäftigt, ergo mit der Lösung von akuten und plötzlich auftretenden Problemen. Zu sehen ist das auch im Gesetzgebungsverfahren, da es hierbei immer öfter zu Nachbesserungen kommt. Der Blick auf die Langfristigkeit geht somit verloren, es wird nur mehr in sehr kurzen Zeitabständen gedacht und gehandelt, Projekte die mehr Zeit benötigen und deren effektiver Nutzen für die Gesellschaft nicht sofort ersichtlich ist, geraten ins Hintertreffen.

Die „Kosten-Nutzen-Kalküle“³¹⁷ der verschiedenen Akteure konzentrieren sich auf kurzfristige und höchstens mittelfristige Projekte. Denn in einer Zeit des permanenten Wandels ist ein Fokus auf die Langfristigkeit selten zielführend; zu viel könnte sich während einer langen Projektperiode verändern. Es bedarf viel Mut, sich auf die Geisteswissenschaften und ihre Erfolge zu verlassen, einfacher und risikoloser ist es, auf die kurzfristigen Erfolge der Technik und Naturwissenschaft zu vertrauen.

Lübbe bezeichnet mit dem Begriff der Gegenwartsschrumpfung die „Verkürzung der Zeiträume“³¹⁸ und sagt aber, dass es trotz der ungeheuren Fülle an Informationen möglich sei, konstante Lebensvoraussetzungen vorzufinden. Der Begriff Gegenwartsschrumpfung bedeutet auch, dass die Zeiträume, mit denen es möglich ist sich zu identifizieren, immer kürzer werden. Zurückblickend auf die Vergangenheit wird die Zeit schnell unverständlich, zu viel ist in den letzten Jahren passiert, es genügt ein kurzer Hinweis auf den rasanten technologischen Fortschritt. Aber auch die unmittelbare Zukunft wird zu einem unbekanntem und

³¹⁵ Kodalle, S. 11.

³¹⁶ Kodalle, S. 11.

³¹⁷ Kodalle, S. 11.

³¹⁸ Lübbe, S. 27.

Angst einflößenden Raum, denn sie kann nicht vorhergesagt werden, zu kurzlebig sind die stattfindenden Entwicklungen und zu unvorhersehbar die künftigen Erfindungen und Entdeckungen, besonders im technologischen Bereich. Der „*Erfahrungsraum*“³¹⁹ und der „*Erwartungshorizont*“³²⁰ driften somit immer weiter auseinander.³²¹

5.3.1 Bologna-Prozess

In seinem Aufsatz spricht Kodalle davon, dass der Bologna-Prozess an seinen „*erklärten Zielen vorbeisteuert*“³²². Obgleich er die europaweite Anerkennung der jeweiligen Studienabschlüsse lobt, kritisiert er die zunehmende Bürokratisierung und bemängelt, dass die Flexibilität noch zu eingeschränkt umgesetzt werde. Außerdem komme es zu einer Prioritätenverschiebung dessen, was an den Hochschulen als wissenswert und rational gilt. Ausgehend vom Bologna-Prozess gibt es eine „*Orientierung durch Standardisierung*“³²³, das heißt, der Schwerpunkt und das Zentrum des akademischen Lebens werden verschoben. Die momentane Forschungs- und Ausbildungspolitik muss immer wieder von neuem ihre Effizienz und ihre neuen Erkenntnisse und Ergebnisse präsentieren, um sich so als zu unterstützende und ernstzunehmende Studienrichtung zu legitimieren. Es muss eine „*gesellschaftliche Nützlichkeit*“³²⁴ zu erkennen sein, das fällt den ‚kurzfristigeren‘ Studien der Technik und Naturwissenschaft naturgemäß leichter als den analytischeren Studienrichtungen der Geistes- und Sozialwissenschaft.

Die Aussagen der Politiker und der Universitätsleitungen unterscheiden sich elementar von ihren Handlungsweisen. Fähigkeiten wie „*Problemlösungs- und Transferfähigkeiten, Kreativität, Selbst- und Sozialkompetenzen*“³²⁵ sollen erworben werden, tatsächlich liegt der Fokus aber auf „*Anwendbarkeit, kommunikative[r] Kontrolle und Marketing*“³²⁶. Das Ziel und die Strategie um es zu erreichen sind eindeutig, es wird sehr viel Wert auf ökonomische Prinzipien gelegt.

³¹⁹ Lübbe, S. 28.

³²⁰ Lübbe, S. 28.

³²¹ Vgl. Lübbe, S. 27-28.

³²² Kodalle, S. 13.

³²³ Kodalle, S. 14.

³²⁴ Kodalle, S. 14.

³²⁵ Kodalle, S. 14.

³²⁶ Kodalle, S. 14.

Das korrespondiert auch mit der Lissabon-Strategie, laut der Europa zur „*most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world*“³²⁷ werden soll.

Kodalle übt Kritik an der zunehmenden Verschulung des Hochschulsystems, die mit der Europäisierung des Bildungssystems einhergeht. Besonders die Bachelor-Studien sind seiner Meinung nach durch Verschulung und erhöhte Prüfungsdichte gekennzeichnet. Auf der Strecke bleiben dabei Eigenschaften, die besonders für die Geistes- und Sozialwissenschaften elementar erscheinen. Denn einen fachlichen Überblick über das jeweilige Studienfach in sechs streng strukturierten und geordneten Semestern zu gewinnen erscheint schwierig, ist jedoch die Grundvoraussetzung für etwas noch Wichtigeres: die kritische Reflexion. Die Individualisierung und Pluralisierung werden verdrängt von einer im Hochschulbereich noch nie da gewesenen Standardisierung. Marktähnliche Strukturen sollen vermittelt werden und werden daher bereits auf den Universitäten gelebt. Viele Prüfungen und permanente Leistungsüberprüfungen stehen an der Tagesordnung und sollen bereits in der Studienzeit den Konkurrenzdruck deutlich machen. Pornschlegel kritisiert die Internationalisierung des Bildungssystems und insbesondere die Bachelor-Abschlüsse mit folgenden Worten:

*Wir erleben die Verwandlung der Europäischen Universitäten in Massenausbildungsanstalten für Angestellte des mittleren und niederen Managements. [...] Anstelle Chancengleichheit zu gewähren, d.h.: Talente zu fördern, um soziale Spitzenpositionen nicht ausschließlich den von Geburtswegen Begünstigten vorzubehalten, beschert man den angestellten Massen billige Diplome in rauen Mengen, verschweigt aber aus wahltaktischen Gründen, daß die neuen Abschlüsse mit den alten nichts mehr gemein haben, also den Zugang zur Spitze nicht mehr öffnen.*³²⁸

Die allgemeine Kritik zentriert sich also auf den Punkt des Ausbildungsdefizits, das mit der Implementierung des Bologna-Prozesses einhergeht. Die neuen Diplome sind mit den alten nicht vergleichbar, sie vermitteln lediglich einige Punkte des jeweiligen Faches und verhindern die notwendige kritische Reflexion und das eigene Denken. Es werden nur mehr Inhalte gelernt, auf die Eigenständigkeit der

³²⁷ http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (15.09.2010)

³²⁸ Pornschlegel, S. 11.

Studierenden wird dabei verzichtet. Die Studenten werden als „Waren“³²⁹ angesehen, die vom ‚Betrieb Universität‘ produziert werden. Und wie in der Wirtschaft soll das Motto ‚schnell und mit wenig Aufwand‘ lauten.

Doch es besteht sehr wohl die Gefahr, dass die Wissenschaft und die Hochschulen starkem politischen Druck ausgesetzt sind; die Politik wiederum beugt sich in diesem Fall dem Willen der Wirtschaft. Die Wirtschaft ist demnach bestrebt, international erfolgreich zu sein und vertritt eine Europäisierung des Bildungssystems. Allerdings bleibt zu beachten, dass die Wirtschaft und die Wissenschaft zwei völlig unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche bilden, auch wenn sich manche Berührungspunkte finden. Es ist die Aufgabe der Politik, beiden Domänen genügend Platz einzuräumen, ihnen aber keine Steuerungsmacht über den jeweils anderen Bereich zu gestatten.³³⁰

So wird von Kaube folgende These formuliert:

*Je näher eine Disziplin einem außerwissenschaftlichen und außerstaatlichen Berufsfeld mit wohldefinierten Arbeitsplatzbeschreibungen ist, kann man daraus schließen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich nicht um eine Geisteswissenschaft handelt.*³³¹

Die Geisteswissenschaft wird als Disziplin beschrieben, die dem ‚realen Weltgeschehen‘ von allen Studien am fernsten steht. Diese These, selbst wenn sie richtig sein sollte, schließt jedoch nicht aus, dass die Geisteswissenschaften der Welt sehr wohl nützlich und dienlich sein können. Von der Gesellschaft erfahren aber meist jene Studienrichtungen mehr Anerkennung, die konkrete Ergebnisse vermitteln können, zu denen sie im besten Fall auch einen Bezug haben und sich etwas darunter vorstellen können.

Langewiesche argumentiert, dass die Studenten der Geisteswissenschaft gerade deswegen gut für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden, weil sie flexibel einsetzbar sind und nicht auf einen ganz bestimmten Beruf vorbereitet wurden. Die Leistungen der Geisteswissenschaftler liegen in ihrer Eigenständigkeit. Sie haben

³²⁹ Kodalle, S. 15.

³³⁰ Vgl. Langewiesche, S. 31.

³³¹ Kaube, S. 22.

es in ihrem Studium gelernt, sich bestimmte Bereiche selbst zu erarbeiten.³³² Genau in diesem Punkt scheint auch wieder die Problematik des Bologna-Prozesses durch, denn durch die Verschulung des Bildungssystems ist genau dieser Vorteil den Geistes- und Sozialwissenschaften genommen worden. Die Praxisorientierung steht im Vordergrund, die Praxisorientierung, wie sie die Geisteswissenschaft durch die Erziehung zur Selbstständigkeit lebte, wurde durch die Umstellung des Hochschulsystems eliminiert. Was bleibt sind Studien, die noch immer nicht praxisorientiert sind, aber nur mehr Halbwissen vermitteln.

5.4 Die Geisteswissenschaft als „Anwalt und Wächter des Gedächtnisses der Gesellschaft“³³³

Nicht nur Negatives wird über die Disziplinen der Geisteswissenschaft berichtet. Aleida Assmann bezeichnet die Geisteswissenschaften als die Wächter des Gedächtnisses. Sie befindet sie für nötig, um sich in der heutigen Zeit orientieren zu können. Denn für die Identifikation der Gesellschaft und ihr Selbstverständnis ist das „*kulturelle Gedächtnis*“³³⁴ eine essentielle Vorbedingung. Aber die Geisteswissenschaften konzentrieren sich nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Gegenwart, so sind sie etwa auch in der Kunst-, Literatur-, Musik- und Medienwissenschaft vertreten.

Für Assmann sind die Geisteswissenschaften nach wie vor aus folgenden Gründen von höchster Bedeutung:

- Durch Rekonstruktion, Deutung und Animierung der Vergangenheit gehen sie gegen das Vergessen der Vergangenheit vor.
- Sie leisten kritischen Widerstand gegen die Verwendung der Vergangenheit als Rechtfertigungs- und Legitimierungsgrund für die Gegenwart.
- Die Geisteswissenschaften fungieren als Animatoren einer tot geglaubten Vergangenheit.

³³² Vgl. Langewiesche, S. 31.

³³³ Assmann, S. 61.

³³⁴ Assmann, S. 61.

- Durch die Geisteswissenschaften kommt es zu einer Verbreiterung der Basis der Selbstthematization der Gesellschaft und somit zu einer Aufklärung über uns selbst.³³⁵

5.5 Geisteswissenschaften versus Naturwissenschaften

Viele Geisteswissenschaftler haben ein Krisenbewusstsein. Die Naturwissenschaftler sind vielmehr damit vertraut, ihre Ergebnisse dem öffentlichen Publikum zugänglich zu machen und dafür Reputation zu erhalten. Geisteswissenschaftliche Arbeiten gelten dagegen als „weniger lesefreundlich“³³⁶. Aber warum? Die Naturwissenschaftler präsentieren „Neues“ und erhalten dafür Aufmerksamkeit. Die Geisteswissenschaftler präsentieren zumeist kanonisiertes Wissen und ältere, neu aufbereitete Erkenntnisse. Naturwissenschaftler haben klare Anschauungsmethoden wie Zahlen und Diagramme zur Verfügung, während sich Geisteswissenschaftler auf ihr Metier, die Sprache, besinnen. Diese muss daher umso ausgefeilter sein.³³⁷

Assmann schlägt in dieselbe Kerbe, sie schreibt über die verschiedenen Instrumente der Disziplinen. Denn was für die Geisteswissenschaft die Sprache ist, sind für die Naturwissenschaft Zahlen, Tabellen und auch immer öfter Bilder.³³⁸

Für die Geisteswissenschaftler ist es umso schwerer, gesichertes Wissen zu präsentieren. Sehr viel ist Interpretation und Annahme, die widerlegt werden können. In der Naturwissenschaft gibt es eindeutiger Ergebnisse, die mit Formeln und Untersuchungen dezidiert belegt werden können. Unsere Gesellschaft will wettbewerbsfähig sein, für Österreich wie auch für alle anderen Länder zählen daher vor allem gesicherte Ergebnisse. Die Geisteswissenschaften mit ihren vielen (teilweise ungesicherten) Theorien bleiben im Hintertreffen.

Kaube rekurriert auf Deutschland, wenn er behauptet, dass es allgemein bekannt sei, dass die Geisteswissenschaftler länger für ihren Abschluss benötigen (14,5 Semester) als die Natur- und Technikwissenschaftler (10,5 Semester).³³⁹

³³⁵ Vgl. Assmann, S. 74-75.

³³⁶ Lübke, S. 35.

³³⁷ Vgl. Lübke, S. 35-36.

³³⁸ Vgl. Assmann, S. 62.

³³⁹ Vgl. Kaube, S. 23.

Fest steht, dass Fächer, deren Lehre und Forschung auf Anwendung ausgerichtet sind, sich auch als ernstzunehmende Studien legitimieren. Die Menschen besitzen eine Vorstellung, warum diese Menschen forschen und was das Resultat der einzelnen Forschungen sein soll. Anders ist das mit geisteswissenschaftlichen Fächern, sie können ihren gesellschaftlichen Nutzen nicht so einfach rechtfertigen und beweisen. Die Geisteswissenschaft gilt als Bildungsfach, in unserer Gesellschaft ist aber das Wissen darüber verloren gegangen, was als Bildung gilt und wozu sie nötig ist. Langewiesche hat als Antwort, für den Nutzen der Geisteswissenschaften, geschrieben, dass diese für „*das politische Wohl moderner Gesellschaften unverzichtbar*“³⁴⁰ seien. Er stellt Thesen auf, die die Frage beantworten sollen, wie viel Geisteswissenschaft die Universität braucht:

- Die Disziplinen der Geisteswissenschaft sind auf die Überschreitung von Grenzen aber gleichzeitig auch integrativ und dialogisch angeordnet. Unsere Zeit braucht diese Fähigkeit, da unsere Gesellschaft mit einer „*doppelte[n] Entgrenzung*“³⁴¹ zu kämpfen hat, mit der Europäisierung auf der einen Seite und der Globalisierung auf der anderen. Durch die Geisteswissenschaften wird die Kompetenz vermittelt, gewohnte Dinge in Frage zu stellen und neue Sachlagen in den Routineprozess aufzunehmen.
- Die fachlichen Schwerpunkte der Geisteswissenschaft werden immer wieder verschoben, sie orientieren sich an den Veränderungen der Gesellschaft und der Wirtschaft. Das Zusammenwirken von Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Medien war noch nie so eng wie in der heutigen Zeit. Das bringt neue An- und Herausforderungen mit sich.³⁴²

Böckenförde spricht das Problem der Vergleichbarkeit von Geistes- und Sozialwissenschaften mit den Natur- und technischen Wissenschaften an. Er kritisiert die „*unbedachte Übertragung von Reformkriterien*“³⁴³ von den Natur- und Technikwissenschaften auf die Geistes- und Sozialwissenschaften. Denn diese zu vergleichen ist ein Ding der Unmöglichkeit, die Geistes- und Sozialwissenschaften

³⁴⁰ Langewiesche, S. 29.

³⁴¹ Langewiesche, S. 29.

³⁴² Vgl. Langewiesche, S. 29-31.

³⁴³ Böckenförde, S. 50.

können dadurch zerstört werden, denn man kann sie nicht an „*quantifizierbaren Effizienzkriterien*“³⁴⁴ festmachen.

Einen besonders wichtigen Artikel zu dieser Problematik verfasste Gregor Markl. Er ist Naturwissenschaftler und schreibt aus seiner Sichtweise heraus über die Unterschiede zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften und den Natur- und Technikwissenschaften. Er kritisiert die ständigen Selbstzweifel und Selbst-Hinterfragungen vieler Geisteswissenschaftler und vergleicht das mit dem Selbstbewusstsein der Naturwissenschaftler, die davon überzeugt sind, gebraucht zu werden. Markl tritt aber für ein gegenseitiges Verständnis ein, er fordert von den Naturwissenschaften Verständnis für das „*häufig retrospektive Betrachten und Analysieren von Gewesenem, Gedachtem oder Geschriebenem*“³⁴⁵, das vielen geisteswissenschaftlichen Disziplinen eigen ist, genauso wie er von den Geisteswissenschaften fordert, dass sie den Naturwissenschaften keine „*Unfähigkeit zum selbstkritischen Diskurs*“³⁴⁶ unterstellen. Markl führt in der Folge einige Beispiele der Naturwissenschaft an, die ohne Hilfe von geisteswissenschaftlichen Methoden und Ideen nicht gelöst werden könnten. Die Geistes- und Naturwissenschaften sollen einander ergänzen und haben das Potential dazu, sich gegenseitig zu bereichern. Markl tritt für eine Zusammenarbeit aller Disziplinen ein, demnach ist in Zukunft nicht mehr die Frage zu stellen ‚Wozu Geisteswissenschaft?‘ sondern vielmehr ‚Wozu Wissenschaft?‘.³⁴⁷

Und hier kann wieder die Brücke zum Bologna-Prozess und der damit einhergehenden Europäisierung der Bildung geschlagen werden, denn wie wichtig ist Österreich die Wissenschaft und inwiefern wird sie durch die Internationalisierung des Hochschulsystems verändert? Und obwohl Markl euphorisch von der Zusammenarbeit aller Disziplinen spricht, ist zu fragen, welche Wissenschaften werden besonders gefördert, und welche nicht?

³⁴⁴ Böckenförde, S. 50.

³⁴⁵ Markl, S. 188.

³⁴⁶ Markl, S. 188.

³⁴⁷ Vgl. Markl, S. 187-194.

5.6 Exkurs: Politikwissenschaften

„Wäre Österreich allein auf der Welt, so wäre es vermutlich nicht zur Entstehung einer modernen, universitär verankerten Politikwissenschaft gekommen.“³⁴⁸

In Deutschland bildete sich die Disziplin der Politikwissenschaften aus den politischen Ideengeschichten, die von Professoren der Philosophie und Geschichte gelehrt wurden. Daher galt die Politikwissenschaft nach 1949 zuerst als eine Disziplin der Geisteswissenschaften und nicht der Sozialwissenschaften.

Bis heute kam es zu einer radikalen Veränderung der ursprünglichen inhaltlichen Ausrichtung der Politikwissenschaft. Der Fokus liegt nunmehr – vor allem seit der Implementierung der Ziele des Bologna-Prozesses – verstärkt auf der Soziologie und der Ökonomie, viele geisteswissenschaftliche Elemente wurden an den Rand gedrängt. Damit einhergehend drohte eine Marginalisierung der „Politischen Ideengeschichte“ stattzufinden. Um dieser entgegenzutreten, wurde das Fach in „Politische Theorien“ umbenannt. Diese Umbenennung ist als ein Versprechen zu werten, von einer geisteswissenschaftlichen in eine sozialwissenschaftliche Richtung zu gehen und die Lehre dementsprechend umzustellen.³⁴⁹

Mit der Transformation von einem geisteswissenschaftlichen Hintergrund zu einer sozialwissenschaftlichen Disziplin ist die Szientifizierung verbunden. Die Vorbildfunktion hält in diesem Prozess Amerika inne: hier war die Politikwissenschaft von jeher nur sehr wenig auf geisteswissenschaftliche Komponenten fokussiert.³⁵⁰

Somit stellt sich die Frage, inwiefern Politikwissenschaft – hier in einem österreichischen Kontext verstanden – in Zeiten einer zunehmenden Ökonomisierung durch eine geschichtliche Selbstreflexion, die eigene tatsächliche gesellschaftliche Relevanz einer kritischen Politikwissenschaft zu vergegenwärtigen, im Stande ist. Somit gilt 2010 nicht nur als Abschluss der ersten Phase des Bologna-Prozesses, sondern sollte auch als

³⁴⁸ Ehs, S. 236.

³⁴⁹ Vgl. Ehs, S. 223-225.

³⁵⁰ Vgl. Münkler, S. 51-53.

Bestandsaufnahme der Politikwissenschaft in Österreich Verwendung finden, wie Tamara Ehs in ihrem Aufsatz in der Österreichischen Zeitung für Politikwissenschaft trefflich formuliert.³⁵¹ Der Beitrag umfasst somit die frühen politikwissenschaftlichen Ansätze, um die wissenschaftstheoretischen Probleme von den Anfängen in der Ersten Republik zu beleuchten, die bis heute die größten Probleme der Disziplin implementieren:

Es kann gesagt werden, dass es in der österreichischen Politikwissenschaft vor allem an einem Bewusstsein für die Ausgangssituation der Politikwissenschaft mangelt, über ihre historische Entwicklung zu wenig geforscht wird und parteipolitische Implikationen außer Acht gelassen werden.³⁵² Nichtsdestotrotz kann man einen Ausblick auf das 21. Jahrhundert der Politikwissenschaft nur dann wagen, wenn man diese Disziplin im Kontext der österreichisch politischen Geschichte sieht. Im Folgenden sollen ein paar wichtige Eckpfeiler der Politikwissenschaft aufgezeichnet werden:

Die Politikwissenschaft hatte bis zu ihrer universitären Institutionalisierung eine außeruniversitäre Verankerung im Institut für Höhere Studien (IHS). 1966 wurde die „Wissenschaft von der Politik“ als Wahlfach vorgesehen, 1968 die erste Lehrkanzel für „Philosophie der Politik und Ideologiekritik“ am Philosophischen Institut vergeben. Darauf aufbauend, setzte sich die Philosophie vehement für eine eigene Studienrichtung Politikwissenschaft ein. Dies wurde aber immer wieder mit dem Argument abgelehnt, dass die Politologie somit auch Bereiche der Rechts- und Staatswissenschaften berühren würde. Diese Aussage beinhaltet den vorliegenden Grundkanon, dass sich die traditionelle Verbindung der Politikwissenschaft mit den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften unter dem Banner der Staatswissenschaften vereinen würde.³⁵³

Die Staatswissenschaften wurden 1919 eingeführt und bestanden in dieser Form bis 1966, konnte aber nie die Erwartungen Liberaler und Sozialdemokraten erfüllen. Vielmehr wurden die Staatswissenschaften – obwohl sie als „*die eigentliche Tochter der Republik*“³⁵⁴ gilt – mehr als stiefmütterlich behandelt; vor

³⁵¹ Ehs, Tamara: Über die Ursprünge der Politikwissenschaft – Ein Blick zurück im Bologna-Jahr 2010.

³⁵² Vgl. Ehs, S. 223f.

³⁵³ Vgl. Ehs, S. 225.

³⁵⁴ Huppert, S. 392 In: Ehs, Tamara, S. 225.

allem da konservative Kreise „die ‚Gefahr‘ der Etablierung einer kritischen Sozialwissenschaft bestand, die die herrschenden politischen Verhältnisse hinterfragen, demokratisieren und letztlich ebenso die Monopolstellung der Juristen in (rechts-)politischen Fragen sowie in der Verwaltung unterminieren könnte“³⁵⁵ fürchteten. Diese Vorurteile – und dadurch auch die Installation einer kritischen Wissenschaftsdisziplin – blieben lang bis in die zweite Republik bestehen, bis die Politikwissenschaft unter der SPÖ-Alleinregierung in den 1970er-Jahren zuerst an der Philosophischen Fakultät und 1978 durch den Erlass des „Bundesgesetzes für geistes- und naturwissenschaftliche Studienrichtungen“ als kombinationspflichtige Studienrichtung installiert wurde.³⁵⁶

Somit war die Studienrichtung Politikwissenschaft mit einem eigenen Institut durchgesetzt, was aber nicht viel an der miserablen Ausstattung und am schlechten Betreuungsverhältnis des Instituts änderte; da es gegen Ende der 1970er-Jahre immer mehr Studierende der Politikwissenschaft gab. Die Lehrsituation änderte sich dadurch zum Positiven, dass ab Mitte der 1970er-Jahre ein weiteres Institut für Politikwissenschaft an der juristischen Fakultät gegründet wurde, das von Peter Gerlich geleitet wurde.³⁵⁷ Ab 1991 wurde unter dem Bundesminister für Wissenschaft und Forschung Erhard Busek die Zusammenlegung der beiden Institute fokussiert und das „Gerlich-Institut“ 1993 folglich in „Institut für Staatswissenschaft“ umbenannt.³⁵⁸ Das Institut für Staatswissenschaften wurde erst seit 2004 aus der Rechtswissenschaftlichen Fakultät in die Fakultät für Sozialwissenschaften übernommen und somit derselben Organisation wie die der Politikwissenschaft unterstellt.³⁵⁹

Um noch mal auf die Erste Republik zu sprechen zu kommen, kann gesagt werden, dass versucht wurde, die Staatswissenschaften als Einführung einer sozialwissenschaftlichen universitären Ausbildung zu etablieren. Da die Sozialdemokratie aber bereits 1920 nicht mehr in der Regierung saß, wurden die

³⁵⁵ Ehs, S. 225.

³⁵⁶ Vgl. Sickinger, S. 53.

³⁵⁷ Vgl. Sickinger, S. 56f.

³⁵⁸ Vgl. Sickinger, S. 63.

³⁵⁹ Vgl. Ehs, S. 225.

Staatswissenschaften kurzerhand zu einer Hilfswissenschaft für die juristischen Fächer degradiert.³⁶⁰

Auch wenn die so genannten demokratischen Jahre der Ersten Republik laut Tamara Ehs noch immer als die kreativste Phase der österreichischen Sozial- und Politikwissenschaft angesehen werden kann, mangelte es von vornherein an einer universitären Etablierung des wissenschaftlichen Personals dieser Richtungen. Die Etablierung einer eigenständigen Disziplin wurde so von vornherein verhindert – was auch daran lag, dass viele der Vertreter dieser Richtungen entweder dem liberalen oder austromarxistischen Lager zuzurechnen waren und somit einer universitären Karriere vorenthalten wurden. Viele der Dozenten waren zudem jüdischer Herkunft, was sie durch die bestehende Berufungspolitik von vornherein disqualifizierte.³⁶¹ Es darf hier aber auch nicht der Eindruck entstehen, dass die Politikwissenschaften und Sozialwissenschaften erst durch die Nationalsozialisten von den Universitäten vertrieben wurden; vielmehr setzte dieser Prozess bereits in den Zwanzigerjahren des vorigen Jahrhunderts ein.³⁶²

Viele des politikwissenschaftlichen Personals kamen nach 1945 nicht mehr nach Österreich zurück und etablierten vor allem in den Vereinigten Staaten von Amerika ein durchaus österreichisch geprägtes Politikverständnis – was aber in Österreich nicht goutiert wurde. In Österreich bot sich somit keine Möglichkeit zur sozial- oder politikwissenschaftlichen Ausbildung, da die hiesigen Institute wieder in ein katholisch-konservatives Dilemma schlitterten, jeglichem Fremden argwöhnisch gegenüberstanden und das US-amerikanische Exportgut Politikwissenschaft kategorisch ablehnten.³⁶³ Seriöse sozialwissenschaftliche Forschung war somit nach dem Zweiten Weltkrieg nur außeruniversitär zu finden – und im Zusammenhang der vorliegenden Diplomarbeit wichtig, mit einem ökonomischen Fokus versehen. Dafür verantwortlich zeigte sich das Österreichische Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO).³⁶⁴

³⁶⁰ Vgl. Ehs, S. 228f.

³⁶¹ Vgl. Ehs, S. 235.

³⁶² Vgl. Ehs, S. 235.

³⁶³ Vgl. Ehs, S. 236.

³⁶⁴ Vgl. Ehs, S. 236f.

Universitär war das größte Problem, dass an Österreichs Universitäten wieder jene Kräfte das Ruder übernommen hatten, die alte nationalsozialistische Köpfe wieder zu installieren versuchten, was wiederum dazu führte, dass junge Intellektuelle scharenweise das Land verließen: *„Gänzlich verloren gegeben wurde damit auch die kritische Selbstreflektion im Sinne einer Wissenschaftsphilosophie und –theorie, somit auch das methodenkritische Inter- und Transdisziplinaritätsverständnis, womit man im Sinne der Einheit der Wissenschaft die letztlich künstlichen Trennungen zwischen empirischen („naturwissenschaftlicher“) und geisteswissenschaftlicher Sozialwissenschaften sowie Staatslehre zu integrieren gesucht hatte.“*³⁶⁵

Fragen zu Recht und Verfassung wurde durch diese Vertreibung der ersten Generation von österreichischen Politikwissenschaftlern wieder allein den Juristen überlassen. Die Installierung der Politikwissenschaften als eigene Studienrichtung in den 1970er-Jahren förderte zwar die Professionalisierung der Ausbildung und hatte auch das Fallen des Juristenmonopols zur Folge, hatte aber auch das Problem, dass die Politikwissenschaft alle Fragen des Verfassungsrechts den Juristen überließ und somit für einen „blinden Fleck“ sorgte, der *„die obrigkeitsstaatliche Attitüde der Trennung von Politik und „unpolitischem“ Recht“*³⁶⁶ reproduzierte.

Um aber diesen Exkurs über die problematische Geschichte der Politikwissenschaft abzuschließen, sei noch gesagt, dass die jahrzehntelange Selbstentmündung umso schwerer greift, als das die großen Staats- und Verfassungslehren der Zwischenkriegszeit neben rein juristischen Gebieten auch eine Vielzahl an politischer Theorie- und Ideengeschichte enthielten; sowie sich einem soziologischen Zugang verschrieben. Trotz dieser Geschichte einer kritischen Politologie meidet die Wissenschaft noch immer das Forschungsgebiet zu Rechts- und Verfassungsfragen.³⁶⁷

Um aber wieder auf den Bologna-Prozess zurück zu kommen, scheint hierbei vor allem zukunftsweisend, dass einige deutsche Universitäten eine „neue Staatswissenschaft“ – die Politik-, Rechts-, Wirtschafts- und

³⁶⁵ Ehs, S. 237.

³⁶⁶ Van Ooyen, S. 7

³⁶⁷ Vgl. Ehs, S. 237.

Sozialwissenschaften miteinander verbinden soll – konzipieren „und damit den Bologna-Prozess einmal nicht zur Überspezialisierung in einem Teilbereich, sondern für die Etablierung eines breit gefächerten Studiums genutzt“³⁶⁸ hat.

Will auch die österreichische Politikwissenschaft wieder dem Anspruch einer wissenschaftlichen Selbstreflexion der gegenwärtigen Gesellschaft genügen, so müsste die weiter fortschreitende Verschulung zurückgenommen werden und weiters damit aufhören, sich gängigen Markterfordernissen anzubiedern. Eine Debatte über die Neugestaltung des Fächerkanons der Politik-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, sowie auch der Soziologie, wäre demzufolge dringend anzuraten.³⁶⁹

³⁶⁸ Ehs, S. 237.

³⁶⁹ Vgl. Ehs, S. 238.

6. Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Im Zuge der Recherchetätigkeiten für die Diplomarbeit wurde am Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung um ein Interview mit einer ranghohen Person angefragt. Da der früherer ÖVP-Minister für Wissenschaft und Forschung, Johannes Hahn, der seit Jänner 2010 als EU-Kommissar für Regionalpolitik in der Europäischen Kommission unter Kommissions-Präsidenten José Manuel Durão Barroso tätig ist, nicht zu einem Gespräch zur Verfügung stand, wurde ein Gespräch mit Sektionschef Mag. iur. Friedrich Faulhammer vereinbart.

6.1 Interview mit Sektionschef Mag. Friedrich Faulhammer vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

Faulhammer ist Mitarbeiter des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung und Sektionschef der Sektion 1: Universitäten und Fachhochschulen.

Das Interview fand am 12. Mai 2009 statt. Zirka eine dreiviertel Stunde lang beantwortete Faulhammer ausführlich alle gestellten Fragen, ohne diese vorher gesehen zu haben und ohne Vorbereitungszeit zu verlangen. Als Vertreter des Ministeriums ist evident, dass er streng dessen Linie vertrat. An dieser Stelle werden für die vorliegende Arbeit bedeutende Punkte des Interviews herausgearbeitet. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt.

Die Basis für das Interview bildete folgende Überlegung:

Es ist ein allgemeines und auch anerkanntes politisches Bekenntnis: die Zustimmung und Bejahung der Wissenschaft. Doch welche Wissenschaften sollen gefördert und unterstützt werden? Auch hier herrscht ein breiter Konsens, obwohl dieser, wie im Interview von Mag. Faulhammer ersichtlich wird, nicht gern offen ausgesprochen wird. Langewiesche behauptet, dass sich die Politiker besonders für jene Studienrichtungen einsetzen, die *„sofort oder in nicht zu ferner Zukunft*

*gesellschaftlichen Nutzen versprechen – wirtschaftlichen, technologischen und [...] biologisch-medizinischen*³⁷⁰.

Anfänglich befand sich Mag. Faulhammer auf vollkommenem Oppositionskurs gegenüber den aufgestellten Thesen, im Laufe des Interviews wurden aber doch einige der Vermutungen bestätigt.

Die erste Frage galt dem österreichischen Fördersystem nach der Einführung des Bologna-Prozesses. Die Frage lautete, ob der Fokus bei Förderungen von Studien eher auf „prestigeträchtige“ Studien gerichtet ist, ergo auf die naturwissenschaftlichen und technischen Studien, und weniger auf die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien. Faulhammer reagierte schnell und antwortete sicher, dass es keine Diskrepanz zwischen der Förderung für natur- und geisteswissenschaftliche Studienrichtungen gebe. Gleich darauf sprach er aber von einer Diskussion im Europäischen Rat, die zum Thema hatten, wie *„die Hochschulen in Europa verstärkt auch zur wirtschaftlichen Entwicklung beitragen*³⁷¹ können. Und bereits in dieser Aussage wird die Fokussierung auf die wirtschaftliche Leistung des Hochschulsystems deutlich. Es wird innerhalb von Europa nicht darüber diskutiert, wie die Ausbildung und – vor allem in Anbetracht der gegenwärtigen Studentenproteste – die Rahmenbedingungen des Studierens verbessert werden können, sondern wie die Wirtschaftlichkeit der Hochschulen gesteigert werden kann.

Der Staat und die Gesellschaft hatten schon immer großen Einfluss auf die Universität. Mit dem Beitritt zur Europäischen Union hat auch diese immer mehr Einfluss auf das österreichische Hochschulsystem und die zunehmend internationalen Ausrichtung. Immer größer wird allerdings das *„Ausmaß der ‚Vergesellschaftung der Wissenschaft‘ als Rückseite der ‚Verwissenschaftlichung der Gesellschaft‘*³⁷².

Wie bereits erwähnt, behauptete Faulhammer am Beginn des Interviews, dass es keine Diskrepanz in den Förderungssummen für die einzelnen Studienrichtungen gebe. Kurze Zeit später sagt er folgendes:

³⁷⁰ Langewiesche, S. 29.

³⁷¹ Interview Faulhammer.

³⁷² Langewiesche, S. 41.

Dass technische und naturwissenschaftliche Studien jetzt rein absolut gesehen mehr Geld bekommen, oder sagen wir relativ gesehen und auch in absoluten Zahlen mehr Geld bekommen, das ist verständlich, denn wenn sie in Physik investieren [...] da geht es immer um sehr viel Geld. Wenn Sie in Geisteswissenschaften investieren können Sie mit sehr viel weniger Geld sehr viel mehr machen.³⁷³

An dieser Stelle vergisst Faulhammer jedoch darauf, zu erwähnen, dass es auch viel mehr Studenten der Geisteswissenschaften als der Naturwissenschaften gibt. Im Studienjahr 2008/2009 studierten österreichweit 90.477 Personen als Hauptstudium ein geisteswissenschaftliches Fach. Dem gegenüber standen die Naturwissenschaften mit 45.928 Studierenden. Natürlich aber, fügt Faulhammer zu Recht hinzu, haben die Natur- und Technikwissenschaften auch einen höheren Forschungsaufwand und benötigen teurere Materialien.

Kaube meint – und spricht aber für Deutschland -, dass es traditionell viel mehr Naturwissenschaftler und Techniker gibt, als Geisteswissenschaftler. Und diese Mehrheit kostet dem Staat auch mehr, da das technische Equipment, das für Studienzwecke zur Verfügung gestellt werden muss, um etliches teurer ist als jene Materialien, die Geistes- und Sozialwissenschaftler benötigen.³⁷⁴

Zählt man zu den Naturwissenschaftlern in Österreich die Technikstudenten hinzu, kommt man auf eine Anzahl von 89.330 Studenten. Nicht beinhaltet in dieser Zahl sind Studenten der Bodenkultur und der Montanistik. Somit gibt es – zusammengerechnet – mehr Studenten der Natur- und Technikwissenschaften als der Geisteswissenschaften, und diese kommen dem Staat, durch die eben genannten Argumente, ungleich teurer.

Auf die Frage, was ein sozial- oder geisteswissenschaftliches Studium der Wirtschaft bringe, antwortete Faulhammer: *„Auch Geisteswissenschaftler finden Betätigungsfelder im wirtschaftlichen Zusammenhang.“*³⁷⁵ Diese Aussage zeigt wieder, wo der Fokus der Politik liegt, nämlich eindeutig im gewinnbringenden wirtschaftlichen Bereich.

³⁷³ Interview Faulhammer.

³⁷⁴ Vgl. Kaube, S. 20.

³⁷⁵ Interview Faulhammer.

Der nächste Schwerpunkt des Interviews beschäftigte sich mit dem Bologna-Prozess und der Aufteilung in ein Bachelor- mit einem anschließenden Masterstudium. Es wurde behauptet, dass durch die Einführung des Bachelors nur ein ‚Bruchteil‘ des eigentlichen Studiums gelernt werde. Auch Kaube schreibt in seinem Aufsatz, dass die Einführung des Bachelor-Titels einer Zertifizierung eines Studienabbruchs gleichkommt. Besonders betroffen davon sieht er die geisteswissenschaftlichen Disziplinen, da es diesen besonders schwer fällt, ihr Studium in aufbauende Sequenzen einzuteilen und damit fällt es ihnen auch schwer, einen ausreichenden Studienabschluss zu schaffen.³⁷⁶ Faulhammer begegnete der Kritik am Bachelor mit folgender Frage: *„Wie lange soll jemand gezwungen sein, an der Universität zu bleiben?“*³⁷⁷ Das erfolgreich implementierte Bologna-System sieht er als eine Möglichkeit an, die Universität früher zu verlassen und gleichzeitig eine Qualitätssteigerung in den Master und *PhD* Programmen zu erreichen. Den Bachelorabschluss bezeichnet er schlichtweg als *„kompakt“*³⁷⁸.

Faulhammers Meinung nach dient der Bachelor nicht, wie es so oft heißt, zur Praxisorientierung, dafür seien Fachhochschulen geschaffen worden. Das Argument, dass der Bachelorabschluss also vor allem für die Technik- und Naturwissenschaften von Nutzen sei, da hier eine Praxisorientierung einfacher zu schaffen ist, unterstützte er nicht.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Interview war es, auf die weltweiten Universitätsrankings einzugehen. Denn diese sind ein elementarer Aspekt der Europäisierung und auch der Internationalisierung der Hochschulsysteme. Denn durch die Implementierung des Bologna-Prozesses wurde eine große Vergleichbarkeit der einzelnen Universitäten geschaffen. In den Universitätsrankings werden herausragende Forschungsergebnisse besonders beachtet, diese werden sehr oft im Bereich der Naturwissenschaften erzielt. Um europaweit einen guten Platz bei den Rankings zu erlangen, müssten gezielt exzellente Forscher gefördert werden. Die Fragestellung lautete daher – in brevi – folgendermaßen:

³⁷⁶ Vgl. Kaube, S. 23.

³⁷⁷ Interview Faulhammer.

³⁷⁸ Interview Faulhammer.

Im Jahr 2007 fanden sich noch zwei österreichische Universitäten unter den 200 höchst bewerteten Universitäten der Welt. Die TU Wien errang Platz 166 und die Universität Wien den 85. Platz. Im Jahr 2008 findet sich nur mehr die Universität Wien auf dem 115. Platz.³⁷⁹ Wie kam es zu diesem Abstieg und wie ist ihm entgegenzuwirken?

Faulhammer antwortete, dass diese Rankings für das Ministerium nicht besonders entscheidend seien. Denn die jeweiligen Universitäten besäßen unterschiedliche Schwerpunkte. Außerdem hätten jene Universitäten gute Plätze, die ein strenges Zulassungsverfahren pflegen. Die Rankings seien zudem sehr forschungsorientiert, die führenden Universitäten seien auf Forschung ausgerichtet, in Österreich haben die Universitäten jedoch eine große Ausbildungsfunktion und daher nicht so viel Geld für Forschung zur Verfügung.

Faulhammer wies auf die extreme „*Schiefelage*“³⁸⁰ zwischen den Universitäten hin. Die Technische Universität sei etwa besser gestellt, weil sie weniger Studierende habe, diese geringe Studentenzahl sei aus der Sicht des Ministeriums sehr bedauerlich. Jene Fächer mit hoher Nachfrage könnten allerdings nur sehr schwer abgedeckt werden. Sein Ziel ist es, Alternativen in der Studienwahl aufzuzeigen. Darum wurde auch ein neues Modell geschaffen, namens „Studienchecker“. Dieses Modell wurde für Schülerinnen und Schüler geschaffen, um sie auch auf ausgefallene Studiengänge aufmerksam zu machen. Die Bestrebung dieses Modells und somit auch der Hochschulpolitik ist es, die internationale Wettbewerbsfähigkeit Österreichs zu steigern.

Faulhammers Absicht ist die Sicherung des Ausbildungssystems für die Zukunft. Und dann fällt der wohl aussagekräftigste Satz des gesamten Interviews:

*Wir werden uns gerne auch künftig Ausbildungen leisten können, die einfach aus bildungs- und wissenschaftlichen Gesichtspunkten notwendig und richtig sind, nur irgendwer muss das finanzieren.*³⁸¹

Es ist dieser Satz, der das aussagt, was im Vorfeld des Interviews vermutet wurde. Die Geistes- und Sozialwissenschaften werden als eine Art ‚Luxusfach‘

³⁷⁹ Vgl. http://www.topuniversities.com/university_rankings/results/2008 (15.09.2010)

³⁸⁰ Interview Faulhammer.

³⁸¹ Interview Faulhammer.

angesehen, während die Natur- und Technikwissenschaften dazu dienen, die Ökonomie Österreichs anzukurbeln, um im europäischen Kontext als konkurrenzfähig gelten zu können. Aus diesem Satz kann weiters abgeleitet werden, wie die Prioritäten des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung gereiht sind. Möglichst viele Studenten sollen Studien absolvieren, die dem Wirtschaftsstandort Österreich Geld, Kapital und Aufträge bringen. Vom geistigen Kapital, das unter anderem durch die Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften erreicht wird, wird nicht gesprochen. Die Existenz und Wichtigkeit dieses geistigen Kapitals wird auch nicht bestritten. Natürlich nicht, und sicherlich weiß das Ministerium über die Notwendigkeit der Erkenntnisse der Geistes- und Sozialwissenschaften Bescheid, das Bestreben des Ministeriums ist nicht diese Disziplinen abzuschaffen, sondern lediglich, so die vorliegende Behauptung, ihre Studentenzahlen zu dezimieren und diese dafür in anderen Bereichen steigen zu lassen.

Ein weiteres Themengebiet, das mit der Europäisierung von Bildungssystemen einhergeht, ist die Elitenbildung, die inzwischen auch in Österreich Einzug gehalten hat. Faulhammer bestätigte, dass sich viele Länder in Europa zunehmend dem Exzellenzgedanken verschreiben. In Österreich wurde am 1. Juni 2009 die Eliteuniversität Klosterneuburg eröffnet, die nur auf Forschung ausgerichtet ist und internationale Spitzenforscher lukrieren soll. Dass Österreich ein EU-Mitgliedsstaat ist, spielt bei dem ‚Exzellenzgedanken‘ sicher eine Rolle, denn es stellt sich die Frage, was Österreich, international gesehen, zu bieten hat. Faulhammer war gegen die Bezeichnung als ‚Prestigeobjekt‘ für die Eliteuniversität, vielmehr wollte er, dass von einer „*Leuchtturmfunktion*“³⁸² der neuen Forschungseinrichtung gesprochen wird.

Der letzte Punkt, über den Herr Faulhammer befragt wurde, betrifft die Budgetierung der Universitäten. In Anbetracht der Studentenproteste des Jahres 2009 ist dieses Thema besonders interessant und Faulhammers Antwort dementsprechend aussagekräftig. Die folgende kurze Interviewpassage macht das deutlich:

³⁸² Interview Faulhammer.

- *Eine Frage zum Budget der Universitäten: Es ist ja einmal angestrebt worden, dass es 2 % vom Bruttoinlandsprodukt betragen soll-*

Wird immer noch angestrebt.

- *Es wird immer noch angestrebt? Für wann ist dieser Betrag angesetzt-*

Ein Datum haben wir noch nicht. Aber es wird immer noch angestrebt.

- *Ist es irgendwie realistisch, dass es irgendwann – unter dieser großen Koalition – erreicht wird?*

Ja, man muss sich da wirklich ambitionierte Ziele setzen, nicht. [...]

Die Antworten Faulhammers, und auch seine Intonation im Interview, zeigen, wie wenig Faulhammer selbst davon überzeugt ist, dass die Universitäten in naher Zukunft ein Budget von 2 Prozent des BIPs erhalten werden. Er bekennt sich aber zu dem ‚Modernisierungsdokument‘ der EU, denn auch dort lautet einer der Punkte, dass man anstreben soll, 2 Prozent des BIPs in die Hochschulen zu investieren.

Der Schnitt der OECD-Länder für Ausgaben im Hochschulbereich liegt bei 1,7 % des BIPs, in Österreich betrug das Budget für Universitäten im Jahr 2006 0,8 Prozent des BIPs.

Faulhammer bekannte sich zu diesen 2 Prozent, die ursprünglich für 2020 angestrebt wurden. Er fügte aber hinzu: *„Wenn Sie sich das jetzige Regierungsprogramm anschauen – ich verrate Ihnen kein Geheimnis – steht das Datum nicht mehr drinnen.“*³⁸³ Wohl zur allgemeinen Ermutigung sprach Faulhammer dann aber von einer *„deutlichen Budgetsteigerung“*³⁸⁴, die die Universitäten in den nächsten Jahren erfahren werden.

³⁸³ Interview Faulhammer.

³⁸⁴ Interview Faulhammer.

7. Statistische Daten der Universitäten

Im folgenden Abschnitt soll anhand der Hauptuniversität Wien, der Technischen Universität Wien und der Wirtschaftsuniversität Wien empirisch veranschaulicht werden, wie die beiden eher ökonomisch orientierten Universitäten höhere Förderungen bekommen, als die eher allgemein und besonders auf Geistes- und Sozialwissenschaften spezialisierte Hauptuniversität Wien.

Grundlage bilden hierzu die offiziell zugänglichen Rechnungsabschlüsse der Universitäten aus dem Kalenderjahr 2009, um neben dem Vergleich der drei Universitäten auch einen Jahresvergleich erkennbar zu machen.

Ganz Allgemein sei Eingangs gesagt, dass interessanterweise die österreichischen Hochschulen im internationalen Bereich in fast allen Bereichen ganz gut abschneiden.³⁸⁵ Sei es beim Betreuungsverhältnis von Lehrenden und Studenten und auch bei der Geldaufwendung pro Studierendem. Dies mag daher rühren, dass vor allem beim Betreuungsverhältnis auch die Studienassistenten, Lektoren, etc. einberechnet werden.

Erschreckend ist allerdings die Abnahme des universitären Personals an Österreichs Hochschulen von 40.714 Personen (2005) auf 33.608 Personen (2008). Dieser Abnahme von 7106 Personen steht ein gleichzeitiger Zuwachs von 22.673 Studenten gegenüber.

Tabelle 2: Anzahl der Studierenden

	Hauptuni	TU Wien	WU Wien
WS 09/10	83.025	23.458	24.200

³⁸⁵Vgl. www.oecd.org (22.11.2009)

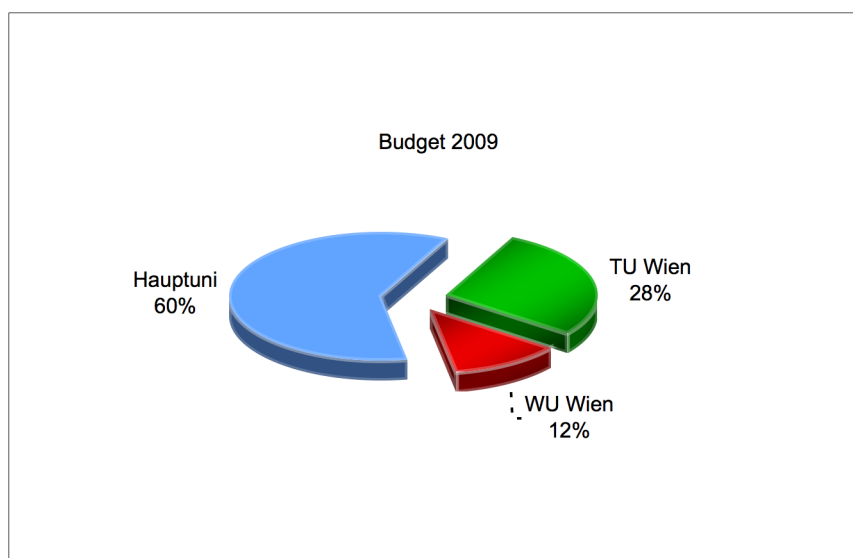
7.1 Budget

Die Universität Wien bekam im Jahr 2009 388.251.500³⁸⁶ Euro an Globalbudgetzuweisungen vom Bund, die Technische Universität Wien 181.365.575³⁸⁷ Euro. Die Universität Wien hatte in diesem Zeitraum aber 83.025³⁸⁸ Studierende, also etwa 60.000 mehr als die 23.458³⁸⁹ Studenten der TU Wien. Rechnet man diese Summe auf die Studentenzahl auf, bekommt die Uni Wien pro Student 4676 Euro, die TU Wien 7731 Euro pro Student. Ein Student auf der TU Wien ist dem Staat demnach nahezu doppelt so viel Geld wert wie ein Student der Universität Wien. Demzufolge ist ein Student auf der Wirtschaftsuniversität wiederum nur 3182³⁹⁰ Euro wert.

Tabelle 3: Budget

	Hauptuni	TU Wien	WU Wien
2009	388.251.500,00	181.365.575,00	77.027.926,08
2008	338.309.800,00	176.883.092,00	73.937.110,58

Abbildung 2: Budget



³⁸⁶ Vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Leistungsbericht_2009.pdf (08.07.2010)

³⁸⁷ Vgl. Vgl. http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/docs/leitung/jb09_de.pdf (08.07.2010) (15.09.2010)

³⁸⁸ Vgl. http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Leistungsbericht_2009.pdf (08.07.2010)

³⁸⁹ Vgl. http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/docs/leitung/jb09_de.pdf (08.07.2010)

³⁹⁰ Vgl. <http://www.wu.ac.at/structure/about/publications/bulletin/pdfs/rechnungsabschluss2009.pdf> (22.05.2010)

7.2 Löhne und Gehälter

Ähnlich sind diese Zahlen auch bei den Löhnen und Gehältern. Die Uni Wien gab im Jahr 2009 220.010.200 Euro für Personalaufwendungen aus, ergo 2650 Euro pro Studierenden.

Die TU Wien zahlte für Löhne und Gehälter 167.413.908 Euro, pro Student demnach 7163 Euro, also weit mehr das Doppelte als die Universität Wien.

Faulhammer spricht in dem durchgeführten Interview davon, dass die technischen Wissenschaften vor allem deswegen mehr Geld vom Staat erhalten, da sie teurere Materialien für ihre Wissenschaft und Forschung benötigen würden, als die Geisteswissenschaften. Die Löhne und Gehälter für Universitätspersonal gehören nicht in die Rubrik „erhöhter Materialkosten“.

Etwas revidiert werden diese Zahlen, betrachtet man die Aufwendung für externe Lehre. Hier verbucht die Universität Wien Löhne und Gehälter für 10.854.900 Euro, die TU Wien hingegen nur für 1.412.964 Euro. Wird dies zu den Löhnen und Gehältern des regulären Personals addiert und wird die Summe abermals pro Student angegeben, ergibt sich folgendes, leicht revidiertes, Bild: Die Universität Wien investiert für Löhne und Gehälter 2936 Euro pro Student, die TU Wien 6174 Euro. Die Spanne zwischen diesen beiden Beträgen ist immer noch eklatant.

Tabelle 4: Löhne und Gehälter

	Hauptuni	TU Wien	WU Wien
2009	220.010.200,00	167.413.908,00	51.290.462,88
2008	210.665.500,00	k.A.	49.024.515,18

7.3 Sachmittel

Nun werden die Aufwendungen für Sachmittel im Jahr 2009 verglichen, hier sollte es den größten Unterschied zwischen den beiden Universitäten geben. Die Universität Wien verbucht Ausgaben in der Summe von 2.957.700,00 Euro (2008 waren es -3.254.900,00 Euro), die Technische Universität die Summe von 3.057.365,30 Euro (2008 -2.888.869,85).

Ein Student der Universität Wien hat durchschnittlich gesehen 38 Euro an Sachausgaben zur Verfügung, ein Student der TU 156 Euro. Faulhammers Angaben lassen sich demnach bestätigen, die Technische Universität benötigt mehr Kapital für Sachausgaben. Nicht erklärbar bleibt aber die große Differenz in den Ausgaben für Löhne und Gehälter. Die Technische Universität hat demnach mehr Lehrende pro Student zur Verfügung.

Im Rechnungsabschluss der Wirtschaftsuniversität Wien findet sich zu Sachmittelausgaben keine Angabe.

Tabelle 5: Sachmittel

	Hauptuni	TU Wien	WU Wien
2009	-2.957.700,00	-3.057.365,30	k.A.
2008	-3.254.900,00	-2.888.869,85	k.A.

7.4 Fazit

Die Rechnungsabschlüsse der drei Wiener Universitäten zeigen ganz deutlich, dass für Studenten der Technischen Universität und der Wirtschaftsuniversität Wien mehr öffentliche Gelder in die Hand genommen werden, als für Studenten der Hauptuniversität, die Studienrichtungen aus den Sozial- und Geisteswissenschaften in Wien beheimatet. Als wichtigste Faktoren wurde das allgemeine Jahresbudget, die Löhne und Gehälter, sowie Sachmittel untersucht.

Die Löhne und Gehälter wurden deshalb in die Untersuchung aufgenommen, da sie das Betreuungsvolumen widerspiegeln.

Bei den Sachmitteln muss hingegen eingeräumt werden, dass vor allem die Technische Universität auf teurere Utensilien zurückgreifen muss, als Studienrichtungen der Geistes- und Sozialwissenschaften.

8. Wettbewerb im Bildungsbereich

Im folgenden Abschnitt soll vermehrt auf die Ökonomisierung der Bildung eingegangen werden; vor allem aber in das nachstehende Kapitel über den Wissenschaftsfonds einführen, der in seiner Forschungsausrichtung genau diesen Wettbewerb widerzuspiegeln gedenkt.

Das Ausbildungsniveau der Menschen scheint vermehrt als ökonomischer Faktor betrachtet zu werden, der zunehmend über das Schicksal der Position Österreichs in der Europäischen Union (und der Welt) entscheidet. Das ist in Zeiten einer vorherrschenden Informations- bzw. Wissensgesellschaft und Globalisierung kein neues Phänomen. Die Nationalstaaten stehen sich als wettbewerbsorientierte Kontrahenten gegenüber, wie man es von konkurrierenden Firmen kennt; die Staatsangehörigen bilden dabei sozusagen die ‚produktive‘ Belegschaft.

Günter Haider, Mitglied des Projektzentrums für Vergleichende Bildungsforschung, geht davon aus, dass die Qualität des Wissens bzw. der erworbenen Kompetenzen und die Höhe der Bildungsabschlüsse entscheidende Faktoren darstellen. Die Schulsysteme in den entwickelten Ländern seien somit einer *„zunehmend schärfer werdenden Wettbewerbssituation“*³⁹¹ ausgesetzt. Aus jenem Blickwinkel sei das Bildungssystem nach Haider permanent reformbedürftig:

*Die Verantwortlichen sind herausgefordert, ständig zu prüfen, ob die Kenntnisse, Kompetenzen und Qualifikationen, die wir vermitteln (wollen), noch den Anforderungen der Zeit entsprechen, ob wir tatsächlich alle Heranwachsenden mit unserem schulischen Angebot erreichen und welche nachhaltigen Ergebnisse wir damit tatsächlich erzielen.*³⁹²

Der von Haider als ökonomischer Faktor bezeichnete Wandel zur Wissensgesellschaft wird vom deutschen Soziologen Richard Münch weit drastischer als *„verwertbares Humankapital“*³⁹³ bezeichnet.

³⁹¹ Haider, S. 9.

³⁹² Haider, S. 11.

³⁹³ Münch, S. 60.

8.1 FWF – Der Wissenschaftsfonds

Der Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF), mit dem österreichischen Sitz in Wien³⁹⁴, sieht sich in seinem Leitbild als Österreichs zentrale Einrichtung zur Förderung der Grundlagenforschung.

Weiters sieht der FWF vor, die Wissenschaft auf hohem internationalem Niveau zu fördern und die ‚wissensbasierte‘ Gesellschaft auszubauen. Die selbst definierte „Mission“³⁹⁵ sieht weiters vor, zu einer Steigerung der Wertschöpfung beizutragen und somit zu mehr Wohlstand der Gesellschaft zu führen.³⁹⁶

Im Speziellen soll durch den Wissenschaftsfonds der wissenschaftliche Leistungsvergleich im internationalen Vergleich gestärkt werden und somit auch die Attraktivität des Standortes Österreich. In diesem Zusammenhang legt der FWF fest, die Konkurrenzfähigkeit der Forschungsstätten und des Wissenschaftssystems zu forcieren. Insbesondere die Akzeptanz der Forschung in der Öffentlichkeit spielt hierbei eine wichtige Rolle.

Kriterien zur Förderung von Projekten beim FWF³⁹⁷

Um beim Wissenschaftsfonds ein Forschungsprojekt einreichen zu können, werden vorab gewisse Kriterien gestellt:

- Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Fachdisziplinen aus Österreich.
- Projekte im Bereich der nicht auf Gewinn gerichteten wissenschaftlichen Forschung.
- Hohe wissenschaftliche Forschung auf internationalem Niveau.
- Maximale Dauer von 36 Monaten, wobei Folgeanträge möglich sind.
- Durchschnittliche Bewilligungssumme in etwa 84.000 Euro pro Jahr.
- Vergabe geschieht durch das Kuratorium des FWF.
- Durchschnittliche Bearbeitungsdauer von vier bis sechs Monaten.

³⁹⁴ Haus der Forschung, Sensengasse 1, 1090 Wien

³⁹⁵ Interview Mag. Stefan Bernhard.

³⁹⁶ Vgl. Der Wissenschaftsfonds, Jahresbericht 2009

³⁹⁷ <http://www.fwf.ac.at/de/projects/einzelprojekte.html> (22.11.2009)

8.1.1 Interview mit Mag. Stefan Bernhard

Im Gespräch mit dem Pressesprecher des Wissenschaftsfonds, Mag. Stefan Bernhard, wurde einleitend die Frage nach einer Diskrepanz zwischen naturwissenschaftlichen und technischen Studien zu sozial- und geisteswissenschaftlichen Studien gestellt, um die Arbeitshypothese auch direkt auf den Punkt zu bringen. Mag. Bernhard räumte daraufhin ein, dass der FWF den Grundsatz vertritt, dass alle Studienrichtungen grundsätzlich gleich behandelt werden. Der FWF verfolge hierbei einen so genannten Bottom-Up-Ansatz, wobei keine Themen oder Richtungen vorgegeben werden. Hierbei ist die Möglichkeit gegeben, dass sich alle Wissenschaftler – egal aus welchem Forschungsfeld – auf den Wettbewerb einlassen können. Außerdem wird das Vorgehen des Wissenschaftsfonds dahingehend verteidigt, dass die Budgetmittel, die zurzeit bei etwa 115 Millionen Euro pro Jahr liegen, jedes Jahr neu und ohne Quotenregelungen vergeben werden.

Auf die Frage, ob naturwissenschaftliche und technische Studien in Summe mehr Förderungsgelder bekommen, weil bei diesen Studienrichtungen die Forschung einfach mehr Geld verschlingt, gibt Mag. Bernhard zu verstehen, dass es sich hierbei um eine berechtigte Annahme handelt. Der FWF fördere aber zu 80 Prozent Personalkosten, wobei hier zwischen Geisteswissenschaftlern und Technikern nicht unterschieden wird. Bernhard geht davon aus, dass ein Projektleiter, der zum Beispiel Historiker ist, gleichviel Geld bekommt, wie ein chemischer Projektleiter. Dies spiegle den egalitären Anspruch wider, den das FWF hierbei verfolgt. Die Chancen sind somit für alle wissenschaftlichen Felder gleich. Es gibt nur eine unterschiedliche Kultur, sich für Forschungsgelder einzusetzen und dafür zu kämpfen, gibt Mag. Bernhard zu verstehen.³⁹⁸

Geistes- und Sozialwissenschaften

Auf die Frage, wie Geistes- und Sozialwissenschaften beim FWF abschneiden, geht Bernhard von einem Prozentsatz von zirka 13 Prozent aus. Obwohl er gleich einräumt, dass sie in den letzten Jahren eine gute Performance abgeliefert

³⁹⁸ Vgl. Interview Mag. Stefan Bernhard.

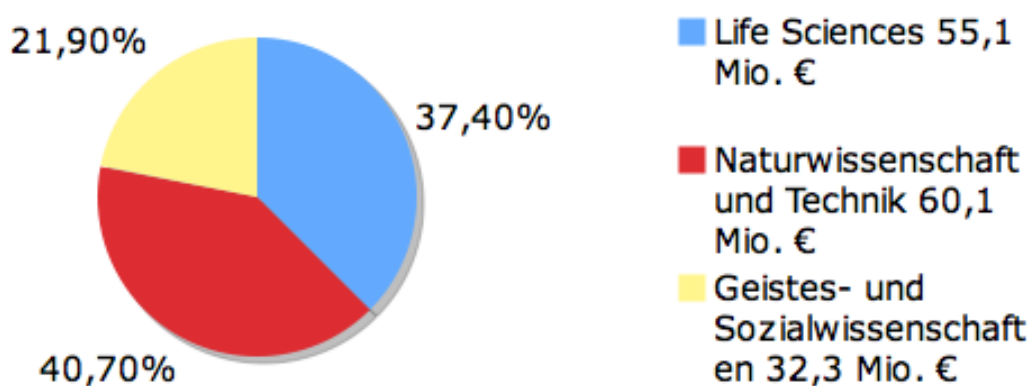
haben und somit im internationalen Vergleich gut dastehen. Der Jahresbericht des Wissenschaftsfonds³⁹⁹ bestätigt die Aussagen und zeigt die Dominanz der Naturwissenschaften.

Tabelle 6: Bewilligungen nach Wissenschaftsdisziplinen 2009

Life Sciences	55,1 Mio. €	37,40%
Naturwissenschaft und Technik	60,1 Mio. €	40,70%
Geistes- und Sozialwissenschaften	32,3 Mio. €	21,90%
Gesamtbewilligungssumme	147,6 Mio. €	

Beim FWF wird grob in drei Wissenschaftscluster unterteilt. Life Sciences (mit Bewilligungen von 55,1 Millionen Euro) beinhalten unter anderem Humanmedizin, Veterinärmedizin und Biologie. Naturwissenschaften und Technik – die für diese Arbeit besondere Betrachtung geschenkt werden soll – haben ein Fördervolumen von 60,1 Millionen Euro und nehmen somit Platz Eins der Cluster ein, während Geistes- und Sozialwissenschaften nur 32,3 Millionen Euro an Bewilligung bekommen.

Abbildung 3: Aufteilung der drei Wissenschaftscluster



³⁹⁹ http://www.fwf.ac.at/de/public_relations/publikationen/jahresberichte/fwf-jahresbericht-2009.pdf (08.07.2010)

Durchschnitt der letzten Jahre

Im Durchschnitt der letzten Jahre konnten die Geistes- und Sozialwissenschaften zwar um 2,4 Prozent zulegen, bleiben aber dennoch unter den erstrebenswerten Ergebnissen. Wie die nachstehende Tabelle veranschaulicht, kamen die Naturwissenschaften und technischen Studien im Zeitraum von 2004 bis 2008 auf durchschnittlich 43,30 Prozent und bewegen sich auf einen uneinholbaren Wert.

Tabelle 7: Durchschnittswert 2004-2008

Life Sciences	54,8 Mio. €	37,20%
Naturwissenschaft und Technik	63,7 Mio. €	43,30%
Geistes- und Sozialwissenschaften	28,7 Mio. €	19,50%

Eine detailliertere Auflistungen der einzelnen Disziplinen gibt es bis jetzt nur im Jahresbericht 2008, der eine Aufgliederung der Jahre 2006 bis 2008 bietet:

Tabelle 8: Bewilligung nach Wissenschaftsdisziplinen in Millionen Euro

Wissenschaftsdisziplin	2006	2007	2008
Naturwissenschaften	78,91	80,86	102,18
Technische Wissenschaften	5,71	6,01	4,56
Humanmedizin	24,24	30,4	18,54
Land-, Forst, Veterinärmedizin	1,57	1,87	3,77
Sozialwissenschaften	7,06	12,92	13,85
Geisteswissenschaften	19,05	18,4	21,46
Gesamt	136,54	150,46	164,36

Erläuterung zur Tabelle: Die Daten zeigen, dass die Naturwissenschaften deutlich voran liegen. Aber auch die Geisteswissenschaften haben in den letzten Jahren zugelegt.

Das Gesamtbewilligungsvolumen verteilte sich auf die Wissenschaftsdisziplinen 2008 wie folgt⁴⁰⁰: Um 8,5 Prozent mehr Mittel flossen anteilmäßig an die Naturwissenschaften. Mit 62,2 Prozent ist das der größte Teil der bewilligten Mittel. Die Geistes- und

⁴⁰⁰ Vgl. Jahresbericht des FWF 2009.

Sozialwissenschaften konnten zusammen das Niveau verbessern. Für den Bereich der Geisteswissenschaften sind das 13,1 Prozent (21,5 Mio. Euro). Die Sozialwissenschaften mussten Einbußen hinnehmen und hielten im Jahr 2008 bei 8,4 Prozent. Der Betrag stieg allerdings auf 13,9 Millionen Euro. Die technischen Wissenschaften konnten wie die Sozialwissenschaften das Vorjahrsniveau nicht halten, verlieren aber auch betragsmäßig. Mit rund 80 Prozent ist ein deutliches Übergewicht der Naturwissenschaften festzustellen.

Auf die deutlich vorliegende Diskrepanz angesprochen, versucht Mag. Bernhard zu beschwichtigen, dass Naturwissenschaften und vor allem die Biologie aus der Historie des Wissenschaftsfonds heraus stark vertreten sind. Es gibt also definitiv einen Schwerpunkt beim FWF, der aber nicht grundlegend festgelegt ist. Jedoch sei diesbezüglich zu sagen: *„Jedes Fach hat beim FWF eine Existenzberechtigung, solange die Qualität stimmt.“*⁴⁰¹

Es liegt ferner nahe, dass der wissenschaftliche Output von naturwissenschaftlichen und technischen Studien größer ist, was von Mag. Bernhard mit der unterschiedlichen Finanzierungskultur der verschiedenen Disziplinen erklärt wird. Vor allem können hierbei auch die internationalen Forschungsgemeinschaften mit Anträgen in dieser Form umgehen.

Rekrutierung durch den FWF

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der FWF auch auf andere Studiendisziplinen zutritt, um den jeweiligen Fächern eine Bewerbung um Finanzierungsmittel nahe zu legen. Dies wird dahingehend beantwortet, dass es durchaus versucht wird zu kommunizieren, dass das Eintreiben von Triebmitteln für alle wissenschaftlichen Disziplinen erstens möglich und zweitens von Vorteil ist. *„Disziplinen, die solche Förderungen kategorisch ablehnen, laufen Gefahr,*

⁴⁰¹ Interview Mag. Stefan Bernhard.

den internationalen Anschluss zu verlieren“⁴⁰², gibt Bernhard unmissverständlich zu verstehen.

Bewerbungen beim FWF

Mag. Bernhard gibt weiters zu verstehen, dass das Bewerben um Triebmittel ein sehr aufwendiges, aber durchaus heilsames Prozedere darstellt. Die unterschiedlichen Disziplinen treten beim Wissenschaftsfonds virtuell gegeneinander an und heben allein dadurch schon die Forschungsqualität in Österreich.

Bei der Frage nach den eingehenden Anträgen, wird klar, dass der FWF vor allem die internationale Forschung in Österreich forcieren möchte. *„Es geht darum, dass Forschung in Österreich passiert.“*⁴⁰³

Frage nach Quotenregelung beim FWF

Da es beim FWF keine Quotenregelung gibt, stellt sich die Frage, ob eine prozentuale Aufteilung nicht zielführender wäre, um auch weniger ökonomisch orientierten Disziplinen mehr Förderungen zukommen zu lassen. Hierbei wird aber auf einen möglichen singularisierten Wettbewerbsdruck hingewiesen. So scheint es nach Einschätzung des FWF sinnvoller, wenn alle Forschungseinrichtungen gegeneinander antreten und dadurch die Dynamik nicht verloren geht. Sollte eine Disziplin in kurzer Zeit sehr gut performen, sollen auch schnellst möglich Feedbacks vergeben werden, um dann auch schnell mit der Forschungstätigkeit beginnen zu können. Laut Einschätzung von Mag. Bernhard haben Quotenregelungen immer eine erstarrende Wirkung. *„Vor allem ein kleines Land wie Österreich sollte es sich leisten, möglichst flexibel zu bleiben.“*⁴⁰⁴

⁴⁰² Interview Mag. Stefan Bernhard.

⁴⁰³ Interview Mag. Stefan Bernhard.

⁴⁰⁴ Interview Mag. Stefan Bernhard.

Kuratorium des FWF

Das Kuratorium des FWF wird je nach Antragssituation zusammengesetzt. Da sich das Kuratorium alle drei Jahre aus neuen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammensetzt, kann auch dementsprechend auf neue Tendenzen reagiert werden. Eine detaillierte und aktuelle Auflistung aller Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler findet sich auf der Website⁴⁰⁵ des FWF.

⁴⁰⁵ <http://www.fwf.ac.at/de/portrait/kuratorium.html> (15.09.2010)

9. Exkurs: Studentenproteste in Österreich 2009/2010

Warum wird in einer Arbeit, in der es um die Europäisierung des Bildungswesens geht, ein Exkurs über die österreichischen Studentenproteste gemacht? Zum ersten, weil sich auch die Studentenproteste europäisieren: Von Österreich ausgehend haben sie sich im Jahr 2009 auf zahlreiche europäische Staaten ausgebreitet, die Homepage unsereuni.at spricht von mehr als 40 Universitäten, die von Studierenden besetzt wurden.⁴⁰⁶ Zudem bestätigten die Proteste mehr als alle anderen Belege, Interviews und Studien, die in dieser Arbeit vorgestellt werden, die Misere der Universitäten und den eklatanten Mangel an Budget.

Die Proteste beinhalten mehrere verschiedenartige Anliegen, an dieser Stelle sollen jedoch nur jene Forderungen der Studierenden – und auch vieler Forschenden und Lehrenden – behandelt werden, die eng mit dem Thema der vorliegenden Forschungsarbeit verknüpft sind und die von der Universität Wien stammen, die zwar nicht der Ausgangspunkt der Proteste war⁴⁰⁷, aber ihren Mittelpunkt bildete.

Einen zentralen Punkt bildet die Abkehr von den Forderungen des Bologna-Prozesses, der die Struktur der Studien neu ordnet und sie in ein dreijähriges Bachelorstudium mit einem fakultativ folgenden zweijährigen Masterstudium teilt. Damit eng verbunden ist eine andere Forderung, nämlich jene, die STEPs und die Erweiterungscurricula abzuschaffen. Die STEPs wurden durch den Bologna-Prozess eingeführt und bilden eine Art Studieneingangsphase, die verpflichtend absolviert werden muss, um weiter studieren zu können, sie bilden also eine Art „natürliches“ Auswahlssystem. Die Studenten und ihre Unterstützer protestieren gegen diese Europäisierung und gleichzeitige Verschulung des Bildungssystems. Auch die Erweiterungscurricula tragen zur Verschulung bei, indem die Wahlfächer nicht mehr frei wählbar sind, wie das ihr Name eigentlich verspricht, sondern aus einem vorbestimmten Repertoire ausgewählt werden müssen.

⁴⁰⁶ Vgl. <http://unsereuni.at/?cat=18> (27.08.2010)

⁴⁰⁷ Ihren Anfang fanden die Proteste mit dem Aufbegehren der Studierenden und Lehrenden der Akademie der bildenden Künste in Wien, als Protest gegen die mit dem Bologna-Prozess einzuführende Studienstrukturumstellung.

Eine weitere Forderung der Studenten ist die Aufhebung der Masterzugangsbeschränkungen. Die Studierenden sehen die Zugangsbeschränkungen als ein simples Sparprogramm der Regierung an und haben damit wohl auch Recht. Seit Jahren wird bei allen Medien und Berichterstattungen kolportiert, dass Österreich im internationalen Vergleich zu wenig Studenten hat.

Die Proteste und die Besetzung des größten Hörsaals der Universität Wien im Jahr 2009, das Audimax, lösten im vergangenen Jahr eine Bildungsdebatte aus. In dieser Debatte wurden viele Themen aufgegriffen, die in dieser Arbeit behandelt wurden; wie etwa die Verschulung und Europäisierung des Bildungssystems, die Implementierung der Regeln des Bologna-Prozesses und die damit verbundenen Probleme. Überraschenderweise wurde ein Punkt, der in dieser Arbeit ein zentrales Themengebiet bildet und mit den anderen Themenbereichen des Protestes verbunden zu sein scheint, nicht aufgegriffen: Die unterschiedliche Förderung von geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien und der Technik- und Naturwissenschaft. Die Studierenden verstehen sich demnach als Kollektiv. Sie gehen gemeinsam gegen die verantwortlichen Politiker vor und nicht gegen ihre Kommilitonen und Lehrenden.

Am Schluss soll an dieser Stelle eine Vermutung aufgestellt werden, die sicher als überspitzt und übertrieben angesehen werden kann, vielleicht aber doch einen wahren Kern besitzt: Böckenförde schreibt, dass geisteswissenschaftliche Bildung ein elementares Mittel von politischer Kontrolle darstellt. Die geisteswissenschaftlich gebildeten Bürger denken kritisch und vertrauen den oft haltlosen Versprechungen der Politiker nicht blind.⁴⁰⁸ Ist es dann nicht nahe liegend, hier die Fragestellung aufzuwerfen, ob diese ständige Überprüfung der Politiker diesen recht ist? Könnte es nicht auch sein, dass die Verschulung des Hochschulsystems und die damit verminderte Kritikfähigkeit der Studierenden ihnen nicht sogar willkommen ist? Denn warum sonst würden die Politiker so tatenlos zusehen, wenn die Studienbedingungen immer schlechter werden und für einige Wochen Hörsäle besetzen? Diese Ignoranz kann doch nur davon zeugen, dass sie mit dem momentanen System und mit dem gegenwärtigen Umbau des Systems samt seinen zahlreichen Fehlern, zufrieden sind.

⁴⁰⁸ Vgl. Böckenförde, S. 49.

10. Conclusio

10.1 Zusammenfassung

Dem Beginn der Arbeit wurde ein nicht weiter kommentiertes Zitat von Dieter Langewiesche vorangestellt, in dem behauptet wird, dass wenn nach dem Sinn einer Wissenschaft gefragt wird, diese Frage sogleich inkludiert, dass dieser Sinn sogleich bezweifelt wird. So schlüssig dieses Zitat auch erscheinen mag, ist es symptomatisch für eine vorherrschende Denkweise, die vorrangig nur wissenschaftlichen Bereichen eine Daseinsberechtigung attestiert, die konkrete Ergebnisse leichter vermitteln können und somit für eine allgemein verstandene Gesellschaft dienlich erscheinen. Hier liegt auch die auf das Wesentliche herunter gebrochene Schlussfolgerung einer steten Ökonomisierung der europäischen Hochschulpolitik, die ihre Grundpfeiler in der Berufsausbildung der 1950er- und 1960er-Jahre hat.

Aber wie kam es zum Durchbruch einer gesamteuropäischen Hochschulpolitik erst gegen Ende der 1990er-Jahre, wenn es bereits seit Jahrzehnten immer wieder Bestrebungen in diese Richtung gab? Die Antwort liegt darin, dass es eine „*Machtverschiebung von der nationalen zur transnationalen Ebene*“⁴⁰⁹ gab. Hierbei spielt die OECD eine wichtige Funktion, indem sie mit Bildung vertraute Akteure zu stabilen Netzwerken zusammenschloss: „*Die OECD ist der Kristallisationspunkt dieser Aktivitäten.*“⁴¹⁰ Auch wenn durch die Einbeziehung der Bevölkerung in (tertiäre) Bildungswege versucht wird, mehr Wirtschaftswachstum, soziale Zugehörigkeit und mehr Beteiligung an demokratischen Entscheidungsprozessen hervorzurufen, gibt es dafür laut Richard Münch keine Beweise. Das Modell legitimiert sich durch seinen Selbstzweck.⁴¹¹

Nicht nur die Akteursnetzwerke und Machtverhältnisse haben sich verändert, auch das bildungspolitische Weltbild, das die Gesellschaft als eine Art Wissensgesellschaft versteht und sich im ökonomischen Wettkampf international zu behaupten hat. Dieses neue Weltbild der Bildung wird zudem von

⁴⁰⁹ Münch, S. 32.

⁴¹⁰ Münch, S. 32.

⁴¹¹ Vgl. Münch, S. 32f.

transnationalen Eliten, Lobbys und Interessenvertretern der Wirtschaftstreibenden gestützt.⁴¹²

„Die nunmehr hegemonialen Paradigmen verdanken ihren Erfolg der transnationalen Vernetzung sowie der Anbindung an bestimmte Organisationen, deren Einfluss in den vergangenen Jahrzehnten stark zugenommen hat.“⁴¹³

10.2 Hypothesenprüfung

Zur Verifizierung der Forschungshypothese, wobei die Behauptung aufgestellt wurde, dass Studien der Sozial- und Geisteswissenschaften an Österreichs Universitäten weniger gefördert werden als Studiengänge aus naturwissenschaftlichen und technischen Fakultäten, zeigte sich beim Verfassen der Diplomarbeit – insbesondere bei den Daten des Wissenschaftsfonds (FWF) und der Auswertung bestimmter Bereiche (Budget, Löhne und Sachmittel) der Rechnungsabschlüsse der Universitäten – dass es definitiv einen Unterschied in der Förderung von natur- und technischen Studien zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Studien gibt. Diese Behauptung untermauern auch die beiden im Zuge der Recherche geführten Experteninterviews, die zwar hinter vorgehaltener Hand – aber dennoch fast vollinhaltlich beipflichten mussten – dass die Forschungshypothese zutrifft. Klar lässt sich hier weiters auch ein Unterschied von den geführten Interviews zur verwendeten Literatur feststellen, wobei bei Letzterem weit aggressiver und ehrlicher mit dieser Diskrepanz umgegangen wird.

Allerdings konnte durch die Interviews die Vermutung nur teilweise bewiesen werden, dass naturwissenschaftliche und technische Studien mehr Prestige bedeuten und somit mehr gefördert werden. Bei der Recherche konnten genug Hinweise gesammelt werden, die diese These vollends unterstützen. Außerdem spricht auch die Ökonomisierung durch die Lissabon-Strategie für diese Annahme.

Aber nicht erst die Faktenlage des FWF und der Rechnungsabschlüsse konnte die zunehmende Ökonomisierung der Hochschulpolitik beweisen, sondern bereits die historische Darstellung der vier Phasen einer gesamteuropäischen Hochschulpolitik. Hierbei wurde ausgehend von den Römischen Verträgen eine

⁴¹² Vgl. Münch, S. 32.

⁴¹³ Münch, S. 33.

durchaus nachvollziehbare Entwicklung Richtung ökonomisierter Bildung aufgezeichnet, nachdem die Europäische Gemeinschaft in den 1970er- und 1980er-Jahren Hochschulbildung für sich zur Schaffung einer neuen gesamteuropäischen Kultur und Wahrnehmung gewinnen konnte. So zeigt sich spätestens mit dem Vertrag von Maastricht Anfang der 1990er-Jahre, wie wichtig eine identitätsstiftende Bildungspolitik für die Europäische Union ist und auch in den kommenden Jahren und Jahrzehnten sein wird. Mit der Sorbonne- und Bologna-Erklärung war die europäische Bildungspolitik zudem in eine Phase eingetreten, die durch eine Vereinheitlichung der Studienzzyklen auch formell gesamteuropäisch zu denken versuchte. Mit der Einführung des zeitlich verkürzten Abschlusses des Bachelors wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses weiters ein Studienabschluss eingeführt, um Studierende schon früher für den Arbeitsmarkt verfügbar zu machen und sogleich in Kauf zu nehmen, dass die wissenschaftliche Seite unter der kürzeren Studienzeit leiden wird.

Neben der Mobilität von Studierenden zwischen den europäischen Universitäten und der Anrechnung von Studienerfolgen und Diplomen im Studien- wie Berufsfeld, wurde auch die Zusammenarbeit von Hochschulen wirtschaftlichen Betrieben zunehmend gefördert. So war das COMETT-Programm und das Nachfolgeprogramm LEONARDO DA VINCI darauf ausgerichtet, zwischen Hochschulen und ökonomisch motivierten Unternehmen Verbindungen zu knüpfen und diese zu intensivieren.

Weitgreifende Folgen – die auch die Hypothese untermauert – hatte die Lissabon-Strategie aus dem Jahre 2000, die die *„Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen [...]“*⁴¹⁴ gedenkt. Wie bereits im Abschnitt ‚Argumentationsgang‘ formuliert, ist die Lissabon-Strategie für die vorliegende Verifizierung so entscheidend, da sie Bildungspolitik als fixen Bestandteil der Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik sieht und somit den ersten Teil der Forschungsfrage, ob Studienrichtungen und Universitäten mehr von öffentlicher Hand und externen Förderungsstellen gefördert werden, wenn diese einen direkten ökonomischen Nutzen für das entsprechende Mitgliedsland haben, gleich vorweg als richtig bestätigt. Dadurch ergibt sich die in der Hypothese aufgestellte Diskrepanz zu Studienrichtungen,

⁴¹⁴ <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st06/st06365.de02.pdf> (15.09.2010)

die nicht von vornherein auf wirtschaftliche Aspekte ausgerichtet sind. Außerdem kann in diesem Zusammenhang gesagt werden, dass Studienrichtungen mehr gefördert werden, die das ökonomische – und somit auch wissenschaftliche – Prestige Österreichs im europäischen Vergleich zu steigern vermögen. Also je angesehener und praktikabler sie für die das Erreichen der Lissabon-Strategie erscheinen. Das Problem – auf das die Diplomarbeit auch aufmerksam machen möchte – liegt darin, dass es durch diese Diskrepanz nicht nur zu einem Ungleichgewicht der finanziellen Mittel kommt, sondern langfristig auch zu einer schlechteren wissenschaftlichen Position der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wer über längere Zeiträume weniger finanzielle Förderung bekommt, wird einen qualitativ hochwertigen wissenschaftlichen Output nur schwerlich aufrechterhalten, geschweige denn verbessern können.

Auch den zweiten Teil der Forschungsfrage, ob es durch die zunehmend exekutierte Ökonomisierung des Hochschulwesens zu einer so genannten ‚Verelendung‘ der Geistes- und Sozialwissenschaften kommt, konnte vor allem durch einen Vergleich der Rechnungsabschlüsse der Universität Wien zu den Universitäten der Technischen- und Wirtschaftlichen-Universität bewiesen werden. Obwohl hier eingeräumt werden muss, dass für Labors und Werkstätten (sprich Sachmittel) – vor allem bei technischen Studien – von vornherein mehr Gelder notwendig sind und somit die Pro-Kopf-Rechnung eine leichte Schiefelage erfährt. Dies sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Student auf der Technischen Universität Wien dem Staat fast doppelt so viel finanzieller Mittel zugesteht, wie einem Studenten der Hauptuniversität Wien.

Auch der dritte und letzte Teil der Fragestellung, ob die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulwesens im direkten Zusammenhang mit einer auf Wirtschaftlichkeit basierenden Hochschulbildung steht, kann schlussfolgernd nur als richtig klassifiziert werden. Die Fragestellung wurde schon anhand des Bologna-Prozesses – der sich als Produkt dieser Vereinheitlichung im europäischen Hochschulwesen sieht – und den Nachfolgekongressen, sowie der Lissabon-Strategie bewiesen. Angemerkt sollte hierzu noch werden, dass diese Entwicklung, abgesehen von der als negativ einzustufenden kürzeren Studienzeit, vor allem in der direkten Vergleichbarkeit von akademischen Abschlüssen und Anrechnungen große Vorteile mit sich bringt und auch den

Austausch zwischen den europäischen Universitäten forciert. Der für die Entwicklung der Hochschulpolitik so zentrale Moment der Mobilität spielt hierbei auch eine zentrale Rolle, wenn Mobilität nicht nur zwischen den Universitäten, sondern auch schon zwischen europäischen Hochschulen und europäischen Unternehmen gedacht wird. Das hierbei der ökonomische Gedanke im Mittelpunkt steht, muss nicht weiter ausformuliert werden. Auch wenn diese Maßnahmen durchaus zielführend klingen, muss auch darauf geachtet werden, welche Studienrichtungen dadurch auf der Strecke bleiben und mit der Ökonomisierung nicht standhalten können.

Um weiters auf die verwendete Theorie der Policy-Netzwerk-Analyse zu sprechen zu kommen, kann gesagt werden, dass durch die durchgeführte Kosten-Nutzen-Abwägung innerhalb verschiedener Interessenvermittlungen zurück geführt werden kann, wie wichtig in diesem Forschungsgebiet die einzelnen Akteure sind und wie sie es schaffen, in ihren vorhandenen Möglichkeiten die gewünschten Inhalte zu transportieren und für sich dienlich zu machen.

Das Policy-Netzwerk-Konzept nach Schumann (mit einigen Aspekten von Sabatier bereichert) konnte deshalb allumfassend als grundlegende Theorie verwendet werden, da sie insbesondere auf Veränderungen in einem liberal-demokratischen System anzuwenden ist⁴¹⁵ und die Entwicklung einer einheitlichen europäischen Hochschulpolitik perfekt abzudecken versteht. Die von Schumann so genannte ‚Organized Society‘ rückt somit in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung und immer mehr Bereiche der Akteursaktivitäten werden somit beeinflusst. Damit nehmen die Akteure durch ihr Agenda-Setting direkten Einfluss auf den Policymaking-Prozess.⁴¹⁶

Schlussendlich sei in der Conclusio noch anzuführen, dass vor allem der Artikel von Tamara Ehs in der Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) einen wichtigen Beitrag dazu liefert, wie das Studium und folglich die Forschung der Politikwissenschaft im vergangenen Jahrhundert unter ihrem Wert verkauft

⁴¹⁵ Vgl. Schumann, S. 82.

⁴¹⁶ Vgl. Schumann, S. 82.

wurde und als Teil der Sozialwissenschaft symptomatisch für eine Herabwürdigung dieser Studienrichtungen steht, indem sie von alteingesessenen Fakultäten stetig unterdrückt oder noch schlimmer, gar nicht wahrgenommen wird. Diese teils selbstverschuldete Unmündigkeit wurde durch die auftretende Diskrepanz der Förderung von Studienrichtungen nur noch verstärkt, birgt aber die Hoffnung, durch solche Artikel wie dem von Frau Ehs auch zur Bewusstseinsbildung beizutragen. Das sollte auch das primäre Ziel dieser Diplomarbeit sein, die sich als kleines Plädoyer für Sozial- und Geisteswissenschaften und im Speziellen für die Politikwissenschaft versteht.

11. Schlussbemerkung

Die aktuelle Bildungsdebatte in Österreich – mitsamt den Auswüchsen auf Nachbarländer wie Deutschland und die Schweiz – zeigt die Brisanz des Themas der zunehmenden Ökonomisierung der Hochschulbildung. Dass nicht nur allein die Finanzierung der Universitäten und anderer tertiärer Bildungsbereiche von hochrangigem Interesse ist, sondern im direkten Zusammenhang auch die unterschiedlichen Förderungen der Studienrichtungen im Speziellen, ist ein Faktor, der in der Öffentlichkeit noch zu wenig thematisiert wurde. Hier spielen vor allem auch Trend- und Nischenstudien eine Rolle und diesbezüglich auch die Frage, ob wirklich jeder Hochschulstudent das studieren sollte, was er auch bevorzugt. Oder, ob sich die Probleme an den Universitäten nur auf wenige spezifische Fächer konzentrieren und die Frage der richtigen Förderung sich somit nur bei diesen Problemfächern stellt.

Dass sich die Hochschulbildung im europäischen Kontext auf einem Scheideweg befindet – oder bereits vollzogen hat – ist nach der Recherchetätigkeit und den geführten Interviews für die Diplomarbeit unumstritten. Vielmehr stellt sich die Frage, wann sich die teils revolutionären Projekte und Bestrebungen mehr dem Studienalltag und den Gegebenheiten der unterschiedlichen Universitäten anzupassen gedenken. Viele der durchaus begrüßenswerten Vorhaben wurden den Hochschulen und somit den Studenten aufoktroiert und machen sich demzufolge selber Feinde. Jahrzehntelang gewachsene Studienrichtungen erhalten plötzlich eine ganz andere Prioritätensetzung.

Zur Frage der Geistes- und Sozialwissenschaften sei noch zu sagen, dass diese seit den Lissabonner-Strategien einem noch härteren Legitimationskampf ausgesetzt sind, als die weit rentableren und dementsprechend wirtschaftlicheren Studienrichtungen aus den Naturwissenschaften und der Technik. Dass sich das Förderverhalten wohl nicht von Grund auf verändern oder zumindest angleichen wird, legt sich wie ein schaler Nachgeschmack über die vorliegende Arbeit; soll aber hoffentlich eine neue Debatte um dieses Thema lostreten, oder zumindest für Kontroversen sorgen.

12. Literaturverzeichnis

--- A ---

ASSMANN, Aleida: Die Geisteswissenschaftler als Schutzengel des kulturellen Gedächtnisses. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): Geisteswissenschaften – im Gegenwind des Zeitgeistes? Zum Abschluß des Historischen Wörterbuchs der Philosophie. Mainz, Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2007. S. 61-75.

--- B ---

BECKER, Peter / **PRIMOVA**, Radostina: Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Berlin 2009.

BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang: Die Bedeutung der Geisteswissenschaften im politischen Leben. In: Keisinger, Florian / Seischab, Steffen / Lang, Timo / Müller, Markus / Steinacher, Angelika / Wörner, Christine-Anja (Hrsg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003. S. 48-50.

BODENHÖFER, Hans-Joachim: Bildungspolitik. In: Dachs, Herbert / Gerlich, Peter / Gottweis, Herbert / Kramer, Helmut / Lauber, Volkmar / Müller, Wolfgang C. / Tálos, Emmerich (Hrsg.): Politik in Österreich. Das Handbuch. Wien 2006. S. 652-662.

--- E ---

EHS, Tamara: Über die Ursprünge österreichischer Politikwissenschaft - ein Blick zurück im Bologna-Jahr 2010. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) 2010/2. Wien 2010. S. 223-241.

--- F ---

FELBERBAUER, Maria: Der lange Weg nach Bologna. In: Schritteser, Ilse (Hrsg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Wien 2009. S. 100-109.

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 2007.

--- G ---

GLOTZ, Peter: Die drei Dimensionen der geisteswissenschaftlichen Krise. In: Keisinger, Florian / Seischab, Steffen / Lang, Timo / Müller, Markus / Steinacher, Angelika / Wörner, Christine-Anja (Hrsg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003. S. 43-47.

--- H ---

HAIDER, Günter et al.: zukunft:schule, Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Wien 2003.

HÖFER, Gerrit: Die Europäische Bildungspolitik und ihre Akteure. Graz 1998.

--- K ---

KARMASIN, Matthias / **RAINER**, Ribing: Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Wien 2009.

KAUBE, Jürgen: Das Unbehagen in den Geisteswissenschaften. Empirische und überempirische Krisen. In: Keisinger, Florian / Seischab, Steffen / Lang, Timo / Müller, Markus / Steinacher, Angelika / Wörner, Christine-Anja (Hrsg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003. S. 17-28.

KEISINGER, Florian / **SEISCHAB**, Steffen / **STEINACHER**, Angelika: Vorwort. In: Keisinger, Florian / Seischab, Steffen / Lang, Timo / Müller, Markus / Steinacher, Angelika / Wörner, Christine-Anja (Hrsg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003. S. 9-14.

KODALLE, Klaus-Michael: Gegenwartsschrumpfung. Akademische Langzeitprojekte und die kurzfristigen Erwartungen einer „situativ“ gewordenen Politik. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): Geisteswissenschaften – im Gegenwind des Zeitgeistes? Zum Abschluß des Historischen Wörterbuchs der Philosophie. Mainz, Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2007. S. 5-16.

--- L ---

LANGEWIESCHE, Dieter: Wozu braucht die Gesellschaft Geisteswissenschaften? Wieviel Geisteswissenschaften braucht die Universität? In: Keisinger, Florian / Seischab, Steffen / Lang, Timo / Müller, Markus / Steinacher, Angelika / Wörner, Christine-Anja (Hrsg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003. S. 29-42.

LÜBBE, Hermann: Zivilisationsdynamik. Das Alte, das Neue und die Wissenschaften. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): Geisteswissenschaften – im Gegenwind des Zeitgeistes? Zum Abschluß des Historischen Wörterbuchs der Philosophie. Mainz, Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2007. S. 17-36.

--- M ---

MAEËE, Jens: Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms. Bielefeld 2010.

MARKL, Gregor: Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Verbündete, nicht Kontrahenten. In: Keisinger, Florian / Seischab, Steffen / Lang, Timo / Müller, Markus / Steinacher, Angelika / Wörner, Christine-Anja (Hrsg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt, New York: Campus Verlag 2003. S. 187-194.

MARTENS, Kerstin / **Weymann** Ansgar: Die Internationalisierung der Bildungspolitik: Konvergenz nationaler Pfade? In: Hurrelmann, Archim / Leibfried, Stephan / Martens, Kerstin / Mayer, Peter (Hrsg.): Zerfasert der Nationalstaat? Frankfurt am Main 2008.

MITTELSTRASS, Jürgen: Europa erfinden. Über die europäische Idee, die europäische Kultur und die Geisteswissenschaften. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 59, Heft 1/2005, S. 28-37.

MÜNKLER, Herfried: Die politische Ideengeschichte als Kreativitätsreserve der Politikwissenschaft. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): Geisteswissenschaften – im Gegenwind des Zeitgeistes? Zum Abschluß des Historischen Wörterbuchs der Philosophie. Mainz, Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2007. S. 51-60.

MÜNCH, Richard: Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main 2009.

--- N ---

NAGEL, Alexander-Kenneth: Politiknetzwerke und politische Steuerung. Institutioneller Wandel am Beispiel des Bologna-Prozesses. Frankfurt am Main 2009.

NEIMAN, Susan: Die Aktualität der Geisteswissenschaften. In: Kodalle, Klaus-Michael (Hrsg.): Geisteswissenschaften – im Gegenwind des Zeitgeistes? Zum Abschluß des Historischen Wörterbuchs der Philosophie. Mainz, Stuttgart: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2007. S. 43-50.

NIETZSCHE, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Hrsg. von Martin Bollacher. Frankfurt am Main 1989.

--- P ---

PHILIPP, Christine: Auf dem Weg zum europäischen Bildungsmarkt: Supranationale Hochschulpolitik oder Wettbewerb der Hochschulsysteme? Lohmar. Köln: Wissenschafts- und Hochschulmanagement; Bd. 1 1999.

PLESSNER, Helmuth: Zur Lage der Geisteswissenschaften in der industriellen Gesellschaft (1958). In: Gesammelte Schriften. Hrsg. von Günter Dux / Odo Marquard / Elisabeth Ströker. Frankfurt am Main 1985. Bd. X, S. 167-178.

PONGRATZ, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn 2009.

PORNSCHLEGEL, Clemens: Uni Bolognese. In: F.A.Z. 22.11.2004, Nr. 271.

--- S ---

SCHERMANN, Karin / **STIMMER**, Gernot / **THÖNDL**, Michael: Die Europäische Union. Institutionen – Verfahren – Akteure. Wien 2007.

SCHOLZ, Christian / **STEIN**, Volker (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch. Bonn 2009.

SCHRITTESSER, Ilse: Bildung: Organisierter Widerspruch? Über die Möglichkeiten und Grenzen der Organisationsentwicklung im Bildungssystem. Frankfurt am Main 2007.

SCHRITTESSER, Ilse: Die Bologna-Reform: Ende oder Erneuerung der europäischen Universität? Überlegungen zur Zukunft universitärer Lehre vor dem Hintergrund der aktuellen Studienreform und Universitätsentwicklung. In: Schritteser, Ilse (Hrsg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Wien 2009. S. 51-76.

SCHRITTESSER, Ilse (Hrsg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Wien 2009.

SCHUBERT, Venanz (Hrsg.): Die Geisteswissenschaften in der Informationsgesellschaft. Band 24. St. Ottilien: EOS Verlag Erzabtei 2002.

SCHUMANN, Wolfgang: Neue Wege in der Integrationstheorie. Ein policy-analytisches Modell zur Interpretation des politischen Systems der EU. Opladen 1996.

SICKINGER, Hubert: Die Entwicklung der österreichischen Politikwissenschaft. In: Kramer, Helmut (Hrsg.): Demokratie und Kritik – 40 Jahre Politikwissenschaft in Österreich. Frankfurt/Main, Wien 2004. S. 27.-69.

--- V ---

VAN Ooyen, Robert Christian: Politik und Verfassung. Beiträge zu einer politikwissenschaftlichen Verfassungslehre. Wiesbaden 2006.

VAN WAARDEN, Frans: Dimensions and Types of Policy Networks. In: European Journal of Political Research 21, S. 29-52.

VON LIGNAU, Lotte: Die UNESCO und ihre Bemühungen zum Schutz des immateriellen Kulturerbes. Norderstedt 2004.

--- W ---

WALTER, Thomas: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden 2006.

WEIDENFELD, Werner / **WESSELS**, Wolfgang: Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn 2009.

WINKLER, Birgit: „They should be taught how to ‚think‘ and ‚do‘“. Hegemoniale Diskursstrategien der Diskurskoalition Europäischer Kommission – ERT. Wien 2008.

12.1 Elektronische Medien

Bologna-Erklärung 1999

http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (27.08.2010)

Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa (Brüssel 2002)

<http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/02/st06/st06365.de02.pdf> (05.10.2010)

Europäisches Parlament: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
(15.11.2009)

Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung

Der Bologna-Prozess: <http://www.bmbf.de/de/3336.php#historie> (27.08.2010)

Europa 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum

http://ec.europa.eu/eu2020/index_de.htm (27.08.2010)

<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> (27.08.2010)

Europäisches Parlament

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (05.10.2010)

<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/homeCom.do?body=CULT&language=DE> (25.08.2010)

FWF – Der Wissenschaftsfond

<http://www.fwf.ac.at/> (08.07.2010)

Jahresbericht 2009:

http://www.fwf.ac.at/de/public_relations/publikationen/jahresberichte/fwf-jahresbericht-2009.pdf (08.07.2010)

Lissabon-Strategie

http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/eu_forschung/lissabon_prozess/lissabon_prozess/ (05.10.2010)

Statistik Austria

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021632.html (27.08.2010)

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development)

www.oecd.org (08.07.2010)

Technische Universität Wien – Rechnungsabschluss 2009 und 2008

http://www.tuwien.ac.at/dle/quaestur/rechnungsabschluss_2009_pdf/ (22.05.2010)

<http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/docs/leitung/lb08.pdf> (18.10.2010)

The Times Higher Education. The QS – World University Ranking

http://www.topuniversities.com/university_rankings/results/2008 (05.10.2010)

Universität Wien – Leistungsbericht 2009 und 2008

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Leistungsbericht_2009.pdf (05.07.2010)

http://brwup.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/betriebsrat/Rechnungsabschluss_2008_der_Universitaet_Wien.pdf (18.10.2010)

Unsere Uni

<http://unsereuni.at/?cat=18> (08.07.2010)

Wirtschaftsuniversität Wien – Rechnungsabschluss 2009 und 2008

http://www.wu.ac.at/structure/about/publications/bulletin/pdfs/rechnungsabschluss_2009.pdf (22.05.2010)

http://www.wu.ac.at/structure/about/publications/publ_pdfs/jahresbericht2008.pdf (18.10.2010)

12.2 Tabellen und Grafiken

Abbildung 1:

Die Konstellation der Bologna-Akteure:

Nagel, Alexander-Kenneth: Politiknetzwerke und politische Steuerung. Institutioneller Wandel am Beispiel des Bologna-Prozesses. Frankfurt am Main 2009. S. 103.

Abbildung 2:

Vgl. Rechnungsabschluss 2009 Technische Universität Wien:

http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/docs/leitung/jb09_de.pdf (08.07.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2009 Universität Wien:

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Leistungsbericht_2009.pdf (08.07.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2009 Wirtschaftsuniversität Wien:

http://www.wu.ac.at/structure/about/publications/bulletin/pdfs/rechnungsabschluss_2009.pdf (22.05.2010)

Abbildung 3:

Vgl. Der Wissenschaftsfonds, Jahresbericht 2009, S. 23.

Tabelle 1:

Ruhr-Universität Bochum: <http://www.nilsbandelow.de/wehry.htm> (08.07.2010)

Tabelle 2:

Vgl. Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/021632.html (27.08.2010)

Tabelle 3, 4 und 5:

Vgl. Rechnungsabschluss 2009 Technische Universität Wien:

http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/docs/leitung/jb09_de.pdf (08.07.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2008 Technische Universität Wien:

<http://www.tuwien.ac.at/fileadmin/t/tuwien/docs/leitung/lb08.pdf> (18.10.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2009 Universität Wien:

http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Leistungsbericht_2009.pdf (08.07.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2008 Universität Wien:

http://brwup.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/betriebsrat/Rechnungsabschluss_2008_der_Universitaet_Wien.pdf (18.10.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2009 Wirtschaftsuniversität Wien:

http://www.wu.ac.at/structure/about/publications/bulletin/pdfs/rechnungsabschluss_2009.pdf (22.05.2010)

Vgl. Rechnungsabschluss 2008 Wirtschaftsuniversität Wien:

http://www.wu.ac.at/structure/about/publications/publ_pdfs/jahresbericht2008.pdf (18.10.2010)

Tabelle 6:

Fonds zur wissenschaftlichen Förderung (FWF): Vgl.

<http://www.fwf.ac.at/de/portrait/factsheets2009-03.html> (08.07.2010)

Tabelle 7:

Fonds zur wissenschaftlichen Förderung (FWF): Vgl.

<http://www.fwf.ac.at/de/portrait/factsheets2009-03.html> (08.07.2010)

Tabelle 8:

Fonds zur wissenschaftlichen Förderung (FWF): Vgl.

<http://www.fwf.ac.at/de/portrait/factsheets2008-01.html> (15.09.2010)

13. Abstract in Deutsch und Englisch

Die Diplomarbeit widmet sich zwei Zielen. Zum einen soll die zunehmende Ökonomisierung der Europäischen Hochschulpolitik aus der Historie der Europäischen Gemeinschaft seit den Römischen Verträgen erläutert werden. Zum anderen wird die finanzielle Diskrepanz zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studienrichtungen zu wirtschafts-, naturwissenschaftlichen und technischen Studien aufgezeigt. Hierbei wird sich der Theorie der Policy-Analyse nach Schumann und Sabatier bedient, die vor allem die Akteursebene im europäischen Bildungsprozess beleuchten soll und damit Erklärungsbedarf liefert, wie Akteure Politikinhalt über längere Zeiträume verändern und entscheidend mitbestimmen können. Als letzten Punkt stellt die Diplomarbeit ein Plädoyer für Geistes- und Sozialwissenschaften dar und beleuchtet diesbezüglich auch die widersprüchliche Entwicklung der Politikwissenschaft in Österreich.

The purpose of this thesis is to analyse major developments in higher education in the EU since the signing of the Treaties of Rome in 1957. It highlights changes in educational policies and more importantly the commodification of higher education. Moreover, the paper describes how due to their profitability some universities in Austria tend to give academic programmes such as Economics and Natural and Technical Sciences more financial support than programmes such as Cultural Studies or Social Sciences. This finding draws on the policy analysis according as seen by Schumann and Sabatier as it highlights political and economic actors in the European education system and thus explains how these actors are able to transform, influence and determine political matters over longer periods of time. Lastly, the thesis is to be read as a plea for Cultural Studies and Social Sciences and therefore criticises the conflicting development in the academic programme Political Science in Austria.

14. Danksagung

Universitär möchte ich Herrn Prof. Dr. Gernot Stimmer herzlich danken, der mich immer wieder an meine Diplomarbeit erinnert hat und sich auch mehrmals die Mühe machte, meine teils kryptischen Überlegungen und Entwürfe zu begutachten.

Privat möchte ich natürlich meinen Eltern danken, die mich immer wieder ermuntert, nie gedrängt und mir stets freie Wahl gelassen haben. Außerdem möchte ich meiner verstorbenen Oma Maria Bearzi sowie meinem Opa Herbert Bearzi danken, ohne die das wohl nicht möglich gewesen wäre.

Zum Schluss möchte ich mich für das Aushalten meiner Launen, das Zuhören der spannenden Uni-Geschichten und einfach für alles bei meiner Liebsten bedanken.

15. Lebenslauf

Name	Philip Raimund Dulle
Geburtsdaten	24. Dezember 1983 in St.Veit/Glan
Eltern	Raimund und Ingrid Dulle, geb. Bearzi
Beruflicher Werdegang	Seit 2009 freier Autor beim österreichischen Nachrichtenmagazin profil Seit 2007 Online-Redakteur für profil online und News.at
Schulische und Universitäre Ausbildung	seit 2005: Studium der Politikwissenschaft, Geschichte und Philosophie an der Universität Wien. Vertiefungen im Fach der Komparatistik. 2002 – 2004: Gymnasium BORG Klagenfurt 1998 – 2001: HTL für Elektrotechnik und Regelungstechnik, Klagenfurt 1994 – 1998: Gymnasium Feldkirchen/KTN 1990 – 1994: Volksschule Radweg bei Feldkirchen/KTN