

Art Education Research No. 4/2011

Philippe Saner

Studieren unter dem Bologna-Regime in der Schweiz

Mit diesem Beitrag möchte ich versuchen, aus der Perspektive von Student_innen die Frage nach den Studienbedingungen seit der Einführung der Studiengänge gemäss Bologna-Richtlinien zu erörtern. Dabei werde ich vor allem auf meine eigenen Erfahrungen als Student der Soziologie an verschiedenen Universitäten (Bern, Ljubljana und Luzern) sowie auf meine diskursanalytischen Untersuchungen zur Transformation der Universität gemäss den Prinzipien des »New Public Managements« am Fallbeispiel Bern rekurrieren (vgl. Saner 2011).

Die bildungspolitische Reformdebatte des letzten Jahrzehnts drehte sich auf der Tertiärstufe hauptsächlich – neben den für das schweizerische Bildungssystem quasi konstitutiven Debatten über Vor- und Nachteile des Berufsbildungssystems im Vergleich zu den Universitäten – um die als »Bologna-Reform« taxierte Erklärung der europäischen Bildungsminister_innen von 1999. Dabei wird der in Bologna verabschiedeten Erklärung im hochschulpolitischen Diskurs oft selbst Handlungsträgerschaft zugeschrieben (»Bologna zwingt uns« oder »Bologna führt dazu, dass«), obwohl im Text der Erklärung keine konkreten Handlungsanleitungen zu finden sind.¹ Grund dafür ist der Umstand, dass durch den EU-Vertrag von Maastricht der Bildungsbereich explizit den Nationalstaaten zugeschrieben wird (vgl. Maesse 2009: 18). Der EU-Kommission bzw. europäischen Minister_innenkonferenzen bleibt dadurch nur der Erlass von Erklärungen oder Mitteilungen. Trotzdem ist die Bedeutung dieser Texte für (internationale) Politikprozesse nicht zu unterschätzen, haben sie doch aufgrund des Informationsmonopols der nationalen Regierungen eine »handlungsstrukturierende Funktion« (Maesse 2009: 20). Häufig wird gegen die »Bologna-Reform« eingewendet, durch Modularisierung und Einführung eines europäischen Kreditpunktesystems würden die

Inhalte der Lehre zu zersplitterten Konsumeinheiten degradiert. Dadurch würde sich eine Konsumhaltung einstellen, die mit den Vorstellungen von Student_innen als reflektierenden Bürger_innen nicht mehr kompatibel sei. Interessanterweise sind es – nach meiner Beobachtung – oft gerade ältere Professor_innen, die sich lauthals und vehement gegen neue Studienstrukturen und Kreditpunktesysteme wehren. Gemeinsam mit anderen Bologna-Gegner_innen ergreifen sie die Möglichkeit, unter dem Stichwort »Diktat von Bologna« ein gemeinsames Feindbild aufzubauen, worunter alle als negativ empfundenen Veränderungen in der Hochschullandschaft subsumiert werden können. Im Gegensatz zu den meisten davon betroffenen Student_innen sassen (bzw. sitzen) diese in den für die Implementierung und Umsetzung zuständigen Gremien und hatten (bzw. haben) damit einen nicht unerheblichen Handlungs- und Gestaltungsspielraum. Oder wie es ein Professor der *Zürcher Hochschule der Künste* (ZHdK) in einem Interview anlässlich der explorativen Studie »Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen« formulierte:

»Oder man hat wirklich eine andere Struktur, wo man diese Studienzeiten gar nicht vorgibt, sondern wo man einen Leistungspunkteraster vorgibt. Und dann muss man aber im Einzelnen eine gewisse Flexibilität lassen, dass man diese Punkte dann erarbeiten kann, denn es kann auch mal ein Punkt scheitern. Und es ist in der allgemeinen Studienordnung der ZHdK, dass ein Bachelorstudium zwischen sechs und zehn Semestern dauert. Das wurde durch alle Behörden hindurch bestätigt. Das heisst, dass es an den einzelnen Studiengängen liegt dies zu nutzen oder nicht zu nutzen. Jetzt gibt es Studiengänge, die trotzdem knallhart auf sechs Semester abzielen und das Programm durchspulen.«²

¹ Vgl. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>, letzter Zugriff: 31.10.2011.

² Unveröffentlichtes Interview, welches im Rahmen des Vorprojekts »Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen« geführt wurde; vgl. <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/forschung/laufende-forschungsprojekte/making-differences-schweizer-kunsthochschulen/>, letzter Zugriff: 28.11.2011.

VERKÜRZUNG DER STUDIENDAUER DURCH
STUDENTISCHES SELBST-UNTERNEHMERTUM

Die »Bologna-Erklärung« tritt keineswegs wie ein Phönix aus der Asche hervor, sondern ist selbst als Kind ihrer Zeit zu betrachten (vgl. Maesse 2010: 107f.): Die Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der »employability« der Studieninhalte sowie nach Förderung der europäischen Mobilität und Qualitätssicherung sind 1999 an schweizerischen Universitäten hinreichend bekannt. Bei der Einführung des europäischen Kreditpunktesystems ECTS kommt die *Universität Bern* etwa der Bologna-Deklaration gar »freiwillig« zuvor. In Bezug auf die neu einzuführende dreiteilige Studienstruktur heisst es in der Bologna-Erklärung, dass ein erster Zyklus – der Begriff »Bachelor« taucht noch nirgends auf – mindestens drei Jahre zu dauern habe. Auch in den Bologna-Richtlinien der schweizerischen Universitätskonferenz, welche die internationale Bologna-Erklärung in ein schweizerisches Gesetzeswerk übersetzen, findet sich kein Artikel, der eine Studienzeitverkürzung vorsieht. Im Kommentar dazu wird ausgeführt, dass gemäss Richtstudienzeiten und bei einem Arbeitsaufwand von 30 ECTS-Punkten pro Semester »ein Bachelorstudium durchschnittlich 3 Jahre, ein darauf aufbauendes Masterstudium 1,5 bis 2 Jahre«³ dauert. Dies ist insofern relevant, als dass in der Schweiz nach wie vor »der Master-Abschluss sowohl für den interkantonalen Lastenausgleich (IUV-Beiträge) als auch für die Finanzierung durch den Bund (UFG-Grundbeiträge) als relevanter Abschluss« (ebd.) gilt.

Eine Verkürzung der Studienzeit lässt sich dementsprechend nicht aus der Bologna-Erklärung ableiten, sondern ist in der angesprochenen *Interkantonalen Universitätsvereinbarung* (IUV) zu suchen. Artikel 14 der IUV⁴ schreibt vor, dass die Kantone für ihre immatrikulierten Student_innen während zwölf Semestern (für Medizin sechzehn Semester) zu zahlen haben. Dabei war die Verkürzung der Studiendauer ein politisches Ziel, welches sich bereits ab Mitte der 1980er-Jahre abzeichnet: Zunehmend knappe Finanzen führten zum Zusammenstreichen von Unterrichtsstunden und Verkürzungen der Ausbildungsdauer auf allen Ebenen des Bildungssystems, während gleichzeitig Lernmethoden vor Lerninhalte gestellt wurden, um so die ersten Grundsteine für einen allmählichen Übergang zum (selbst-finanzierten) lebenslangen Lernen zu legen. In der IUV wird genau jene Zahl als Regelzeit (zwölf Semester gleich sechs Studienjahre) definiert, welche über alle schweizerischen Universitäten und Studienrichtungen hinweg als Durchschnitt ausgerechnet wird. Bei den Institutionen liegen insbesondere ältere Deutschschweizer Universitäten (Basel,

Bern und Zürich) über diesem Mittelwert, während es bei den Studienrichtungen die Geistes- und Sozialwissenschaften sind. Durch die Orientierung am arithmetischen Durchschnitt wird aufgrund der politischen Entscheidung für eine Regelstudienzeit von zwölf Semestern eine Normalität produziert (vgl. Link 2009), deren Logik sich die Universitäten zu unterwerfen haben – welche Universität will schon für »langsame« und damit teure Student_innen aufkommen? Die Universitäten müssen deshalb ihrerseits Instrumente schaffen (vor allem in Form von Reglementen), um die Studienzeiten ihrer Student_innen kurz zu halten. Die für den »Bologna-Prozess« vermuteten Studienzeitbeschränkungen finden sich schliesslich auf Stufe der Institute bzw. Fakultäten wieder. Vorgaben dazu werden im Sinne der »unternehmerischen Universität« jedoch weniger über Gesetze und Vorschriften, als vielmehr über finanzielle Anreize und imaginierte Märkte gemacht: dabei ist es durchaus denkbar, dass eine Universität (bzw. ein Institut) auch Teilzeitstudiengänge anbietet und so bei der externen (bzw. internen) Mittelzuteilung Nachteile in Kauf nimmt. Anlässlich der deutschen Umsetzung des Bologna-Prozesses wird beispielsweise deutlich, dass »die Einführung der gestuften Studiengänge, [...] anfangs [nur] als Option betrachtet, [...] sich der Konkurrenz mit traditionellen Studiengängen und einer Bewährung am Markt zu stellen« habe (Prinz/Wuggenig 2007: 255). Der »Markt« wird folglich schon zeigen, ob die »Nachfrage« danach besteht oder nicht.

Bei den Student_innen ergibt sich jedoch ein nicht zu unterschätzender Effekt: So ist zwar eine längere Studiendauer nach wie vor möglich, und Verlängerungen für spezifische Gründe werden gemeinhin bewilligt. Andererseits zeigt sich die immer häufiger zu beobachtende Tendenz, sich permanent vor seinen *peers* für die längere Studiendauer rechtfertigen zu müssen, wer länger als sechs Semester für sein Bachelorstudium benötigt (aus welchen Gründen auch immer). Wer es nicht innerhalb der Richtzeit schafft, dem/der wird zumindest implizit schnell einmal Faulheit und Leistungsschwäche unterstellt, ohne weiter nach den Gründen für die längere Studiendauer zu fragen. Dies geschieht durch die (statistische) Definition eines Normalitätsbereichs, der zu einer Unterscheidung von »besser« (bzw. fleissiger, härter etc.) und »schlechter« (bzw. fauler, weicher etc.) führt – denn: »Was innerhalb des ›Durchschnittlichen‹ bzw. ›Normalen‹ liegt, wird tendenziell höher bewertet« (Heintz 2010: 165). Dass diese für Student_innen relativ neue »Grammatik der Härte« im Sinne gouvernementaler Machttechniken (vgl. Fach 2000) bereits sichtbare Auswirkungen zeitigt, belegen Lehrevaluationen und Student_innenbefragungen: Schweizweit liegt die Studiendauer an Universitäten seit 1993 mehrheitlich konstant bei 5.9 Jahren. Die Hochschulindikatoren des *Bundesamts für Statistik* machen jedoch deutlich, dass die durchschnittlichen Studienzeiten in den Geistes- und Sozialwissenschaften innerhalb

3 Online unter <<http://www.cus.ch/w/Deutsch/publikationen/richtlinien/BOL-RL-2008-Dt-V2.pdf>>, letzter Zugriff: 27.11.2011.

4 Vgl. <<http://www.admin.ch/ch/d/as/1999/1503.pdf>>, letzter Zugriff: 27.11.2011.

von zehn Semestern um durchschnittlich zwei Jahre zurückgehen.⁵ Insbesondere bei Fächern mit traditionell längerer Studiendauer scheint der Rückgang auf eine wirksame Selbstbeschränkung der Student_innen hinzudeuten.⁶ Dabei verbindet sich ein immer schnelleres Erwerben von Bildungstiteln und Diplomen (ganz im Sinne der hegemonialen Konzepte des »lifelong learning« und der »knowledge society«, vgl. Jessop 2008) mit der Ausbildung von Ressentiments gegen alles, was irgendwie mit Universität, Studium oder »Theorie« zu tun hat. Demirović bezeichnet diese Dynamik als »neoliberale Halbbildung« (vgl. Demirović 2004: 502ff.).

Die Realisierung politischer Ziele (Verkürzung der Ausbildungsdauer) wird weniger durch Beschränkung individueller Freiheiten, sondern mittels individueller Selbstverwirklichung gesucht: »Entscheidend ist die Durchsetzung einer autonomen Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild, wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftlichen Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht« (Bröckling et al. 2000: 30). Der Begriff der »Studierenden« – entbunden seines ehemals egalitären Potentials – umschreibt diesen Typus spätkapitalistischen Selbstunternehmertums, welches (junge) Menschen im Rahmen der wettbewerbsfähigen Universität zwingt, nicht mehr »interessiert zu sein«, sondern »Interessen« im Sinne des universitären Human-Kapitals zu haben (Masschelein/Simons 2010: 10). Wer in naher Zukunft von vorherrschenden Norm-Vorstellungen (Matura mit achtzehn, Bachelor mit einundzwanzig und Master sowie Berufseintritt mit spätestens dreiundzwanzig Jahren) abweicht, wird überzeugende Gründe darzulegen haben, wieso dies der Fall ist. Wer diese Zeichen der Zeit nicht erkennt oder nicht gewillt ist, die geforderte »autonome Subjektivität« anzunehmen, dem drohen Arbeitslosigkeit und gesellschaftliche Stigmatisierung als »Versager_in« und »Verlierer_in«. Im ersten Bericht zur Situation der Student_innen unter dem Bologna Regime an Schweizer Universitäten wird denn auch ersichtlich, wer bereits

heute davon betroffen ist: es sind dies ältere Student_innen, Student_innen mit Kindern, einer regelmässigen Erwerbsarbeit nachgehende Student_innen sowie solche, die ihren Lebensstandard als schwierig einstufen (CRUS/VSS 2009: 71).

ZWISCHEN RITUAL UND RATING: PROFILLINIEN ZUR »QUALITÄTSSICHERUNG«

Sekundiert werden diese neuen Formen von Subjektivität durch bürokratisch inszenierte, planwirtschaftliche Grossanlässe wie die Quantifizierung von Rückmeldungen durch Evaluationssysteme zur »Qualitätssicherung«. Unternehmerische Universitäten geben dabei ihren Funktionseinheiten mittels Kennziffernsteuerung vor, wer wann zu was befragt werden muss, welche Variablen darüber zu erheben sind und in welchem Bereich die durchschnittlichen Werte liegen sollten. So findet etwa regelmässig zu Semesterende das Ritual der Kursevaluationen statt, in welchem mässig motivierte Dozent_innen daran nur wenig interessierte Student_innen mit streng formalisierten Fragebögen über ihre »Eindrücke« des vergangenen Semesters befragen, immer mit der damit verbundenen Bitte und Hoffnung, doch die zwei oder drei offenen Fragen am Ende zu beantworten, welche »besonders wichtig« seien. Nach fünfzig Kreuzen ist es dann den Student_innen gegönnt, auch noch drei vollständige Sätze zu formulieren – sofern man in der Lage ist, den dafür reservierten, minimalen Raum nicht zu überschreiten, welchen der Scanner gerade noch erfassen kann.⁷ Im Gegensatz zu den Kreuzchen, welche in Form von »Profillinien« irgendwo zwischen 1 und 4 abgebildet werden, letztlich aber wenig bis gar nichts aussagen, können die Dozent_innen die Antworten der offenen Fragen selbst zusammenstellen, oder diese auch gänzlich vernachlässigen und stattdessen ihre eigenen »Eindrücke« der Veranstaltung präsentieren – verpflichtet sind sie lediglich zu irgendeiner Rückmeldung. Plötzlich kehrt sich der anfänglich geäusserte Wunsch wieder um und präsentiert werden häufig nur die farbigen Linien sowie aus »wichtigen Kennziffern« zusammengestellte Indizes (wie beispielsweise der Punkt »Kundenzufriedenheit«). Dafür wird tonnenweise Papier verschwendet, nur damit der nächsthöheren Instanz gemeldet werden kann, dass die Veranstaltungen evaluiert worden seien und die Rückmeldungen im Bereich des

5 Vgl. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.indicator.10304.103.html>, letzter Zugriff: 27.11.2011.

6 Student_innen von Geistes- und Sozialwissenschaften studieren zwar durchschnittlich länger als Kommiliton_innen anderer Fächer, finanzieren jedoch auch häufiger ihr Studium selbst und stammen überdies signifikant häufiger aus sozioökonomisch weniger privilegierten Schichten, weshalb sie den höchsten Anteil derjenigen Student_innen enthalten, die keinerlei finanzielle Unterstützung vonseiten der Eltern in Anspruch nehmen können (vgl. CRUS/VSS 2009; SKBF 2010). Am anderen Ende der Skala finden sich Student_innen der technischen Wissenschaften (ETH), Naturwissenschaften und Medizin/Pharmazie, die ihrerseits weniger häufig arbeiten, mehr finanzielle Unterstützung von den Eltern erhalten und ihr Studium innerhalb des Normalitätsbereiches absolvieren. Betrachtet man die Stellung dieser Disziplinen im Feld der Wissenschaften, so dürfte bald einleuchten, weshalb gerade diese das grösste Interesse an einem exklusiven Zugang zu den Bildungsinstitutionen durch Numerus Clausus (Medizin/Universitäten) bzw. rigorose Selektionsverfahren im ersten Studienjahr haben (ETH).

7 Dazu ein kurze Anekdote aus meinem Studium an der Universität Luzern: Neulich habe ich per Mail die Aufforderung erhalten, ein Seminar zu evaluieren, welches ich dieses Semester besuche. Nach den üblichen formalisierten Multiple-Choice-Fragen bleibt ein Feld für offene Antworten im Sinne von Rückmeldungen allgemeiner Art. Erfreut über diese Möglichkeit, überlege ich mir, was ich gut bzw. weniger gut fand und was unbedingt verbessert werden sollte und beginne mit dem Schreiben. Nach zwei vollständigen Sätzen verschwinden die weiter eingegebenen Buchstaben und ein Warnhinweis in roter Schrift erscheint: »Sie haben ihr Zeichenlimit erreicht!« Inwiefern meine ausführlichen Antworten mit »Qualitätssicherung« zu tun haben, bleiben also anscheinend nicht nur mir, sondern auch der Evaluationssoftware schleierhaft.

Durchschnittlichen liegen, wodurch diese sich bestätigt sieht, dass damit die Qualität in der Lehre gesichert sei. Und schneidet ein_e Dozent_in dabei besonders gut ab, kann er_sie dafür sogar mit dem *Credit Suisse Award for Best Teaching* belohnt werden. Dabei bleibt jedoch unklar, ob sie_er sich bei der gesamten Lehrveranstaltung oder nur bei der abschliessenden Evaluation grosse Mühe gegeben hat.

EINBLICK IN EINE FREMDE BÜROKRATIE: MOBILITÄT IM BOLOGNA-ZEITALTER

Ein anderer, im Rahmen der Bologna-Reform gerne verwendeter Begriff ist jener der Mobilität. Dabei wird Mobilität in verschiedenen Kontexten verstanden, etwa als Mobilität zwischen Hochschulen im In- und Ausland, zwischen verschiedenen Studiengängen oder Studienstufen (Bachelor/Master) oder auch zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen (etwa zwischen Kunsthochschulen und Universitäten). Möglich machen soll dies die europaweite Einführung von Kreditpunkten, den sogenannten ECTS (European Credit Transfer System), welche auf dem für das erfolgreiche Absolvieren vordefinierter Lerninhalte berechneten Arbeitsaufwand beruht. Offen bleibt dabei, wie der Arbeitsaufwand für die einzelnen Kreditpunkte im Detail festgelegt wird. In den offiziellen ECTS-Grundsätzen der EU heisst es, dass »der Arbeitsaufwand der Studierenden in einem akademischen Jahr 1500 bis 1800 Stunden [betrage, PS], so dass ein Credit 25 bis 30 Arbeitsstunden entspricht.«⁸ Die Frage, ob sich diese 30 Arbeitsstunden pro Credit nach dem effektiven Arbeitsaufwand der Student_innen richten, oder ob nicht das in der Berufswelt gängige Arbeitszeitmodell der 40-Stunden-Woche auf das Feld der Hochschulen übertragen wurde (1800 Stunden pro akademisches Jahr entsprächen dann 45 Arbeitswochen à je acht Stunden pro Tag⁹), bleibe mal dahingestellt. Klar scheint hingegen, dass damit ein europaweiter Vergleichsrahmen festgelegt wurde, der die Übertragung von erbrachten Studienleistungen von einem Land auf das andere, von einer Hochschule zur nächsten garantieren soll.

Leinen los für all die austausch- und mobilitätsfreudigen Student_innen, könnte man denken. Im universitären Alltag präsentiert sich die Situation bisweilen etwas anders als in den Grundsatzpapieren und Hochglanzbroschüren der Minister_innenkonferenzen und Bildungskommissariate: Studiere ich an der Universität A und möchte ein Austauschsemester im Rahmen des *Erasmus-Programms* (was heute den gängigen Weg darstellt) an der Universität B

verbringen, so ist dies nur möglich mit einem Kooperationsabkommen zwischen den beiden Hochschulen, was die potenzielle Mobilität in Europa bereits erheblich einschränkt. Nach der formellen Anmeldung an der eigenen Hochschule (an der man weiterhin immatrikuliert bleibt und auch die Studiengebühren bezahlt), die zu einem Zeitpunkt erfolgt, an welchem oft noch gar nicht klar ist, welche Veranstaltungen an der jeweiligen Hochschule überhaupt angeboten werden, gilt es sodann, sowohl mit der eigenen Institution wie auch mit deren Partnerinstitution einen »Vertrag«, das sogenannte »Learning Agreement« abzuschliessen. In diesem Abkommen bezeichnet der_die Student_in diejenigen Studienleistungen, die er_sie absolvieren und danach anrechnen lassen möchte, wofür es die Zustimmung beider beteiligten Institute braucht (dies gilt analog auch für Änderungen dieses »Vertrags«). Dies soll garantieren, dass bei der Rückkehr dann auch die kumulierten Kreditpunkte angerechnet werden. Damit alle beteiligten Seiten zudem immer wissen, worüber sie gerade sprechen, existiert ein Sammelsurium an Formularen und Informationsblättern, welches laut EU die »Übertragung und Akkumulierung von Credits [...] durch die Verwendung der zentralen ECTS-Dokumente (Informationspaket/Studienführer/Lehrveranstaltungsverzeichnis, Antragsformular für Studierende, Studienvertrag und Datenabschrift) sowie des Diplomzusatzes erleichter[n]«¹⁰ soll. Wer sich also in die Mühlen dieser Mobilitätsbürokratie wagt, der_dem sei empfohlen, einen DIN-A4 Ordner mit allen Papieren anzulegen und bei allfälligen Komplikationen, die, wie die eigene Erfahrung sowie die Rückmeldungen anderer Student_innen gezeigt haben, mit hoher Garantie auftreten werden, vorzuweisen, damit so die »vertraglich« vereinbarten Leistungen anerkannt werden. Einen nicht zu vernachlässigenden Teil des »Austausches« macht damit der Einblick in die Organisation der Bürokratie eines anderen Landes aus, was zwar für an Organisationsforschung interessierte Student_innen durchaus spannend sein kann, aber für das Gros nicht unbedingt zu dem erwarteten »Einblick in eine fremde Kultur« (und weiteren die Mobilität anpreisenden Rhetoriken) gehören dürfte.

Von Seiten der Professor_innen wird diesen gegenwärtigen Hindernissen (wie auch im Rahmen allgemeiner Bologna-Kritik) bisweilen entgegnet, dass man früher halt einfach hingehen konnte, wohin man wollte und dann individuell ausgehandelt habe, was man besuchen kann und was nicht. Dies klammert einerseits grosszügig die Frage aus, wer denn früher überhaupt die Möglichkeit für ein Studium hatte und sich zusätzlich einen Auslandsaufenthalt leisten konnte (zu einer Zeit, als es nicht einmal die minimalen Mobilitätsstipendien des Bundes gab), während andererseits die Verantwortung für den »eigenen Anteil« des bürokratischen Grossanlasses

8 Online unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf, letzter Zugriff: 27.11.2011).

9 Die Leser_innen mögen sich bitte selbst ausrechnen, wie viel Zeit dann noch für Erwerbsarbeit bleibt und vor allem wann. Rund 80% der Student_innen an Schweizer Hochschulen arbeiten neben dem Studium.

10 Online unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf, letzter Zugriff: 27.11.2011.

abgeschoben wird. Gewiss kann von einzelnen Professor_innen allein nicht erwartet werden, dass sie das ganze Mobilitätskonzept von Bologna neu erfinden sollen. Trotzdem könnten sie sich ein wenig mehr für die Situation der Mobilität an ihrer eigenen Institution interessieren und jene mobilitätswilligen Student_innen zumindest durch die Anrechnung auch von solchen Lehrveranstaltungen, die diese jenseits von disziplinären Scheuklappen besucht haben, ohne weitere »Abklärungen« (auf Kompatibilität mit Studienplänen und Studienordnungen) zu unterstützen.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Die in diesem Beitrag gemachten Überlegungen basieren auf Erkenntnissen, die keineswegs neu sind, sondern in dieser oder ähnlicher Form bereits in endlosen Debatten bei Konferenzen, in Aufsätzen oder Buchkapiteln und nicht zuletzt im Feuilleton, dieser letzten Bastion bildungsbürgerlicher Kulturkritik an Hochschulreformen, (mehr oder weniger) ausdiskutiert wurden. Und trotzdem sollen sie verdeutlichen, warum ich es nach wie vor für falsch halte, von einer »Neoliberalisierung der Universität/Hochschule« aufgrund der Bologna-Reform zu sprechen. Was in der Erklärung von Bologna (sowie den Nachfolgekonferenzen) als gemeinsame Erklärung beschlossen wurde, wurde dezentral und innerhalb der institutionellen Logiken nationaler Bildungssysteme in Gesetzeswerke, Politiken und Instrumente – wie beispielsweise Anrechnungsformulare, Verträge oder auch EDV-Administrationssysteme, kurz: in Dispositive –, umgesetzt, die sich mit den bereits bestehenden Strukturen verschränken und fortan interagieren. Auf der Mikroebene des Studiums zeigt sich dies in einer Verschränkung disziplinärer und gouvernementaler Machttechniken, wie sie Michel Foucault in seinen Vorlesungen zur Biopolitik skizziert hat (vgl. Foucault 2004): der diskursiven Konzeption der selbstunternehmerischen, flexiblen, mobilen und vernetzten Student_innen stehen (nach wie vor) bürokratische Kontrollinstrumente wie Studienzeitsbeschränkungen, Vertragsabschlüsse, administrative »Abklärungen«, standardisierte Evaluationsbögen oder »Lernplattformen« im Internet, welche eine genaue Kontrolle der (Häufigkeit von) Aktivitäten von Student_innen erlauben, diametral entgegen. Zukünftige Forschung über die Effekte der Bologna-Reform müsste sich deshalb unbedingt um diese Verschiebungen, nicht nur der Diskurse, sondern auch der Praktiken und Dispositive auf der Mikroebene kümmern, und darüber hinaus nicht nur Professor_innen und Student_innen betrachten, sondern alle Angehörigen der Universität in die Analyse miteinbeziehen. Falls dafür neben dem Einwerben von Drittmitteln und dem Verfassen des x-ten Artikels für »high ranked journals« überhaupt noch Zeit bleibt.

LITERATUR

- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CRUS/VSS (Hg.) (2009): *Studieren nach Bologna – die Sicht der Studierenden. Resultate der nationalen Studierendenbefragung zu den Studienbedingungen an den Schweizer Hochschulen 2008*. Bern.
- Demirović, Alex (2004): »Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform«. In: Ders. (Hg.): *Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*. Jahrgang 34(4), Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 497-514.
- Foucault, Michel (2004) [1979]: *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heintz, Bettina (2010): »Numerische Differenz. Überlegungen zu einer Soziologie des (quantitativen) Vergleichs«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39(3), S.162-181.
- Jessop, Bob (2008): »A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education«. In: Ders. (Hg.): *Education and the knowledge-based economy in Europe*, Rotterdam: Sense, S.13-40.
- Link, Jürgen (2009): *Versuch über den Normalismus: wie Normalität produziert wird*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maesse, Jens (2009): »Konsensstrategien in der Hochschulpolitik. Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert«. In: *die hochschule* 9(2), S.18-32.
- Maesse, Jens (2010): »Der Bologna-Diskurs. Zur politischen Logik einer Konsenstechnokratie«. In: Johannes Angermüller/ Silke van Dyk (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*, Frankfurt/M.: Campus, S.18-32.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität*, Zürich: diaphanes.
- Prinz, Sophia/Wuggenig, Ulf (2007): »Das unternehmerische Selbst? Zur Realpolitik der Humankapitalproduktion«. In: Susanne Krasmann/Michael Volkmer (Hg.): *Michel Foucaults »Geschichte der Gouvernementalität« als Paradigma in den Sozialwissenschaften*, Bielefeld: Transcript, S.239-266.
- Saner, Philippe (2011): *Verwaltete Wissenschaft. Universitätsmanagement am Fallbeispiel Bern*. In: *Schriftenreihe Kultursoziologie*. Hg. von Prof. Dr. Claudia Honegger, Universität Bern: Institut für Soziologie.
- SKBF (2010): *Bildungsbericht 2010*, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.