

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden =
Association Suisse des Enseignant-e-s d'Université

Herausgeber: Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden

Band: 35 (2009)

Heft: 3

Artikel: Bologna : Rückschau und Zwischenbilanz einer Universität

Autor: Zahir, Amrita

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-893970>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 02.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bologna – Rückschau und Zwischenbilanz einer Universität

Amrita Zahir*

Eine Rückschau und Zwischenbilanz der grössten gegenwärtigen Hochschulreform Kontinentaleuropas vorzunehmen ist ein prekäres Unterfangen: je nach Perspektive, Referenzpunkten sowie untersuchten Teilstücken kann der Prozess und der derzeitige Status quo unterschiedlich betrachtet und bewertet werden. In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, eine Rückschau und Zwischenbilanz aus der Sicht des Zentrums, genauer des Vizerektorats Lehre der Universität Basel, zu führen. Es wird dabei von Seiten der Universität als Institution dreiteilig gefragt: (1) Was hat sich verändert? (2) Was bedeuten diese Veränderungen – in ausgewählten Hinsichten – für die Universität als Organisation? (3) Wie sind sie zu bewerten? Mit diesen Fragen wird gleichzeitig angesprochen, in welchen Kontexten die Reform steht und wie sich diese allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen zuordnen lässt.

Bevor auf die drei Fragen eingegangen wird, zunächst eine kurze Vorstellung der Universität Basel. Die Hochschule wurde 1460 gegründet und ist die älteste Universität der Schweiz. Als Volluniversität mit sieben Fakultäten bieten 320 ProfessorInnen und 1'300 Dozierende Lehrangebote für 11'550 Studierende an. Von diesen sind ca. 80% auf der Bachelorstufe immatrikuliert, 55% weiblich und 22% internationaler Herkunft. Das Gesamtbudget der Universität beträgt ca. CHF 500 Mio. Die Institution wird von den Kantonen Baselstadt und Baselland getragen, welche paritätisch im Universitätsrat vertreten sind.¹

1. Veränderungen 1999-2009

Eine Bilanzierung der Bologna-Reform beginnt oft bei den internationalen Konventionen, die dafür unterzeichnet wurden: die Lissabonner Konvention von 1997², die Sorbonne-Deklaration von 1998 und die Bologna-Erklärung von 1999. Während das Unterzeichnen dieser Verträge, und damit Zugeständnisse der Universitäten zu internationaler Wettbewerbsfähigkeit, Mobilität und Arbeitsmarkt-orientierung ('employability'), zu den heutigen Strukturen führten, geht oft vergessen, dass vorangehende Vereinbarungen und Trends diese Entscheidung mit beeinflussten. So wurde zum Beispiel 1988, ebenfalls in Bologna, die *Magna Charta Uni*

versitarum von europäischen Universitätsrektoren unterzeichnet. Im Hinblick auf die in vier Jahren kommenden Verträge der Europäischen Union sollten vier Grundsätze die Gestalt der Universität wahren: die Notwendigkeit universitärer Autonomie; die Untrennbarkeit von Forschung und Lehre; das Gebot der Forschungsfreiheit; die Rolle der Universität als Behüterin der humanistischen Tradition Europas.³

In allgemeiner Hinsicht standen die 1990er Jahre im Licht der Erweiterung der Europäischen Union durch den Maastrichter Vertrag von 1992, der Ausrichtung der öffentlichen Verwaltung nach Prinzipien des New Public Managements und die damit einhergehende verstärkte öffentliche Rechenschaftspflicht sowie der Ausweitung von standardisierten, internationalen Vergleichen im Bildungswesen (z.B. OECD, TIMSS, PISA). Der verstärkte Ruf der 1990er Jahre nach Accountability und Bildungsstandards ist nicht allein in der Schweiz zu finden, sondern zeichnet sich in ähnlicher Form in allen westlichen Ländern in etwa denselben Zeiträumen ab.

Auf lokaler Ebene sind zwei wesentliche strukturelle Veränderungen zu nennen, die nicht direkt mit der Bologna-Reform in Zusammenhang stehen, aber die Universität Basel neuartig prägten.

Zum Einen veränderte die Überführung in die finanzielle Autonomie von 1996 die Governancestruktur der Institution. Im Rahmen einer vierjährigen Leistungsvereinbarung erhielt die Universität Basel nun von den beiden Trägerkantonen Baselstadt und Baselland ein Globalbudget, über das der neu geschaffene Universitätsrat als oberstes Organ präsidierte. In seiner ersten strategischen Zielsetzung 1997 legte der Universitätsrat die Modernisierung und Qualitätssicherung der Lehre als Priorität fest, mit dessen Umsetzung der Basler Regierungsrat beauftragt wurde. Mit der Unterzeichnung des Bologna-Abkommens gingen diese Zielsetzungen im Jahr 2000 als Erneuerung der Lehre gemäss Bologna-konformen Merkmalen (zweistufiges Bildungssystem; ECTS-Punkte) an das Rektorat über und fanden bereits 2001 Ausdruck in der Umstrukturierung der Studiengänge der Pflegewissenschaften, des Sports und der Psychologie als Pilotprojekte.⁴

Zum Anderen wurde im Jahr 2003 das Projekt „SAP Campus“ ins Leben gerufen, das im laufenden Jahr mit der Überführung der letzten zwei Fakultäten in die integrierte Datenverwaltung zu Ende geht.⁵ Inwiefern die elektronische Verwaltung von Studie-

* Universität Basel, Vizerektorat Lehre, Petersgraben 35, CH-4003 Basel, E-mail: amrita.zahir@unibas.ch

Amrita Zahir, Dr., ist Leiterin der Curriculaentwicklung und Lehrbeauftragte für Pädagogik an der Universität Basel.

rendendaten und Studienstrukturen und -abläufen (Abbildung der Curricula, Ankünden und Belegen von Lehrveranstaltungen, Studienfortschritt, universitätsinterne und -externe Integration von Datenbereitstellung) als Teil der Bologna-Reform gilt, lässt sich – bis zu einem gewissen Grad – unterschiedlich interpretieren. Einerseits kann man sich vorstellen, dass für bestimmte Anteile des Studiums ein zentral integriertes, elektronisches Verwaltungssystem für Lehrveranstaltungen und Studierendendaten auch ohne den Bologna-Prozess wünschbar geworden wäre. Andererseits schuf die Einführung der Zweistufigkeit und des Kreditpunktesystems eine für SAP Campus nutzbare, curriculare Vereinheitlichung. Die Gleichzeitigkeit des Bologna-Prozesses und der Einführung von SAP Campus als verordnete Strukturreformen der universitären Lehre führte nicht nur zu technischen Herausforderungen, sondern auch zu grundsätzlichen Veränderungen in der Art und Weise, wie Fakultäten und Fächer ihre Lehre gestalteten, prüften und verwalteten. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass die Änderungen teilweise mit grossen Widerständen von Fakultätsmitgliedern und Studierenden einhergingen.

Als weitere relevante Veränderungen, welche die Erneuerung der Lehre betreffen und zeitgleich mit der Bologna-Reform Eingang in die universitären Hochschulen fanden, seien noch kurz das Entstehen von Fachstellen für Neue Medien, die mit Bundesgeldern finanziert wurden, sowie der Aufbau von Sprachzentren genannt. In Basel wurde 1999 das „LearnTechNet“, als Netzwerk des Vizerektorats Lehre, des Rechenzentrums und des New Media Centers, etabliert. Im Jahr 2003 wurde das Sprachzentrum eröffnet, mit dem Ziel, den Erwerb und die Nachhaltigkeit von Sprachkompetenzen zu fördern.⁶

Als vorletzter Punkt dieser Aufzählung ist der Wandel in der ideellen Ausrichtung der Universität zu nennen. So wird der mit Bologna geforderte Fokus auf Lernergebnisse und Kompetenzbildung sowie die Vergütung der Studienleistungen durch Kreditpunkte zum Teil kritisch, als Abwendung vom humboldtschen Bildungsideal bezeichnet. Mit dieser Aussage wird moniert, dass das europäische Universitätsstudium neu nach Paradigmen eines Schulbetriebs und wirtschaftlicher Rationalität absolviert wird. Am Wegrand stehengelassen werde dabei das Kultivieren von kritischem und selbstständigem Denken, durch welches neue Reflexionsräume und Wissenszusammenhänge entstehen. Dieser Kritik gegenüber lässt sich gleichzeitig die Position finden, dass die Universität sich mit der verstärkten Strukturiertheit und Outcome-Orientierung endlich vom Elfenbeinturm weg zur Gesellschaft hin bewege.⁷

Abschliessend ist kurz der Einfluss der Reform auf die Tätigkeitsbereiche innerhalb der Universität zu erwähnen. Die Umgestaltung der Curricula auf zwei Studienstufen hat den Bedarf an Lehr- und Koordinationspersonal an den Fakultäten wie auch in der zentralen Verwaltung erhöht, um das Funktionieren der Lehre zu gewährleisten. Die Teilhabe zentraler Dienstleistenden an der curricularen Gestaltung kann dabei als Eingriff in die tradierte professorale Autonomie wahrgenommen werden und wird in diesem Sinn von gewissen Fachverantwortlichen als störend empfunden. Das wissenschaftliche Administrativpersonal hingegen entwickelt Kompetenzen, die hinsichtlich des stetigen Wechsels der DekanInnen, StudiendekanInnen und Rektoratsmitglieder für die Stabilität der Universität als Organisation bedeutend sind. Ob diese Entwicklung negativ als zunehmende Bürokratisierung oder positiv als notwendige Professionalisierung der komplexer gewordenen universitären Hochschule bewertet werden soll, hängt wiederum mit dem Verständnis zusammen, das Begutachtende dem Wandel zutrauen.⁸

Gegenwärtig werden einzelne der neu geschaffenen Strukturen bereits evaluiert, um die Studienangebote adäquater an die Bedürfnisse von Studierenden und Dozierenden anzupassen. Für die Gestaltung der Doktoratsstufe – die ehemals als Bologna III bezeichnete Teilreform – erliess das Rektorat der Universität Basel Empfehlungen, deren Umsetzung in der Autonomie der Fakultäten liegt.

2. Bedeutung

Wie eingangs erwähnt lässt sich die Bedeutung der veränderten universitären Hochschulstruktur nicht losgelöst von vorangehenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, politischen Wertausrichtungen, individuellen und gesellschaftlichen Bildungsidealen und jeweiliger Untersuchungsperspektive festlegen. Im Folgenden wird die Bedeutung der vom Bologna-Prozess initiierten Umgestaltungen ausgehend von zwei Betrachtungsweisen evaluiert: einer kulturwissenschaftlichen und einer bildungshistorischen bzw. bildungsphilosophischen.

Kulturwissenschaftlich lässt sich die Universität als Institution – gemäss den Ausführungen des Rektors der Universität Basel – im Sinnbild einer Enzyklopädie verstehen: „[D]ie Institution, die wir Universität nennen, lebt und funktioniert eindeutig nach dem enzyklopädischen Muster. Ich würde sogar argumentieren, dass die Universität eine der reinsten Formen gesellschaftlicher Enzyklopädie darstellt. Sie ist dies schon deshalb, weil bei der Beurteilung ihrer Funktion so viele Optionen vertreten werden, wie es Ausleger gibt.“⁹ Die an der Hochschule vorhandenen Fachdisziplinen hingegen würden sich in der Kumulierung und Veränderung ihrer Wissens-

bestände auf einem Kontinuum zwischen wörterbuchmässiger (d.h. geschlossenes System) und enzyklopädischer (d.h. beschreibendes, auf Referenzrahmen angewiesenes System) Klassifizierungsschemen bewegen, weshalb die Universität in beiden Hinsichten verstanden werden sollte: „Ist die Universität als Institution eine enzyklopädische gesteuerte Struktur, so folgen viele Disziplinen in ihrem wissenschaftlichen Verständnis dem Muster des Wörterbuchs.“¹⁰ Diese lexikalische Versinnbildlichung erlaubt es, die Veränderungen der universitären Hochschulen, mit dem Hintergrund sich stetig erneuernden Wissenschaften, in einem historischen Kontext zu verstehen. Oder anders mit den Worten des Rektors ausgedrückt:

„[A]uf der einen Seite [besteht] eine in den Disziplinen selbst zu verortende Tendenz, die empirische Basis der (auch hermeneutischen) wissenschaftlichen Arbeit immer genauer zu präzisieren; auf der anderen Seite die von der Zivilgesellschaft zunehmend geforderte Vorhersagbarkeit, oder zumindest Berechenbarkeit, der Universität im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Einbindung und volkswirtschaftliche Nutzung. Diese Interaktion von enzyklopädischer Unplanbarkeit der wissenschaftlichen Entwicklung und volkswirtschaftlicher Relevanz der Produktion von Wissen kennzeichnet unsere Schweizer Universitätslandschaft. Sie kennzeichnet auch unsere eigene Universität und bestimmt ihre Dialektik mit der sozialen und politischen Öffentlichkeit; eine Dialektik, die es natürlich immer gegeben hat und ohne die es gar keine Universität im europäischen Sinne gäbe.“¹¹

Trotz dieser gegenseitigen Bedingtheit zwischen ökonomischen Rahmenbedingungen und der Herstellung von Wissen dürfe die universitäre Hochschule nicht als eine Organisation mit voraus festgelegten Zielen verstanden werden. Vielmehr müsse sich die neu nach Lernergebnissen ausgerichtete Universität so verstehen, dass das Beibringen von Tatsachen ohne die Kontextualisierung, wie Wissensbestände zu interpretieren sind, ein zu enges Primat ihrer Lehre darstellt.¹²

Für Bildungswissenschaftler, die sich mit historischen und philosophischen Untersuchungen von curricularen und pädagogischen Entwicklungen in vergleichenden Kontexten befassen, erhalten die Bildnisse des wiederkehrenden Pendels und der reisenden Konzepte neue Relevanz. Die Sichtweise, dass curriculare Reformen den Gesetzmässigkeiten von Pendeln folgen, erfreut sich unterschiedlicher Beliebtheit. Befürworter der Metapher sehen die Gesetzmässigkeit wie folgt. Für eine gewisse Zeit, die durchaus mehrere Dekaden überspannen kann, verändert sich das Curriculum, in Spiegelung vorherrschender gesellschaftlicher Normen und Bedingungen, auf einen Pol hin, um dann nach

Erreichung des Ziels in Abkehr, die Rückreise zum anderen Pol hin anzutreten.¹³ Dabei wird nicht nur festgestellt, dass sich Bestrebungen wiederholen, sondern auch bemerkt, dass die Rückkehr des Pendels auch bedeutet, dass vormals aufgebaute Strukturen wieder abgebaut werden. Skeptiker monieren, dass der Vergleich mit dem Pendel aus zwei Gründen fehlerhaft ist. Einerseits gibt es die Rückkehr an einen unveränderten Ausgangspunkt nicht, andererseits muss jemand das Pendel in Bewegung setzen, damit es schwingt. Im Gegensatz zur Pendelmetapher bedeutet das Wiederkehren von Bildungsreformen für die Skeptiker, dass Bildungsstätten zu Austragungsorten von politischen Wertekonflikten werden.¹⁴ Diesen Gedanken weitergeführt, lässt sich das Bild des Austragungsorts dahingehend interpretieren, dass Bildungskonzeptionen und -orte herangezogen werden, um das Herstellen von bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen zu bewerkstelligen.¹⁵ In der Dynamik des Wiederherstellens gelten verordnete Reformen dabei als Massnahmen, die den Status quo eingreifend verändern. Dies kann im Aufbau der vorbildlichen deutschen Hochschule des 19. Jahrhunderts gut beobachtet werden. Das Schaffen neuer curriculärer Strukturen und Studiendisziplinen hatte zur Folge, dass der Staat in jener Zeit „top-down“, um einen gegenwärtigen Begriff zu benutzen, die damalige konfessionelle Werteausrichtung der Universität sowie deren autonome Selbstverwaltung drastisch veränderte.¹⁶

Das Reisen und gegenseitige Ausleihen von pädagogischen Konzepten und Praktiken ist in der vergleichenden und historischen Bildungsforschung ein bekanntes Phänomen.¹⁷ So besteht zum Beispiel gerade im tertiären Bildungssektor die Kenntnis, dass das humboldtsche Universitätsmodell den Grundstein für die Schaffung der amerikanischen Forschungsuniversitäten setzte. Insbesondere die Struktur des explorativen oder forschenden Lernens galt als konzeptionelles Herzstück des reformierten Universitätsverständnisses am Ende des 19. Jahrhunderts und ist ein Bestandteil, der forschungsstarke Universitäten der USA heute weiterhin auszeichnet. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die forschungsintensive Betreuung der Studierenden eine Struktur kleiner Seminare bedingt und damit hohe Kosten nach sich zieht, etwas das am Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland zu Schwierigkeiten führte und gerade auch heute aufgrund der Folgen der wirtschaftlichen Krise in den USA zunehmend Probleme bereitet.¹⁸

Bildungsphilosophisch und lerntheoretisch instruktiv, um das Reisen von Konzepten zu illustrieren, ist das Beispiel des Überschwappens der pädagogischen Konzeptionen von Herbart und Fröbel nach Nordamerika im 19. Jahrhundert, wo sie vom amerikanischen Bildungsphilosophen John Dewey be-

gutachtet und zugunsten seiner Theorie der demokratischen Erziehung verworfen wurden. Die auf den amerikanischen Protestantismus des frühen 20. Jahrhunderts bezogene Theorie Deweys wiederum, auf welche aktives, studentenzentriertes Lernen zurückgeführt werden kann, fand durch den Psychologen Édouard Claparède Eingang in das Calvinistische Genf, wo sie u.a. auch Jean Piaget beeinflusste.¹⁹ Die Rezeption einer pädagogischen Theorie oder Handlungskonzeption wird selten eins zu eins übernommen. Vielmehr geschieht in der Adaption eine eigenständige Umformulierung der Theorie oder Praxis zugunsten gegenwärtiger Bedürfnisse und Bedingungen, die es anzusprechen oder eben wieder herzustellen gilt.

Zusammenfassend lässt sich mit diesen Ausführungen für die Frage der Bedeutung des Bologna-Prozess feststellen, dass eine Auswertung mit in Betracht ziehen muss, welche Veränderungen gesellschaftlich mit der Reform angestrebt werden. Der vielfach zitierte Einhergang mit einer verstärkten Ökonomisierung unserer Lebens- und Arbeitsbedingungen ist dabei ein erkennbarer Aspekt. Andere Interpretationsmöglichkeiten, die den vorangehenden Punkt nicht ausschliessen, liegen in der Notwendigkeit der Erneuerung der universitären Hochschule und damit auch der Hochschullehre im Kontext zunehmender Postulate von Chancengleichheit und Transparenz.

3. Bewertung

Letztlich stellt sich die Frage der Bewertung der Veränderungen nach Bologna und damit wiederum das Abwägen, welche Referenzrahmen für eine solche Evaluation herangezogen werden sollten. Traditionell benutzen angelsächsische Analysen von Bildungsreformen fünf beschreibende Ansätze – rational, politisch, organisatorisch, symbolisch und normativ – mittels derer der Einsatz und die Wirkung von Reformbestrebungen in Bezug auf feste Variablen wie Zweck, Prozess, Zielsetzungen, Handlungstheorie, Natur der Akteure u.a. untersucht werden. Es ist dabei das kombinierte Analysieren einer Auswahl der Deskriptoren, durch welche die Wirkung einer Reform effektiv ermittelt werden kann, wobei die Wahl der Ansätze vom Zweck der Analyse abhängt. Wie anfänglich erläutert, nimmt dieser Beitrag eine institutionelle Sichtweise ein, weshalb an dieser Stelle, vom Blickwinkel des Vizerektorats Lehre der Universität Basel, gefragt wird: Was hat die Bologna-Reform der Universität als Organisation positiv gebracht und was hat sich als nachteilig erwiesen? Dieser Frage wird anhand eines organisatorischen Ansatzes von Policy-Analyse nachgegangen, dessen Parameter im Folgenden zunächst erläutert werden. Vorauszuschicken ist zuvor, dass die in diesem Beitrag angeführte Aufzählung der Vor- und Nachteile keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Organisatorisch gesehen funktionieren – gemäss dem Politikwissenschaftler Allison – staatliche Bildungsinstitutionen nach standardisierten Prozessen und Abläufen. Da die Grösse der Institution ein kohärentes Entscheiden einer zentralen Autorität verhindert, wird die Organisation in kleinere Einheiten aufgebrochen. Diese verschiedenen Einheiten und ihre Akteure ziehen nicht unbedingt am gleichen Strang, sondern funktionieren als Konglomerate mit unterschiedlichen Zielen und Ressourcen. Wird nun die Umsetzung einer Reform entschieden oder angeordnet, müssen die Organisation und ihre Unterheiten abwägen, wie sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen die Richtlinien umsetzen können, um Ungewissheit zu vermeiden und Stabilität zu wahren. Aus Zeitmangel werden oft zufriedenstellende anstatt optimale Lösungen gesucht, die nach Wichtigkeitsgrad in einem „Portionenverfahren“ erarbeitet und umgesetzt werden. Reichen herkömmliche Praxen zur Erarbeitung von Lösungen nicht aus, werden neue Massnahmen und Abläufe geschaffen. Diese wiederum können zu Problemen hinsichtlich der Koordination von Prozessen und Verteilung von Zuständigkeitsbereichen führen. Wertemässig geht der organisatorische Ansatz davon aus, dass vom Staat übernommene Reformgrundsätze die Hauptaufgaben der staatlichen Institution nicht verändern, d.h. eine Bildungsstätte soll weiterhin ihrem Auftrag von Bildung bzw. im Fall der Universität, von Lehre und Forschung, nachgehen.²⁰

Zurück zur Universität Basel: Werden Allisons Merkmale zur Analyse der lokalen Umsetzung des Bologna-Prozess herangezogen, dann kann aus Sicht des Zentrums und der Lehre positiv gewertet werden, dass (a) die Reform grössere Strukturiertheit, in den Abläufen wie auch im Studienangebot, (b) eine verstärkte Professionalisierung der Prozesse sowie (c) eine verbesserte Transparenz gebracht hat. Dies soll am Beispiel der Curriculaentwicklung kurz illustriert werden.

Zwei Mal jährlich geht der Aufruf zur Anmeldung von Projekten der Studiengangentwicklung an die Fakultäten. Nach Anmeldefrist sichtet die Kommission Lehre – ein im Jahr 2004 neu gegründetes Gremium bestehend aus der Vizerektorin Lehre und den StudiendekanInnen – die angemeldeten Projekte im Hinblick auf die Passung an die universitäre Strategie, das fakultäre Lehrangebotsportfolio sowie allfällige Kostenfolgen. Nimmt ein Vorhaben diese Hürde, wird der Revisions- oder Entwicklungsprozess von der Fachstelle für Curriculaentwicklung in Zusammenarbeit mit den Fachverantwortlichen, dem zuständigen Studiendekanat oder der Curriculumskommission, dem administrativen Kernteam SAP Campus und dem Rechtsdienst koordiniert. Der Prozess ist abgeschlossen, wenn, nach fakultärer Genehmigung der curricular, administrativ und

rechtlich geprüften Studienordnung, diese vom Rektorat und anschliessend vom Universitätsrat genehmigt wird. Für die Universität als Organisation hat sich dieses strukturierte Vorgehen mehrheitlich bewährt. Schwierigkeiten ergaben sich, wenn ein Vorhaben nicht genügend auf die strategischen Ausrichtungen des Rektorats und der Fakultät abgestimmt war, dennoch entwickelt, dann aber von den Gremien abgelehnt wurde. Um solche Leerläufe zu vermeiden, wird der strategischen Frage mehr Gewicht beigemessen, was die Verantwortlichkeit für die Curriculaentwicklung verstärkt in die Fakultät trägt.

Aus der organisatorischen Perspektive des Zentrums betrachtet, hat sich der Bologna-Prozess in folgenden Punkten nachteilig ausgewirkt: (a) Veränderungsprozesse werden teilweise aus Ressourcenmangel durchgeführt; (b) die Begleitung der Personen in der curricularen Planungs- und Umstellungsprozessen ist unzureichend; (c) operative Einheitsparameter für alle Fakultäten lassen sich hinsichtlich existierender Fachkulturen nicht gleich gut umsetzen; (d) die heterogene Umsetzung der Bologna-Vorgaben der CRUS an Schweizer Universitäten kann zu Schwierigkeiten in der Durchführung von Lehrkooperationen führen. Im Folgenden wird auf das Thema der Einheitsparameter etwas näher eingegangen.

Die Regeln zur Aufsetzung der operativen Struktur der Datenverwaltung und der universitätsweit geltenden rechtlichen Parameter wurden durch mehrere Gremien ausgehandelt. So bedurfte es, als Beispiel, um die Gestaltung ausserfakultärer Wahlbereiche und Studienfächer offen zu halten und das in der universitären Studierenden-Ordnung festgelegte Prinzip der Gleichbehandlung aller Studierenden in einer Lehrveranstaltung (d.h. gleiche Anzahl Kreditpunkte für die gleiche Veranstaltung) zu gewährleisten, einer gewissen Vereinheitlichung der Studienabläufe an allen Fakultäten. Diese Entscheidung führte dazu, dass bestimmte Fakultäten die von ihr gewünschten Modulprüfungen zugunsten der Durchführung von Leistungsnachweisen nach jeder Lehrveranstaltung abgeben mussten. Gerade für Fakultäten mit grossen Studierendenzahlen, diskursiven und/oder übungsintensiven Fächern, in denen eine schriftliche Arbeit oder zusammenhängende Abläufe ideale Formen des Leistungsnachweises sind, stellt die erbringende Anzahl an Leistungsüberprüfungen eine schwierig zu bewältigende Aufgabe dar. So wird moniert, dass die Regelung der Kreditpunktevergabe nach Lehrveranstaltung keine eigentliche Bologna-Vorgabe der CRUS sei – diese fordere lediglich eine Zuordnung gemäss Arbeitsaufwand – und deshalb zugunsten der weniger aufwändigen Form der Prüfung eines Moduls abgelöst werden sollte.²¹

Zusammenfassend gesehen wird aus den oben angeführten Beispielen ersichtlich, wie strategische und politische Dimensionen, die Festlegung von universitätsweit geltenden Grundsätzen und die Ausgestaltung von administrativen Prozessen zu auf der curricularen Ebene geführten Aushandlungen werden. Existierende Fachkulturen fühlen sich den Normierungen der Verwaltungsprozesse unterworfen, was zu Konflikten führt. Andererseits lässt die Vereinheitlichung gewisser Prozesse die Möglichkeiten interfakultärer Studierendenmobilität zu. Wie ein Evaluationsbericht festhielt: Konfliktpotenziale für die Organisation als System lassen sich dann feststellen, wenn Autonomie und Komplexität gleichzeitig maximiert werden sollen. Erhöht sich die Komplexität eines Prozesses, besteht die Gefahr, dass beabsichtigte Zielsetzungen nicht erfolgreich (z.B. das Einhalten adäquater zeitlicher Fristen) erreicht werden können.²²

Wenn es um die Bewertung der Umsetzung der Bologna-Reform durch einen organisatorischen Ansatz geht, dann spielt die Aushandlung der jeweiligen Prozesse zwischen der Institution und ihren Einheiten eine relevante Rolle in der Beurteilung, ob und inwiefern die Bologna-Reform in organisatorischer Hinsicht positive oder negative Auswirkungen mit sich bringt. Der Verweis auf das Aushandeln zeigt gleichzeitig die Schwäche der Analyse durch den alleinigen Gesichtspunkt eines organisatorischen Ansatzes auf: ohne eine vertiefte Untersuchung der politischen Prozesse und Rahmenbedingungen lässt sich eine Beurteilung der Reform nicht abschliessend vornehmen.

Zum Schluss sei die These des ermittelten Professors für Pädagogik John Goodlad erwähnt, der sich in den USA langjährig mit Reformen im Bildungswesen befasste, als gedankliche Anregung zum Umgang mit Veränderungen in Bildungsbereichen. Für Goodlad sollten die Konzeptionen von Reform und Accountability den Prozessen von Erneuerung und Verantwortlichkeit weichen: „Reform“ and „accountability“ connote compliance, a response that ranks low in its appeal to the human spirit. „Renewal“ and „responsibility“ connote limitless possibilities and disciplined commitment to moral principles. There should be no surprise in learning that people who choose educational work as their calling are motivated and challenged by an agenda of renewal but are scarcely moved by still another round of reform“.²³ •

Literatur: S. 28

Literatur

¹ Universität Basel: Ein Porträt. Uni Info, September 2008.

² Die „Lisbon Recognition Convention“ oder „Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region“ entstand in Zusammenarbeit des Europarats und der UNESCO als Endpunkt gemeinsamer Bemühungen den tertiären Bildungssektor zu diversifizieren. Mit dem Abkommen wurde das gegenseitige Assessment zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen ratifiziert.

³ Reinalda, B., & Kulesza, E. (2006). *The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education*. Wuppertal: Barbara Budrich.

⁴ Druwe, U. (2007). Die Umstellung der Studienstruktur an der Universität Basel. Vortrag zur Tagung „Die Chance nutzen –Über die Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Rheinland-Pfalz“.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Loprieno, A. (2008). *Von Wörterbuch und Enzyklopädie*. Basel: Schwabe; VPOD (2009). *Bildungspolitik*, Heft Nr. 159.

⁸ Barnett, R., & Di Napoli, R. (2008). *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives*. London: Routledge.

⁹ Loprieno, A. (2008). *Von Wörterbuch und Enzyklopädie*. Basel: Schwabe, S. 13.

¹⁰ Ibid., S. 16-17.

¹¹ Ibid., S. 18.

¹² Ibid., S. 22.

¹³ Gay, G. (2000). Öffentlicher Vortrag über Curriculum Theory. University of Washington, Seattle, WA, USA.

¹⁴ Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19: S. 3-13

¹⁵ Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt: Demokratische Bildung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.

¹⁶ Krull, W. (2009). Hat das Humboldtsche Bildungsideal noch eine Zukunft? Impulsreferat zum Symposium „Wissen und Geist: Universitätskulturen“, Leipzig, S. 5.

¹⁷ Popkewitz, T. S. (Ed.). (2005). *Inventing the Modern Self And John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave MacMillan; Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.

¹⁸ Krull, W. (2009). Ibid.

¹⁹ Tröhler, D. (2005). *Langue as Homeland: The Genevan Reception of Pragmatism*. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey*. S. 61-84.

²⁰ Allison, G. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Brown & Co.

²¹ Econcept (2009). *Evaluation der fakultären Strukturen und Reformen der Philosophisch-Historischen Fakultät 2002-2008: Schlussbericht*, S. 52.

²² Ibid., S. 49.

²³ Goodlad, J.I. (2000). *Education and democracy: Advancing the Agenda*. Institute for Educational Inquiry: Seattle, WA, USA.