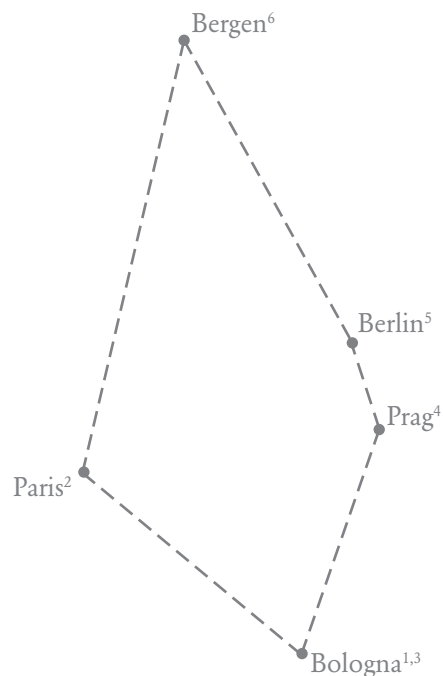


Andreas Keller

alma mater bolognaise



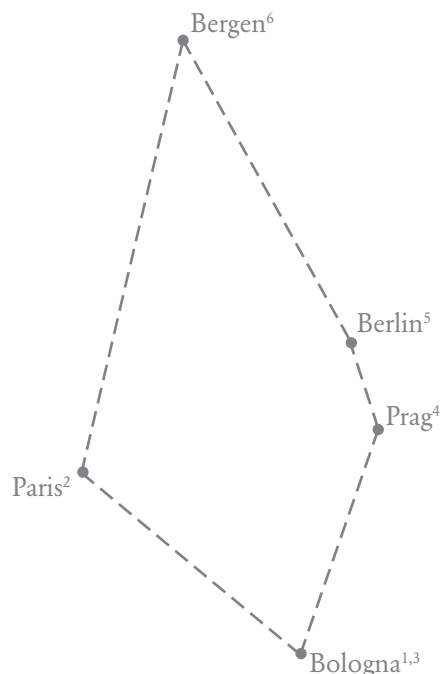
**Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums
im Rahmen des Bologna-Prozesses**

Herausgeber:

GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen

Andreas Keller

alma mater bolognaise



Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses

Herausgeber:

GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen

Anmerkung zur Publikation

Diese Materialreicherung soll zur weiteren Diskussion über den Bologna-Prozess und die Entwicklung des europäischen Hochschulraums in der GEW beitragen.

© 2004 by Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) -
Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen

Die in diesem Band enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Der (auszugsweise) Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung durch die oben genannten Landesverbände der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zulässig.

Impressum

Hrsg.: GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen

Redaktion: Andreas Schackert, Daniel Taprogge und Carmen Ludwig (ViSdP)

Redaktionsschluss 7/2004

Gestaltung: Frank Richarz, Berlin (email: frank@frankricharz.com | website: www.frankricharz.com)

Printed in Germany

Kontakt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Hessen
Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main

Die Broschüre ist zu beziehen über die Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen.

Inhalt

1. Vorwort	06
2. Von Bologna nach Bergen – Entstehung und Verlauf des Bologna-Prozesses	07
2.1. Von Bologna nach Paris	07
2.2. Von Paris nach Bologna	09
2.3. Von Bologna nach Prag	11
2.4. Von Prag nach Berlin	13
2.5. Von Berlin nach Bergen	15
3. Der aktuelle Stand des Bologna-Prozesses	16
3.1. Umsetzung der Bologna-Erklärung in den Unterzeichnerstaaten	16
3.2. Zum rechtlichen Charakter und zur politischen Legitimation des Bologna-Prozesses	19
4. Der Bologna-Prozess und die Europäische Union	21
4.1. Die Bildungs- und Forschungspolitik der Europäischen Union	21
4.2. Der Beitrag der Europäischen Kommission zum Bologna-Prozess	23
4.3. Bologna-Prozess und Lissabon-Prozess	24
5. Das deutsche Hochschulsystem und der Bologna-Prozess	26
5.1. Die Umsetzung der Bologna-Erklärung	26
5.2. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen	27
5.3. Die Akkreditierung von Studiengängen	31
6. Globalisierung und Hochschulbildung	33
6.1. Der Bologna-Prozess und der internationale Wettbewerb	33
6.2. Die Anwerbung ausländischer Studierender und Nachwuchskräfte	33
6.3. Die Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen durch das GATS	34
6.4. Europäisierung versus Globalisierung der Hochschulen	38
7. Chancen und Risiken – Kritische Bewertung des Bologna-Prozesses	40
7.1. Ambivalenz des Bologna-Prozesses	40
7.2. Eingeschränkter Gegenstandsbereich des Bologna-Prozesses	41
7.3. Harmonisierung der europäischen Studiensysteme?	42
7.4. Primat der Ökonomie	43
7.5. Eingeschränkter Zugang zu Master-Studiengängen	44
8. Anforderungen an einen Europäischen Hochschulraum aus emanzipatorischer Perspektive	45
8.1. Die Offenheit des Bologna-Prozesses	45
8.2. Soziale Dimension von studentischer Mobilität	45
8.3. Weltoffene Hochschulen	45
8.4. Europaweite Kompatibilität von Personalstrukturen und Nachwuchslaufbahnen	46
8.5. Inhaltliche Vielfalt der Studienangebote	46
8.6. Nationale Spielräume bei der Einführung zweistufiger Studienstrukturen	47
8.7. Berufsbefähigung im erweiterten Sinne	47
8.8. Durchlässigkeit beim Übergang zum zweiten Studienzyklus	47
8.9. Integration des tertiären Bildungssystems	48
8.10. Europaweite Transparenz und Partizipation bei der Qualitätssicherung	48
8.11. Kooperation statt ökonomischem Wettbewerb	48
8.12. Partizipation im Bologna-Prozess	48
9. Ausblick	49
10. Anhang	50
10.1 Anmerkungen	50
10.2. Abkürzungsverzeichnis	51
10.3. Literaturverzeichnis	52
Der Autor	57
Kontakt	57

1. Vorwort

Bologna-Prozess – nicht nur viele Studierende, sondern auch Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer vermuten hinter diesem Begriff nach wie vor ein Gerichtsverfahren in Folge des Anschlages auf den Bahnhof der gleichnamigen oberitalienischen Stadt. Oder denken an die in derselben Stadt entwickelte Hackfleischsoße. Dass sich hinter dem Bologna-Prozess ein hochschulpolitisches Projekt von mittlerweile 40 europäischen Staaten innerhalb und außerhalb der EU verbirgt, ist auf deutschen Hochschulcampi nach wie vor nur bildungspolitischen Expertinnen und Experten bekannt.

1999 kamen in Bologna die Bildungsministerinnen und Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten zusammen und verständigten sich in einer gemeinsamen Erklärung darauf, bis zum Jahr 2010 einen Europäischen Hochschulraum (European Higher Education Area – EHEA) zu konstituieren. Seitdem ist in diesem Zusammenhang vom Bologna-Prozess die Rede. Nach Prag (2001) fand im September 2003 in Berlin der dritte Bologna-Gipfel statt. Die Gipfelkonferenz im Mai 2005 in Bergen (Norwegen) wird der nächste wichtige Meilenstein im Bologna-Prozess sein.

Ziel des Bologna-Prozesses ist eine Konvergenz in der Entwicklung der europäischen Hochschulsysteme, zu der sich die für das Hochschulwesen zuständigen Ministerinnen und Minister von inzwischen 40 europäischen Ländern durch Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von 1999 verpflichtet haben. Im Mittelpunkt der öffentlichen Wahrnehmung und hochschulpolitischen Diskussionen in Deutschland steht dabei zweifellos die Neuordnung der Studienstrukturen, die bis 2010 europaweit harmonisiert werden sollen. Während in Kontinentaleuropa das einphasige, direkt zum Diplom oder einem vergleichbaren Abschluss führende Hochschulstudium dominiert, stehen die angelsächsischen Studienstrukturen für eine zweiphasige, in Bachelor- und Master-Studium gegliederte, Ausbildung. Bis zum Jahr 2010 soll es in Europa flächendeckend nur noch das zweiphasige Modell geben. Auf dem Berliner Gipfel 2003 wurde diese Zielsetzung noch einmal bekräftigt; außerdem wurde vereinbart, dass spätestens 2004 alle 40 Bologna-Partnerstaaten mit der Umstellung ihrer Studienstrukturen begonnen haben müssen.

Die zweiphasigen Studienstrukturen sind auch unter

fortschrittlichen Hochschulpolitikerinnen und -politikern sowie Gewerkschafterinnen und Gewerkschaftern umstritten. Einerseits geben sie den Studierenden mehr Gestaltungsspielraum, da sie durch die selbstbestimmte Kombination unterschiedlicher Studienmodule ihren eigenen Vorstellungen und Interessen besser Rechnung tragen können. Andererseits könnten die neuen Strukturen dem alten konservativen Traum von einem berufsqualifizierenden Kurzeitstudium für die „Masse“ und einem weiterführenden wissenschaftlichen Studium für eine begrenzte „Elite“ zum Durchbruch verhelfen.

Bei der Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums geht es aber perspektivisch um weit mehr als um die Einführung neuer Studiengänge und Studienabschlüsse. In einem Dokument des Europarats ist von der wichtigsten und weitreichendsten Reform der Hochschulen in Europa seit der Zäsur von 1968 die Rede („the most important and wide ranging reform of higher education in Europe since the Immediate aftermath of 1968“; Council of Europe, Steering Committee for Higher Education and Research 2002: 3; ebenso Drake 2002: 10).

Von der nächsten Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. und 20. Mai 2005 in Bergen werden entscheidende Weichenstellungen für die weitere Entwicklung und Ausgestaltung des Bologna-Prozesses bis 2010 erwartet. Die vorliegende Expertise möchte zunächst über den bisherigen Verlauf und die wesentlichen Zielsetzungen des Bologna-Prozesses informieren. Darüber hinaus sollen die wichtigsten Kritikpunkte an der bisherigen Entwicklung dargestellt und Forderungen an seine künftige Ausgestaltung und Umsetzung formuliert werden. Damit soll ein Beitrag zur Intensivierung des hochschulpolitischen Diskurses im europäischen Kontext geleistet werden.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Fassung eines Gutachtens, das der Verfasser im Januar 2003 im Vorfeld des Berliner Bologna-Gipfels im Auftrag von Feleknas Uca, Mitglied des Europäischen Parlaments, vorlegte (Keller 2003a; vgl. Keller 2003c).

Berlin, im August 2004
Andreas Keller

2. Von Bologna nach Bergen - Entstehung und Verlauf des Bologna-Prozesses

2.1. Von Bologna nach Paris

Die Ursprünge des Ende der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts eingeleiteten Bologna-Prozesses sehen manche Beobachterinnen und Beobachter bereits in der 1988 ebenfalls in Bologna – aus Anlass der 900-Jahr-Feier der ältesten europäischen Universität – von Repräsentanten europäischer Universitäten verabschiedeten Magna Charta Universitatum (www.unibo.it/avl/charta/menu.htm). Die unterzeichnenden Präsidentinnen und Präsidenten, Rektorinnen und Rektoren bekannten sich zu drei gemeinsamen Grundsätzen der europäischen Universität: ihre Unabhängigkeit von politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Kräften, die untrennbare Verbindung von Forschung und Lehre sowie die Freiheit von Forschung, Lehre und Studium. Wenn man so will, war damit der Grundstein für einen Prozess der Besinnung über historische, gegenwärtige und potenzielle Gemeinsamkeiten des europäischen Hochschulwesens gelegt, an den eine Dekade später der Bologna-Prozess anknüpfen konnte.

Auch die im April 1997 in Lissabon unterzeichnete Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich (Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the european region) (European Treaty Series, n° 165; dok. im Internet unter www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/) kann der Vorgeschichte des Bologna-Prozesses zugeordnet werden, auch wenn bisher erst rund zwei Drittel der Bologna-Teilnehmerländer diese Konvention unterzeichnet haben (Reichert/Tauch 2003: 60 ff.).

Die Lissabon-Konvention hatte jedoch noch nicht zum Ziel, die nationalen Hochschulsysteme aufeinander abzustimmen, sondern die Anerkennung der in einem Unterzeichnerstaat erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen und Studienabschlüsse durch die anderen Unterzeichnerstaaten zu sichern – auf Basis des Prinzips der wechselseitigen Akzeptanz. Allerdings wurde in Lissabon keineswegs Neuland betreten, sondern es wurden die seit den fünfziger Jahren in entsprechenden Konventionen getroffenen Vereinbarungen zur Äquivalenz und Anerkennung von Studienleistungen weiterentwickelt. Neu an der Lissabon-Konvention waren insbesondere die Verpflichtung zu einem transparenten und fairen Anerkennungsverfahren und die Stärkung

der Ansprüche der Studierenden gegenüber ihren Heimat- und Gasthochschulen. Die Schaffung struktureller Voraussetzungen für eine ungehinderte Mobilität zwischen den europäischen Hochschulsystemen war das zentrale Anliegen der Lissabon-Konvention, das im Bologna-Prozess erneut aufgegriffen wurde.

Der Bologna-Prozess als solcher ist 1998 in Paris initiiert worden. Dort unterzeichneten aus Anlass des 800. Jahrestages der Gründung der Universität Sorbonne am 25. Mai 1998 die für das Hochschulwesen ihres Landes zuständigen Minister bzw. die zuständige Ministerin der vier größten EU-Staaten – Claude Allegre (Frankreich), Luigi Berlinguer (Italien), Tessa Blackstone (Großbritannien) und Jürgen Rüttgers (Bundesrepublik Deutschland) – die so genannte Sorbonne-Erklärung („Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System“, dok. in Haug 2000: 51 ff. sowie im Internet unter www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/).

Zum Ausgangspunkt des Bologna-Prozesses wurde die Heterogenität der nationalen Bildungssysteme bestimmt, die zunehmend als Hemmnis für eine allgemein erwünschte größere Mobilität von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wahrgenommen wurde. „Even more systems than countries in Europe“ – sogar mehr Studiensysteme als Länder – lautete das Fazit von Guy Haug (2000: 14) zu einem gemeinsam mit Jette Kirstein im Auftrag der Konföderation der europäischen Rektorenkonferenzen CRE erarbeiteten und von der EU-Kommission geförderten Vergleich der nationalen Studiensysteme (Haug/Kirstein 1999). Am Vorabend des Bologna-Prozesses Ende der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts wies Europa in der Tat eine enorme, wenn auch keineswegs wildwüchsige Vielfalt an Studiensystemen auf (vgl. Haug/Kirstein 1999: 31 ff.; Haug/Tauch 2001: 67 ff.):

- Die Studiengänge folgten teils der kontinentalen Tradition relativ langer, eingliedriger Studiengänge (neben Deutschland z.B. Belgien, Österreich, die Schweiz, Ungarn, Griechenland, Spanien oder Italien), teils der angelsächsischen Tradition kurzer, zu einem ersten akademischen Abschluss führenden Studiengänge und daran anschließender Graduiertenstudiengänge (neben den angelsächsisch geprägten Studiensystemen Großbritanniens und

Maltas gehörten zu dieser Gruppe aufgrund einer Strukturreform Anfang der neunziger Jahre u.a. die nordischen Länder sowie die baltischen Staaten). Allerdings war die strikte Gegenüberstellung zweier Studiensysteme schon vor Einleitung des Bologna-Prozesses aufgrund gegenläufiger Entwicklungen hin zu differenzierteren Systemen überholt.

- Der Zugang zum Hochschulstudium erfolgte entweder im Wesentlichen ausschließlich auf Grund einer im Sekundarbereich erworbenen allgemeinen Zugangsberechtigung, die – abgesehen von eventuellen Differenzierungen zwischen Universitäten und anderen Hochschulen (so in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden) sowie von Zugangsbeschränkungen in Folge eines Numerus Clausus – ohne weitere Voraussetzungen zur Erlangung eines Studienplatzes berechtigt (außer in Deutschland z. B. in Belgien, Österreich, der Schweiz oder Frankreich), oder die Studierwilligen mussten darüber hinaus besondere Voraussetzungen erfüllen, beispielsweise bestimmte Fächerkombinationen in ihren Schulabschlussexamina nachweisen oder spezielle nationale (z. B. Griechenland, Zypern oder Estland) oder hochschulspezifische (z. B. Finnland sowie die meisten osteuropäischen Länder) Eingangsprüfungen durchlaufen.
- Was die Sicherung der Qualität der Studienangebote der Hochschulen und entsprechende Anerkennungs- oder Akkreditierungsverfahren betrifft, so gab es eine breite Bandbreite in der Regelungsdichte, die von einem Verzicht auf nationale Vorgaben (z. B. in Großbritannien oder im flämischen Teil Belgiens) bis hin zu einer weitgehenden inhaltlichen Regulierung (in Spanien) reichen.
- Anrechnungs- oder Leistungspunktssysteme (credit systems) existierten teils bereits auf nationaler Grundlage (z. B. in den Niederlanden, in den skandinavischen und baltischen Ländern oder in Zypern), teils wurde das im Rahmen des EU-Mobilitätsprogramms SOKRATES/ERASMUS entwickelte European Credit Transfer System (ECTS) implementiert, teils gab es noch keine entsprechenden Systeme (z.B. bis 1998 Deutschland, Griechenland oder Frankreich).
- Studiengebühren wurden teilweise grundsätzlich gar nicht (Deutschland¹, Dänemark, Griechenland, Finnland, Schweden und bis 2001 Österreich), teilweise bereits für das Regelstudium erhoben, wobei zwischen geringeren Beträgen von weniger als 750 Euro pro Jahr zumeist als Verwaltungsgebühren (Belgien, Frankreich, Irland, Portugal, Spanien) und deutlich höheren Beträgen (Italien, Niederlande und seit 1998 Großbritannien) unterschieden werden kann (vgl. Schwarz/Rehburg 2003: 121 f.).
- Ein aussagekräftiger Vergleich der staatlichen Ausbildungsförderung für Studierende ist kompliziert, da über die direkten Zuwendungen an die Studierenden hinaus Begünstigungen und Leistungen zu Gunsten der Familien berücksichtigt werden müssen. Gleichwohl lassen sich bereits auf den ersten Blick beträchtliche Unterschiede erkennen – sowohl im Hinblick auf das Bestehen oder Nichtbestehen einer Unterhaltsverpflichtung der Eltern für das Studium als auch in Hinblick auf die Frage, ob ein Anspruch auf eine staatliche Förderung besteht, in welcher Höhe diese erfolgt und ob sie auf Zuschuss- oder Darlehensbasis geleistet wird (vgl. auch Schwarz/Rehburg 2003). Unterschiede gibt es auch bei der im Kontext des Bologna-Prozesses relevanten Frage, ob und inwieweit ein Studium im Ausland gefördert wird. Genaue Vergleichsdaten für einen Teil der Bologna-Teilnehmerländer hat die vor kurzem vorgelegte Studie „Euro Student“ geliefert (HIS Hochschul-Informationssystem 2002; vgl. Schnitzer 2003). Darin wurden beträchtliche Unterschiede nicht nur der Fördersysteme, sondern auch der Förderpraxis zu Tage gefördert: Während in den Niederlanden 90 % und in Finnland 80 % der Studierenden gefördert werden, sind es im flämischen Teil Belgiens sowie in Italien nur 12 %.
- Keine Angaben machen die offiziellen Trend-Berichte zu über die Studiensysteme hinausgehende Aspekte der nationalen Hochschulsysteme in Europa, beispielsweise zu der eng damit zusammenhängenden Frage der Systeme der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Dass wir es im Bereich der Nachwuchsförderung und Hochschulpersonalstruktur mit einer besonders großen europäischen Vielfalt zu tun haben, ergibt sich indes aus einer Vergleichsstudie, die das Kasseler Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung initiiert hat (Enders 2000). Je nachdem, ob Lehrstuhl- oder Fachbereichsstrukturen bestehen, ob eine kalkulierbare Laufbahn für Nachwuchskräfte (tenure track) existiert oder nicht, ob befristete oder unbefristete Beschäftigungsverhältnisse dominieren und ob ak-

tive Personalentwicklung betrieben wird oder nicht, lassen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den europäischen Hochschulsystemen ausmachen.

Vom in der Sorbonne-Erklärung verwendeten Begriff einer „Harmonisierung“ war zwar später keine Rede mehr – man wollte sich in Zukunft ausdrücklich gegen den dem Terminus zugeschriebenen Eindruck verwahren, eine weitest gehende Angleichung der nationalen Hochschulsysteme anzustreben –, dennoch waren in der Sorbonne-Erklärung bereits die wesentlichen Grundlagen des ein Jahr später auf eine breitere Grundlage gestellten Bologna-Prozesses angelegt:

- Erstmals wurde das gemeinsame Ziel der Konstituierung eines europäischen Hochschulraums („open European area for higher learning“) formuliert, von dem man sich positive Perspektiven für die Hochschulentwicklung erhoffte – nationale Unterschiede sollten jedoch keineswegs vollständig eingeebnet, sondern respektiert werden.
- Konkret verständigte man sich auf das Ziel einer externen und internen Verständlichkeit („readability“) und Vergleichbarkeit der nationalen Studiensysteme, die einheitlich in zwei Studienzyklen – „undergraduate“ und „graduate“ – gegliedert sein sollten. Der Studienzyklus für Graduierte sollte zum Master- oder zum Doktorgrad führen.
- Die Durchlässigkeit der nationalen Studiensystems sollte durch die Einführung von Kreditpunktsystem ähnlich dem aus Mobilitätsprogrammen der EU bekannten ECTS gesichert werden.
- Die Ministerinnen und Minister waren der Auffassung, dass alle Studierende wenigstens ein Semester im Ausland verbringen sollten, darüber hinaus auch mehr Angehörige des Lehr- und Forschungspersonal im Ausland arbeiten sollten.
- Die bereits unternommenen Anstrengungen zur gegenseitigen Anerkennung von Hochschulabschlüssen sollten intensiviert werden.

Die Sorbonne-Erklärung schloss mit einem Aufruf an andere europäische Länder – sowohl Mitgliedsstaaten der EU als auch andere Staaten –, sich den in der Erklärung formulierten Zielen anzuschließen.

2.2. Von Paris nach Bologna

Dem Aufruf der Unterzeichner der Sorbonne-Erklärung folgten innerhalb eines Jahres nicht weniger als 25 Länder. Am 16. Juni 1999 unterzeichneten die für das Hochschulwesen zuständigen Ministerinnen und Minister von 29 europäischen Ländern die so genannte Bologna-Erklärung („The European Higher Education Area“, dok. in: Haug 2000: 55 ff. sowie im Internet unter www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/). Es handelte sich zum einen mit Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, Portugal, Schweden und Spanien um sämtliche – damalige – Mitgliedsstaaten der EU. Zum anderen unterzeichneten mit Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Polen, Portugal, Rumänien, der Slowakischen Republik, Slowenien, der Tschechische Republik und Ungarn dreizehn – zu diesem Zeitpunkt – Beitrittskandidaten der EU sowie die Mitglieder des 1994 gebildeten Europäischen Wirtschaftsraums Island und Norwegen und das EFTA-Mitglied Schweiz die Bologna-Erklärung.

Hatte die Sorbonne-Erklärung von 1998 ausdrücklich auf die jahrhundertealte Universitätstradition in Europa Bezug genommen und Wert auf die politische Zielsetzung gelegt, dass es nicht nur ein Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft, sondern auch ein Europa des Wissens gäbe („Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well“), nahm man in Bologna deutlicher auf eine andere, in der Sorbonne-Erklärung lediglich angedeutete, Dimension Bezug: Die 29 Ministerinnen und Minister betonten, dass die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und globalen Attraktivität des europäischen Hochschulsystems das Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraums sei. Der europäische Hochschulraum sei Schlüssel nicht nur zur Förderung der Mobilität, sondern auch zur arbeitsmarktbezogenen Qualifikation („employability“ – wörtlich: ‚Beschäftigbarkeit‘) der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen.

Die Schaffung eines europäischen Hochschulraums sollte entsprechend der Zielsetzung der Bologna-Erklärung innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends abgeschlossen werden, und zwar im Einzelnen durch Realisierung der folgenden, im Wesentlichen bereits in der Sorbonne-Erklärung ins Auge gefassten, nun präziser formulierten Ziele – die ersten sechs von derzeit

insgesamt zehn Zielen des Bologna-Prozesses:

1. Europaweite Einführung eines Studiensystems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung eines Diplomzusatzes (diploma supplement);
2. europaweite Gliederung der Studienstrukturen in zwei Hauptphasen oder -zyklen:
 - der erste Zyklus (undergraduate) bis zum ersten Abschluss mit einer Dauer von mindestens drei Jahren hat in erster Linie Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln,
 - der zweite Zyklus (graduate) nach dem ersten Abschluss kann entweder zu einem zweiten Abschluss oder direkt zur Promotion führen;
3. Einführung eines Leistungspunktsystems ähnlich dem ECTS, das den Erwerb von Leistungspunkten (credits) auch außerhalb der Hochschulen ermöglichen soll;
4. die Förderung der Mobilität durch die Überwindung von Hindernissen, die der Freizügigkeit im Wege stehen - sowohl für Studierende (Eröffnung des Zugangs zu Studienangeboten und entsprechenden Dienstleistungen) als auch für das Lehr-, Forschungs- und Verwaltungspersonal der Hochschulen (Anerkennung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- und Ausbildungszwecken);
5. die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung, insbesondere die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden;
6. die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich im Bezug auf die Entwicklung von Curricula, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Die unterzeichnenden Ministerinnen und Minister verzichteten auf den in der Sorbonne-Erklärung verwendeten und auf Kritik gestoßenen Begriff der „Harmonisierung“ – der Versuch einer relativierenden Interpretation durch Guy Haug in einem Anhang zum offiziellen Bologna-Bericht „Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe“ (so genannter Trend-I-Report, Haug 2000: 43 ff.), dass sich „Harmonisie-

rung“ bereits in Paris lediglich auf Rahmen und Strukturen, aber nicht auf Inhalte, Curricula oder Methoden bezogen habe, hatte die Vorbehalte nicht ausräumen können.

Darüber hinaus betonten die Unterzeichnerinnen und Unterzeichner der Bologna-Erklärung, dass sie bei der Realisierung der vereinbarten Zielsetzungen im Rahmen ihrer jeweiligen institutionellen Kompetenzen handeln und die Vielfalt der Kulturen, Sprachen und Bildungssysteme in Europa sowie die Autonomie der Universitäten respektieren würden. Eine Zusammenarbeit sowohl auf Regierungsebene als auch der Regierungen mit im Hochschulbereich ausgewiesenen Nichtregierungsorganisationen wurde angestrebt.

Obwohl häufig irreführend kolportiert (vgl. Heine mann 2001), enthält die Bologna-Erklärung keine Festlegung auf die so genannte 3-5-8-Studienstruktur, wonach sich an ein dreijähriges mit dem Bachelor-Grad abzuschließendes berufsqualifizierendes Studium ein zweijähriges Master-Studium anschließt, dem ein dreijähriges Promotionsstudium folgt. Tatsächlich tauchen in der Bologna-Erklärung die Begriffe „Bachelor“ und „Master“ überhaupt nicht auf. Quantitative Festlegungen für die Dauer der nicht auf drei, sondern auf zwei bezifferten Studienzyklen enthält die Erklärung keine – mit Ausnahme der Vorgabe, dass der erste Zyklus eine Dauer von drei Jahren nicht überschreiten darf. Die in der Bologna-Erklärung vereinbarten Studienstrukturen sind also zum einen sehr viel offener als es ein 3-5-8-Modell wäre, da keine einheitliche Dauer der Studienzyklen vereinbart worden ist, zum anderen ist das 3-5-8-Modell sogar unter einem bestimmten Gesichtspunkt ausgeschlossen: Master- und Promotionsstudium sollen dem Wortlaut der Erklärung zu Folge nicht aufeinander folgen müssen, sondern alternativ zu einander angeboten werden können.

Die mediale Reduzierung der Zielsetzungen der Bologna-Erklärung auf ein 3-5-8-Modell mag mit dem nahezu zeitgleich zur Abgabe der Sorbonne-Erklärung ebenfalls in Paris vorgelegten Attali-Bericht zu tun haben (vgl. Haug 2000: 44). Der Attali-Bericht enthielt eine Reihe von Empfehlungen für die Reform des Hochschulsystems in Frankreich, eben u.a. auch die Weiterentwicklung der Studienstrukturen zu einem 3-5-8-Modell. Dieser Bericht stand aber weder in einem Zusammenhang mit der Sorbonne-Erklärung noch wies er in anderer Hinsicht unmittelbare Bezüge zum Bologna-Prozess oder zur europäischen Politik auf.

Gleichwohl wurde von nun an die im Attali-Bericht enthaltene Empfehlung zu Gunsten eines 3-5-8-Modells im französischen Hochschulsystem häufig dem auf europäischer Ebene anzuesiedelnden Bologna-Prozess zugeschrieben.

Die Missverständnisse um die in der Bologna-Erklärung vereinbarten Studienstrukturen sind jedoch geradezu typisch für den politischen Umgang mit dem Bologna-Prozess. Alle vier von den zuständigen Ministerinnen und Ministern der beteiligten europäischen Länder unterzeichneten Grundsatzdokumente – Sorbonne, Bologna, Prag und Berlin – sind ausgesprochen vage gehalten. Die Aussagen beispielsweise zur Gliederung der Studienstrukturen in zwei Zyklen lassen den am Bologna-Prozess beteiligten Ländern einen beträchtlichen Gestaltungsspielraum, sie erlauben ein hohes Maß an Vielfalt in den nationalen Hochschulsystemen. Allerdings wird sowohl in Aktivitäten und Veranstaltungen unterhalb der Ebene der zweijährigen Ministertreffen – etwa in Bologna-Seminaren oder den offiziellen Trend-Berichten – als auch in hochschulpolitischen Debatten in den Unterzeichnerländern häufig entweder implizit suggeriert oder explizit postuliert, dass die Konvergenz der Studienstrukturen nach Maßgabe des Bologna-Prozesses weitergehenden Anforderungen, eben etwa einem 3-5-8-Modell, entsprechen müssten. So gesteht der Trend-II-Bericht den zweigliedrigen Studienstrukturen in einigen mittel- und osteuropäischen Ländern mit langen undergraduate-Studiengängen (4 bis 5 Jahre im nichtmedizinischen Bereich) zwar zu, dass diese aufgrund ihrer „formalen“ Zweigliedrigkeit im Einklang mit den Grundsätzen der Bologna-Erklärung stünden, unterstreicht aber zugleich, dass die lange Gesamtstudiodauer problematisch sei (Haug/Tauch 2001: 41). Das schwedische Modell eines Master-Grades schon nach insgesamt vier Jahren bzw. 240 credits Studiums (dreijähriges Bachelor-Studium plus einjähriges Master-Studium) wird umgekehrt aufgrund des Unterschreitens der europäischen 3+2-Norm angeprangert (Tauch/Rauhvargers 2002: 9).

Bereits anhand dieser Beispiele ist deutlich geworden, dass die Auslegung und Ausgestaltung der Bologna-Erklärung eine mindestens ebenso große Bedeutung für die weitere Entwicklung des Bologna-Prozesses haben wird wie die vage gehaltene Erklärung selbst. Entscheidend kann die Frage werden, wer die Interpretationshoheit über die Bologna-Erklärung gewinnt. Wenn etwa die Autoren des von der EU-Kommission in Auftrag gegebenen Trend-II-Berichts Mobilität, arbeitsmarkbe-

zogene Qualifikation („employability“) und internationale Wettbewerbsfähigkeit als Kernziele der Bologna-Erklärung definieren und zum Maßstab der Bewertung der Fortschritte in den Unterzeichnerstaaten machen (Haug/Tauch 2001: 22 ff.), so ist dies Ausdruck eines eingeschränkten, primär ökonomisch determinierten Verständnisses des Bologna-Prozesses.

Mit der Bologna-Erklärung wurde nicht nur eine weitere Konferenz der Unterzeichnerstaaten binnen zwei Jahren vereinbart, die dann im Mai 2001 in Prag stattfand, sondern es wurde auch eine Follow-up-Struktur implementiert, deren Nachfolgeaktivitäten zusammen mit den von nun an im Zwei-Jahres-Rhythmus avisierten Ministerkonferenzen einen konsistenten Prozess, eben den so genannten Bologna-Prozess, konstituierten.

2.3. Von Bologna nach Prag

Im Mai 2001 kamen die für das Hochschulwesen zuständigen Ministerinnen und Minister in Prag zusammen und verabschiedeten am 19. des Monats das Kommuniqué „Towards the European Higher Education Area“ (dok. im Internet: www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/). Zuvor hatten die 29 Unterzeichnerstaaten von Bologna mit Kroatien, der Türkei und Zypern drei weitere Teilnehmerländer in den Bologna-Prozess aufgenommen und Liechtenstein rückwirkend als Unterzeichnerstaat anerkannt, sodass von nun an insgesamt 33 europäische Staaten am Bologna-Prozess teilnahmen. Grundlage der Beratungen war der für die Prager Konferenz vorgelegte Bericht „Furthering the Bologna Process“. Neu am Prager Kommuniqué war die ausdrückliche Würdigung der Rolle, die man nicht nur der europäischen Vertretung der Hochschulen, der European University Association (EUA), sondern auch den Studierenden, der National Unions of Students in Europe (ESIB), zugestand, deren beider Vertreterinnen und Vertreter an der Prager Konferenz teilnehmen konnten. Sowohl die Hochschulen als auch die Studierenden hatte ihre Standpunkte zur Fortsetzung des Bologna-Prozesses in eigenen Vorbereitungskonferenzen (EUA: 29./30. März 2001 in Salamanca, ESIB: 24./25. März 2001 in Göteborg) entwickelt (Europa University Association 2001, ESIB 2001a). Beide Organisationen positionierten sich gegenüber dem Bologna-Prozess grundsätzlich positiv – ungeachtet von Kritikpunkten im Detail: So tritt die EUA für eine stärkere Autonomie der Hochschulen ein und betont die Notwendigkeit des Erhalts der gewachsenen Vielfalt der europäischen Hochschullandschaft, während ESIB

die soziale Dimension studentischer Mobilität und den Charakter von Hochschulbildung als öffentliches Gut hervorhebt.

In ihrem Kommunikee trugen die Hochschulministerinnen und Hochschulminister zunächst der Kritik an einer in den Sog einer neoliberalen Globalisierung zu geraten drohenden Internationalisierung der Hochschulen dadurch Rechnung, dass sie ausdrücklich ihre Unterstützung für die Vorstellung erklärten, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut sei und die öffentliche Verantwortung für sie erhalten werden müsse. Im Gegenzug sah man die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums als Voraussetzung für die internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit Europas insgesamt an.

Im Übrigen wurden die Festlegungen aus der Bologna-Erklärung zum einen grundsätzlich bestätigt, zum anderen durch eine Kommentierung der in Bologna vereinbarten Zielsetzungen konkretisiert. Im Einzelnen gestalteten die Hochschulministerinnen und Hochschulminister in Prag den Bologna-Prozess folgendermaßen weiter aus:

1. Zur Zielsetzung, ein System verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse zu etablieren, appellierten die Ministerinnen und Minister an bestehende Organisationen und Netzwerke wie NARIC und ENIC, auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene einfache, effiziente und faire Anerkennungsverfahren zu fördern.
2. Was die Gliederung des Studiums in zwei Zyklen betrifft, so betont das Prager Kommunikee, dass durchaus unterschiedliche Ausrichtungen und Profile möglich und nötig seien. Positiv hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang, dass in vielen Unterzeichnerländern Bachelor- und Master-Grade oder vergleichbare Abschlüsse sowohl an Universitäten als auch an anderen tertiären Bildungseinrichtungen erworben werden können.
3. Zu den angestrebten Leistungspunktsystemen wird im Kommunikee ausgeführt, dass deren Grundlage gemeinsame Vorstellungen über die Eckpunkte von in den Studiengängen vermittelten Qualifikationen seien.

Im Hinblick auf die Mobilität hoben die Ministerinnen und Minister aufgrund wiederholt vorgetragener

Forderungen der Studierenden (ESIB 2001b: 2 f.) in Prag erstmals hervor, dass auch die soziale Dimension von Mobilität Gegenstand des Bologna-Prozesses sein müsse. In diesem Zusammenhang verweist das Prager Kommunikee auf entsprechende EU-Programme – etwa im Rahmen des „Mobility Action Plan“, den der Europäische Rat 2000 in Nizza verabschiedet hat.

4. Ein Schwerpunkt der Prager Ministerkonferenz war das Thema Qualitätssicherung. Im Kommunikee wird eine engere Zusammenarbeit der Anerkennung von Studienleistungen mit der Qualitätssicherung und eine Vertiefung der europäischen Zusammenarbeit und des Vertrauens in nationale Qualitätssicherungssysteme angestrebt. Ziel ist eine gegenseitige Akzeptanz von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren durch die Hochschulen, die u.a. durch best-practice-Beispiele gefördert werden soll. Vereinbart wurde ferner die Erarbeitung eines gemeinsamen Rahmens an Richtlinien durch Hochschulen, nationale Agenturen und das europäische Qualitätssicherungsnetzwerk ENQA.
5. Zum Komplex der europäischen Dimension hebt das Prager Kommunikee die Notwendigkeit der Entwicklung von Modulen, Kursen und Curricula mit europäischen Inhalten sowie von anerkannten gemeinsamen Hochschulabschlüssen (joint degrees) im Rahmen transnationaler Hochschulpartnerschaften hervor.

Darüber hinaus wurden im Prager Kommunikee folgende neuen, noch nicht explizit in der Bologna-Erklärung enthaltenen Ziele formuliert, durch welche die bisherigen sechs Ziele des Bologna-Prozesses um drei weitere auf neun erweitert wurden:

6. die Anerkennung des lebenslangen Lernens (Long Life Learning – LLL) als grundlegendes Element des Europäischen Hochschulraums,
7. die Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden bei der Einrichtung und Ausgestaltung des Europäischen Hochschulraums – als kompetente, aktive und konstruktive Partner,
8. die Förderung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums für Studierende aus Europa und aus der ganzen Welt.

Für die Zeit bis zur nächsten Gipfelkonferenz der

Hochschulministerinnen und Hochschulminister 2003 in Berlin wurde eine Bologna Follow-up Group (BFG) eingerichtet, der Repräsentanten aller Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung sowie der neuen Teilnehmerstaaten und der EU-Kommission und als Beobachter mit beratender Stimme Vertreterinnen und Vertreter von EUA, ESIB, der europäischen Vertretung der nichtuniversitären Hochschulen EURASHE und des Europarats angehörten. Den Vorsitz führte das jeweils die EU-Präsidentschaft innehabende Land. Die Vorbereitung der Berliner Konferenz wurde einer speziellen Vorbereitungsgruppe (Bologna Preparatory Group – BPG) übertragen, der die Gastgeberländer der vorigen und der kommenden Ministerkonferenz, sowie zwei EU-Mitgliedsstaaten (vorausgegangene und nachfolgende EU-Präsidielländer) und zwei Nichtmitgliedsstaaten angehören. Den Vorsitz in der Vorbereitungsgruppe führte Deutschland (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz) als Gastgeberland der kommenden Ministerkonferenz in Berlin.

2.4. Von Prag nach Berlin

Der dritte Gipfel der für das Hochschulwesen zuständigen Ministerinnen und Minister fand am 18. und 19. September 2003 in Berlin statt (Berlin Summit on Higher Education). Auf einer eigens eingerichteten Internet-Homepage (www.bologna-berlin2003.de) sind Informationen zu Verlauf und Ergebnissen der Konferenz sowie alle relevanten Dokumente dokumentiert.

Im Vorfeld der Berlin-Konferenz fanden wiederum Vorbereitungskonferenzen der Hochschulen (EUA-Tagung im Mai 2003 in Graz) und der Studierenden (ESIB-Konferenz im Februar 2003 in Athen) statt. Im Mittelpunkt der studentischen Erklärung (ESIB 2003) stand erneut die soziale Dimension des Bologna-Prozesses: Der studentische Dachverband hob auf sozioökonomische Ungleichheiten als Ursache für einen ungleichen sozialen Zugang zur europaweiten Mobilität von Studierenden ab und forderte Maßnahmen zur Durchsetzung von Chancengleichheit. Die EUA wandte sich gegen Top-down-Reformen und forderte Autonomie und ausreichend Zeit für die Umsetzung der Bologna-Ziele durch die Hochschulen (EUA 2003).

Für die Beratungen der Hochschulministerinnen und Hochschulminister wurde ein weiterer Bericht zum Stand des Bologna-Prozesses im September 2003 – am Vorabend des Berliner Gipfels – vorgelegt, mit dessen

Erstellung der slowenische Professor Pavel Zgaga beauftragt worden war (Zgaga 2003). Außerdem erschien im Juli 2003 der Bericht „Trends 2003“, den Sybille Reichert und Christian Tauch im Auftrag der EUA erarbeitet hatten (Reichert/Tauch 2003) – der im Anschluss an die 1999 bzw. 2001 vorgelegten Trend-Berichte (Haug 2000, Haug/Tauch 2001) als Trend-III-Bericht bezeichnet wird.

Ergebnis der Berliner Konferenz war das Kommuniqué „Realising the European Higher Education Area“ vom 19. September 2003 (dok. im Internet: www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/)², mit dem die Ministerinnen und Minister eine Bilanz der bisherigen Entwicklung des Bologna-Prozesses zogen und sich über Prioritäten und neue Zielsetzungen für die kommenden Jahre verständigten.

Der Berliner Gipfel stand vor Ort unter einer stärkeren Beobachtung durch eine kritische Öffentlichkeit als die vorangegangenen Gipfel in Prag und Bologna. Parallel zur Ministerkonferenz fand in Berlin vom 18. bis 20. September 2003 das Europäische Bildungsforum (European Education Forum – EEF; Homepage im Internet: www.eef2003.org) statt. Konzipiert war ein alternativer Gegengipfel zum dritten Bologna-Ministergipfel im Anlehnung an die Europäische Sozialforen-Bewegung; herausgekommen ist immerhin eine gebündelte Präsentation kritischer Positionen zum Bologna-Prozess, europäischer Bildungs- und Sozialpolitik und zur Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen im Rahmen des GATS.

Zusammen mit den unmittelbar in den Bologna-Prozess einbezogenen kritischen Stellungnahmen des europäischen Studierendenverbands ESIB haben diese außerinstitutionellen Aktivitäten dazu beigetragen, dass die europäischen Hochschulministerinnen und -minister im Berliner Kommuniqué erneut ihre Auffassung bekräftigten, dass es sich bei der Hochschulbildung um ein öffentliches Gut – also nicht um eine auf dem Markt zu handelnde Ware – handele und der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses eine größere Bedeutung gegeben werden müsse; wobei explizit auch die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene als Ziele genannt wurden. Auf der anderen Seite bezieht sich das Berliner Kommuniqué aber auch explizit auf die Beschlüsse des Europäischen Rats der EU von Lissabon (2000) und Barcelona (2002), die Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dy-

namischsten Wirtschaftsraum“ machen möchten (siehe Abschnitt 4.3.). Ferner wurde eine Verschränkung des zu schaffenden Europäischen Hochschulraums mit dem im Rahmen der EU konzipierten Europäischen Forschungsraum vereinbart.

In Berlin wurden weitere europäische Länder als Teilnehmer des Bologna-Prozesses anerkannt, dem nun insgesamt 40 Staaten angehören. Neu hinzugekommen sind Albanien, Andorra, Bosnien-Herzegowina, die Ehemalige Jugoslawische Republik Mazedonien, Serbien und Montenegro, Russland sowie der Vatikan. Mit der Aufnahme Russlands hat der Bologna-Prozess die geografischen Grenzen des europäischen Kontinents überschritten; weitere Perspektiven zeigt die Bildung der Verbindungsgruppe des Gemeinsamen Europäischen Hochschulraums Europäische Union, Lateinamerika und Karibik auf, deren Vertreterinnen und Vertreter als Gäste am Berliner Gipfel teilnahmen.

Zu den – in Prag auf neun erweiterten – Zielen des Bologna-Prozesses enthält das Berliner Kommunikee im Einzelnen folgende Festlegungen:

1. Zur Zielsetzung, ein System verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse zu etablieren, vereinbarten die Ministerinnen und Minister das Ziel, dass alle Studierenden ab 2005 automatisch und unentgeltlich einen Diplomzusatz (diploma supplement) erhalten sollen.
2. Was die Gliederung des Studiums in zwei Zyklen betrifft, verpflichteten sich die 40 Bologna-Teilnehmerländer, soweit noch nicht geschehen, bis spätestens 2005 mit der Implementierung der zweiphasigen Studienstrukturen zu beginnen. Darüber hinaus unterstreicht das Kommunikee, dass die Studiengänge im Rahmen dieser Strukturen unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben sollten, um der Vielfalt individueller, akademischer und Arbeitsmarktanforderung zu entsprechen. Abweichend von der teilweise widersprüchlichen Festlegung der Bologna-Erklärung, wonach der Bachelor-Abschluss direkt zum Promotionsstudium führen konnte, ist im Berliner Kommunikee nur noch von der strikten Reihenfolge erster Zyklus – zweiter Zyklus – Promotionsstudium die Rede.
3. Zu den angestrebten Leistungspunktsystemen stellten die Ministerinnen und Minister fest, dass das ECTS zunehmend zur allgemeinen Grundlage für Leistungspunktsystem werde. Vereinbart wurde, dass das ECTS zu einem System weiterentwickelt werden soll, das nicht nur die internationale Übertragbarkeit, sondern auch die – nationale – Kumulierung von Punkten ermöglicht.
4. Im Hinblick auf die studentische Mobilität verständigten sich die Ministerinnen und Minister darauf, die Möglichkeit einer Mitnahme der im eigenen Land gewährten Darlehen und Zuschüsse ins europäische Ausland schaffen. Damit wurde eine zentrale Forderung des studentischen Dachverbands ESIB (2003), die auch von der Hochschulorganisation EUA (2003) unterstützt wurde, in das Berliner Kommunikee aufgenommen. Außerdem soll die Datenbasis zur Mobilität verbessert werden.
5. Der Komplex Qualitätssicherung wurde im Anschluss an den Prager Gipfel erneut zum Dreh- und Angelpunkt des Europäischen Hochschulraums bestimmt. Es wurde vereinbart, dass die nationalen Qualitätssicherungssysteme bis 2004 eine Festlegung der Zuständigkeiten, eine Evaluierung von Programmen oder Institutionen einschließlich interner Bewertung, externer Beurteilung, studentischer Beteiligung und Ergebnisveröffentlichung, ein System der Akkreditierung oder ein ähnliches Verfahren sowie eine internationale Vernetzung leisten sollten. ENQA wurde aufgefordert, ein System von Normen, Verfahren und Richtlinien zur Qualitätssicherung zu entwickeln.
6. Zum Komplex der europäischen Dimension wird im Berliner Kommunikee die Notwendigkeit betont, in gemeinsamen Studienprogrammen einen erheblichen Zeitanteil für Auslandsstudium und Erwerb von Sprachkompetenz vorzusehen. Darüber hinaus werden angemessene Verfahren der Qualitätssicherung gefordert.
7. Das lebenslange Lernen wird im Berliner Kommunikee als wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen anerkannt; die Nutzung von ECTS für entsprechende Bildungsangebote wird empfohlen.
8. Die Mitwirkung der Hochschulen und der Studierenden im Bologna-Prozess wird im Berliner Kommunikee erneut positiv gewürdigt. Die Studierenden werden explizit als gleichberechtigte Partner im Hochschulsteuerungsprozess („full partners in

higher education governance“) anerkannt. Die Ministerinnen und Minister riefen die Hochschulen dazu auf, über die formalen studentischen Partizipationsmöglichkeiten hinaus die tatsächliche Beteiligung der Studierenden an der Hochschulsteuerung („actual student involvement in higher education governance“) zu verstärken. Im Sinne der Stärkung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses unterstreicht das Kommunikee die Notwendigkeit geeigneter Studien- und Lebensbedingungen für die Studierenden und fordert die Erhebung von vergleichbaren Daten zu ihrer wirtschaftlichen und sozialen Lage.

9. Zur Förderung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums für Studierende aus Europa und aus der ganzen Welt erklärten sich die Ministerinnen und Minister zur weiteren Entwicklung von Förderprogrammen für Studierenden aus Drittländern bereit.

Darüber hinaus wurden in Berlin die Ziele des Bologna-Prozesses um folgende – zehnte – Festlegung erweitert:

10. Verständnis vom Europäischen Hochschul- und Forschungsraum als zwei Säulen der Wissensgesellschaft. Konkret wurde hieraus eine Erweiterung der zwei Hauptzyklen der Hochschulbildung um einen dritten Zyklus – die Doktorandenausbildung – abgeleitet, für die die Ministerinnen und Minister ebenfalls eine verstärkte Mobilität forderten.

Damit haben sich die europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister erstmals der Promotionsphase als eigenständigem Abschnitt der Wissenschaftlerlaufbahn angenommen und sich damit der Realität an den europäischen Hochschulen angenähert, wo die Promotion – abgesehen von Sonderfällen wie dem deutschen Medizinstudium³ – eben in der Regel nicht Teil des zum Master oder vergleichbaren Abschlüssen führenden Studiums ist (die Bologna-Erklärung hatte noch die Option des Promotionsstudiums als zweiten Zyklus alternativ zum Master-Studium im Blick), sondern sich an dieses anschließt. In diesem Sinne ist in den perspektivischen Ausführungen des deutschen Länderberichts zum Berliner Gipfel von der Promotionsphase als dritter Säule („third feature“) die Rede (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 17).

Das Berliner Kommunikee gibt zwar vor, die Doktoran-

denausbildung als Gegenstand einer Verknüpfung von Europäischem Hochschul- und Forschungsraum wahrzunehmen, tatsächlich wird sie zu einem Teilaspekt der europäischen Studienstrukturreform gemacht (vgl. Keller 2003b). Sie definiert die Promotion als dritte Studienphase nach dem Bachelor- und Master-Abschluss – und sieht in ihr eben gerade nicht die erste Phase wissenschaftlichen Arbeitens nach dem Studium.

Die negativen Implikationen für den hochschulpolitischen und sozialen Status von Doktorandinnen und Doktoranden liegen auf der Hand: Diese werden nicht als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern als Studierende angesehen. Mit diesem Status lassen sich politisch im Hinblick auf die Finanzierung der Promotion Forderungen nach tariflich regulierten Stellen gerade nicht begründen, um so eher aber Instrumente wie Stipendien oder Bildungskredite legitimieren.

Auf der Berliner Konferenz wurde die Gremienstruktur des Bologna-Prozesses mit Follow-Up (BFG) und Preparatory Group (BPG) bestätigt. Neu ist, dass das Europäische Hochschulzentrum der UNESCO (UNESCO/CEPES) in der Follow-up Group vertreten ist.

2.5. Von Berlin nach Bergen

Für die weitere Arbeit nach der Berliner Konferenz legt das Kommunikee eine inhaltliche Konzentration auf folgende mittelfristigen Schwerpunkte des Bologna-Prozesses fest:

- Qualitätssicherung,
- Zweistufiges Studiensystem,
- Anerkennung der Studienabschlüsse und –abschnitte.

Beim Berliner Bologna-Gipfel 2003 verständigten sich die europäischen Hochschulministerinnen und -minister darauf, ihre nächste Konferenz für Mai 2005 in Bergen (Norwegen) einzuberufen. Die Internet Homepage www.bologna-bergen2005.no ist bereits freigeschaltet und macht alle verfügbaren und veröffentlichten Dokumente zugänglich. Ziel des Bergener Hochschulgipfels ist eine Halbzeitbilanz des 1999 gestarteten Bologna-Prozesses, der ja 2010 zum Abschluss gebracht werden soll. Das Berliner Kommunikee enthält den Auftrag an die Follow-Up-Gruppe, für Bergen eine Bestandsaufnahme sowie detaillierte Berichte über die bis dahin erzielten Fortschritte vorzubereiten.

3. Der aktuelle Stand des Bologna-Prozesses

3.1. Umsetzung der Bologna-Erklärung in den Unterzeichnerstaaten

Fünf Jahre nach der Bologna-Erklärung ist es in den beteiligten europäischen Ländern bereits zu einer Reihe von Veränderungen der nationalen Hochschulsysteme im Sinne der vereinbarten Maßnahmen zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums gekommen (Haug/Tauch 2001; Tauch/Rauhvargers 2002; Zgaga 2003; Reichert/Tauch 2003). Das am wenigsten ausgeprägte Bewusstsein für die Herausforderungen des Bologna-Prozesses bescheinigt der offiziöse Trend-III-Bericht den Teilnehmerländern Deutschland, Estland, Irland, Litauen, Schweden und, in besonderer Weise, Großbritannien (Reichert/Tauch 2003: 19 ff.). Von regelrechtem Widerstand von Hochschulleitungen gegen einzelne Aspekte der Reformen und deren Tempo weiß der Bericht aus dem wallonischen Teil Belgiens, aus Deutschland, Großbritannien, Irland, Portugal und Ungarn zu berichten. Den Studierendenvertretungen, die nach Angaben des Trend-III-Berichts an 63 % der Hochschulen des Europäischen Hochschulraums formal an den Bologna-Prozess betreffenden Entscheidungen beteiligt sind, werden hingegen die größten Hoffnungen und die schärfste Kritik diesem Projekt gegenüber bescheinigt.

In allen Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung ist der Bologna-Prozess inzwischen auf der hochschulpolitischen Agenda verankert. Dabei übernehmen meistens die nationalen Rektorenkonferenzen eine hervorgehobene Funktion. In einer Reihe von Ländern sind spezielle Bologna-follow-up-Gruppen eingerichtet worden, die Vertreterinnen und Vertreter sowohl der Hochschulen als auch der zuständigen Ministerien umfassen (so in den nordischen Ländern, in Spanien oder in Deutschland, wo aufgrund der föderalen Kompetenzverteilung neben dem Bundesministerium für Bildung und Forschung auch die Länder beteiligt sind). Sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene fanden zahlreiche Konferenzen und Veranstaltungen zum Bologna-Prozess statt.

Auf europäischer Ebene ist insbesondere auf die bisher durchgeführten offiziellen Seminare zu den Themen Leistungspunktsystemen (November 2000 in Leiria/Portugal, April 2002 in Lissabon, Oktober 2002 in Zürich), Qualitätssicherung und Akkreditierung (Ja-

nuar 2001 in Lissabon, März 2002 in Amsterdam, Juli 2004 in Santander/Spanien), Studienstrukturen und Abschlüsse (Februar 2001 in Helsinki, März 2003 in Helsinki und Kopenhagen), gemeinsame Abschlüsse (joint degrees) (Mai 2002 in Stockholm, April 2003 in Mantova/Italien, Mai 2004 in Stockholm), transnationale Bildung (März 2001 in Malmö), lebenslanges Lernen (Juni 2003 in Prag), eLearning und Fernstudium (Juni 2004 in Gent/Belgien) sowie soziale Dimension des Bologna-Prozesses (Februar 2003 in Athen) und studentische Partizipation (Juni 2003 in Oslo) zu verweisen (siehe im Einzelnen sowie zu weiteren geplanten Seminaren im Internet: www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Sem1.HTM).

Der Bologna-Prozess war auch Gegenstand von Beratungen des ENIC-NARIC-Netzwerks sowie zahlreicher Veranstaltungen und Workshops europäischer Dachverbände der Hochschulen (EUA, CRE, EURASHE), der Studierenden (ESIB) und akademischer Fachvereinigungen. Die Aktivitäten auf nationaler Ebene erstreckten sich ebenfalls auf Veranstaltungen wie Seminare und Konferenzen bis hin zu „Bologna-Informationstagen“. Regierungen, Rektorenkonferenzen und Verbände verabschiedeten Erklärungen zur Bewertung und weiteren Umsetzung des Bologna-Prozesses. Teilweise fanden die Zielsetzungen Eingang in nationale Hochschulentwicklungspläne und Aktionsprogramme.

In unterschiedlichem Ausmaß haben die Unterzeichnerstaaten Anstrengungen für eine größere Verständlichkeit und Vergleichbarkeit ihrer Studienabschlüsse und der durch sie nachgewiesenen Qualifikationen unternommen. So wurden in Großbritannien 2000/2001 zwei geschlossene Qualifikationsrahmenpläne (einer für England, Wales und Nordirland, ein zweiter für Schottland) eingeführt. Europaweit hat der Diplomzusatz (diploma supplement) breite Unterstützung in den Unterzeichnerstaaten erfahren, sodass die Ausstellung eines entsprechenden Zusatzes heute weit verbreitet ist, allerdings von den eigentlichen Adressaten, den Arbeitgebern, bislang kaum wahrgenommen wird (Reichert/Tauch: 65).

Der Bologna-Prozess hat eine Entwicklung hin zu kohärenten und kompatibleren Studienstrukturen gefördert. Inzwischen ist in 80 % der Bologna-Teilnehmerländer die Option zweistufiger Studienstrukturen rechtlich

abgesichert oder die Absicherung steht unmittelbar bevor; 56 % der Hochschulen haben zweistufige Studienstrukturen eingeführt, weitere 36 % bereiten dies vor (Reichert/Tauch 2003: 45 ff.). Die traditionell in Großbritannien, in Irland und in Malta verankerten Bachelor- und Master-Grade waren schon vor Aufnahme des Bologna-Prozesses nicht nur in Dänemark, Norwegen, Schweden und Island (in Finnland wurden die 1980 abgeschafften Bachelor-Grade 1995 wieder eingeführt), sondern auch in den baltischen Republiken Estland, Lettland und Litauen sowie einigen osteuropäischen Staaten wie z.B. Bulgarien als Regelstruktur etabliert worden. Allerdings bestehen auch dort insbesondere für medizinische und rechtswissenschaftliche Studiengänge weiter lange eingliedrige Studiengänge – allein Dänemark hat 2000 auch das Medizin- und Zahnmedizinstudium an das Bachelor-Master-Schema angepasst. In Ländern mit traditionell langen eingliedrigen Studiengängen hat der Bologna-Prozess die Anpassung an auf zwei Zyklen beruhende Studienstrukturen und Abschlüsse begünstigt.

Dieser Adaptionsprozess ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich weit gediehen. Deutschland steht dabei für das Modell eines allmählichen Übergangs, in dem für einen längeren Zeitraum herkömmliche eingliedrige und neue gestufte Studienstrukturen nebeneinander, in der Regel sogar an ein und denselben Hochschulen, angeboten werden. In ähnlicher Weise wird in Österreich und in der Schweiz verfahren. Für das Alternativmodell eines vollständigen und abrupten Systemwechsels steht exemplarisch Italien, wo 1999 verbindlich für alle Universitäten und Fächer neue Studienstrukturen und Abschlüsse eingeführt wurden – die dem Bachelor entsprechende neue, in drei Jahren (180 ECTS-credits) zu erreichende *Laurea* und eine nach insgesamt fünf Jahren (300 credits) zu erwerbende dem Master entsprechende *Laurea Specialistica*. Ein kompletter Systemwechsel wurde inzwischen analog in Frankreich, in den Niederlanden und in der Slowakischen Republik vorgenommen.

Europaweit ist die Terminologie „Bachelor“ und „Master“ vorherrschend, allerdings weisen die Profile der beiden Studienzyklen eine beträchtliche Vielfalt auf: Bachelor-Studiengänge sind keineswegs immer primär berufsorientiert, sondern haben ebenso häufig eine akademische Ausrichtung, soweit von ihnen in erster Linie erwartet wird, die wissenschaftlichen Grundlagen für weiterführende Studien zu legen; Master-Studiengänge können eine weitere Spezialisierung ermöglichen, aber auch die Qualifikation durch die Erschließung neuer

Studiengebiete verbreitern. In einigen Ländern wie z. B. Frankreich wird von vornherein zwischen Master-Studiengängen mit berufsbezogenem und akademischem Profil unterschieden, wobei in der Regel nur letztere den Zugang zur Promotion eröffnen. Von größerem Widerstand gegen die neuen Studienstrukturen wird indes aus Griechenland berichtet, wo die Regierung schließlich ihr Vorhaben zur Verkürzung der sich auf vier bis fünf Jahre erstreckenden *Ptychio-* oder *Diplom-*Studiengängen zurückziehen musste (Tauch/Rauhvargers 2002: 10 f.). Formal bestehen jedoch auch dort zwei Studienzyklen, allerdings schließen sich die *postgraduate-*Studiengänge eben an die überkommenen vier- bis fünfjährigen Studiengänge an. Eine ähnliche Situation besteht in Slowenien und Rumänien.

Obwohl die Bologna-Erklärung keine quantitative Aussagen über die Länge oder den Umfang der Studienzyklen enthält – lediglich die Gliederung in zwei Zyklen an sich ist dort vorgesehen – ist in den bisherigen Bestrebungen der Teilnehmerländer am Bologna-Prozess eine bemerkenswerte Übereinstimmung bei der Bemessung ihrer Studiengänge zu beobachten. Es besteht europaweit ein klarer Trend zu *undergraduate-*Studiengängen mit der Dauer von nicht weniger als drei und nicht mehr als vier Jahren bzw. mit einem Umfang von nicht weniger als 180 und nicht mehr als 240 ECTS-credits sowie zu *graduate-*Studiengängen mit der Dauer von nicht weniger als einem und nicht mehr als zwei Jahren bzw. nicht weniger als 60 und nicht mehr als 120 credits. Diese Trends schließen minimale Abweichungen in einzelnen Ländern (2,5- bis 3-jährige Master-Studiengänge in Polen bzw. in der Tschechischen Republik) ein. Die Gesamtstudiendauer bis zum Master-Grad tendiert zu 5 Jahren bzw. 300 credits, woraus sich aufeinander folgende *undergraduate-* und *graduate-*Zyklen entweder von drei plus zwei Jahren bzw. 180 plus 120 credits oder von vier plus ein Jahren bzw. 240 plus 60 credits ergeben – bei einem erkennbaren Trend zu Gunsten des 3+2-Modells. Auch diesbezüglich gibt es Ausnahmen – etwa einjährige Master-Studiengänge, die an nur dreijährige Bachelor-Studien anschließen (Schweden).

Unübersichtlich ist der Status des Promotionsstudiums in den Unterzeichnerländern der Bologna-Erklärung (vgl. Kupfer/Moes 2004). Der Status der Promotion zwischen Studium und Forschung ist in den meisten europäischen Ländern nicht eindeutig definiert – so auch in Deutschland, wo man von „Doktorandenausbildung“ spricht. Doktorandinnen und Doktoranden können an deutschen Universitäten sowohl eingeschrie-

bene Studierende als auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sein, ohne dass sich deren reale Tätigkeit substantiell unterscheiden muss. Der Trend-III-Bericht spricht von einer Zweiteilung Europas in Länder, in denen bereits heute die Promotion den Status eines weiteren Studienzyklus mit Curriculum und Lehrveranstaltungen aufweist, sowie in Länder, in denen die individuelle Betreuung der Doktorandinnen und Doktoranden im Vordergrund steht. Insgesamt ist auch in der Ländergruppe, in der die individuelle Betreuung dominiert, ein Trend zur Einrichtung von Doktorandenzentren bzw. Graduiertenkollegs zu verzeichnen.

Europaweit ist ein Trend hin einer Weiterentwicklung des tertiären Bildungswesens zu einem auf unterschiedlichen Institutionen und Ausbildungsangeboten beruhenden, aber zusammenhängenden, integrierten System zu beobachten. Der Bologna-Prozess hat die Errichtung neuer Brücken zwischen den Teilbereichen binär strukturierter Tertiärsysteme angeregt und insoweit eine Verbesserung der Durchlässigkeit gefördert. In Folge dessen wurden teilweise für Absolventinnen und Absolventen eines undergraduate-Studiengangs an einer nichtuniversitären Bildungseinrichtung des tertiären Bildungssystems die Möglichkeiten geschaffen bzw. verbessert, einen graduate-Studiengang mit Master-Abschluss an einer Universität aufzunehmen. Unterschiedliche Antworten geben die europäischen Länder auf die Frage, ob nichtuniversitäre Hochschulen selbst Master-Grade verleihen dürfen.

Was die Durchlässigkeit zwischen den beiden entsprechend der Bologna-Erklärung europaweit einzuführenden Studienzyklen angeht, lassen sich unterschiedliche Lösungsansätze identifizieren. Es besteht ein vorherrschender Trend dahin gehend, dass die Zulassung zu Master-Studiengängen für Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Studiengangs nicht automatisch erfolgen soll, auch nicht bei konsekutiven, d.h. inhaltlich aufeinander aufbauenden Studiengängen. Ein Anspruch von Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Grades auf direkten Zugang zu mindestens einem Master-Studiengang, wie er in den Niederlanden und im flämischen Teil Belgiens besteht, stellt im europäischen Vergleich eine Ausnahme dar.

Der Bologna-Prozess hat die Einführung von mit dem ECTS kompatiblen Leistungspunktsystemen weiter vorangetrieben, nicht nur um die Anerkennung von Studienleistungen und die Mobilität im europäischen

Rahmen zu verbessern, sondern teilweise auch, um die Anerkennung zunächst innerhalb eines Landes zu gewährleisten, soweit dies aufgrund föderaler Strukturen oder einer heterogenen Hochschullandschaft erforderlich ist. Darüber hinaus verspricht man sich von den Punktsystemen Impulse für eine Reform der Curricula. Die Kompatibilität mit dem ECTS erweist sich dabei als gemeinsamer Nenner sowohl für Länder, die bereits vor dem Bologna-Prozess über ein nationales Punktsystem verfügten, als auch für Länder, die erst in Folge des Bologna-Prozesses ein solches System einführten. Nur geringe Effekte hat der Bologna-Prozess bisher auf die Anerkennung von außerhalb des Hochschulbereichs, z. B. in der beruflichen Praxis, Bildung oder Weiterbildung, erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen für Leistungspunkte. Eine solche Anerkennungspraxis gibt es durchaus, aber entweder ist sie bereits älter als der Bologna-Prozess (z. B. in Großbritannien, Island, Schweden, Frankreich oder Portugal), oder sie ist aus anderen politischen Begründungszusammenhängen heraus – wie die Förderung lebenslangen Lernens – entstanden (so in den Niederlanden, Norwegen oder Frankreich). Lediglich in Italien hat der Bologna-Prozess 1999 zur Möglichkeit der Anerkennung außerhochschulischer, beruflicher Bildung geführt.

Die in Prag vereinbarte Entwicklung gemeinsamer Hochschulabschlüsse (joint degrees), die von Hochschulen aus verschiedenen europäischen Ländern gemeinschaftlich verliehen werden, ist in Folge des Bologna-Prozesses insbesondere im Rahmen bilateraler Hochschulpartnerschaften vorangetrieben worden. Die meisten joint degrees gibt es in graduate-Studiengängen an Universitäten. Bei den joint degrees handelt es sich in der Regel entweder um Doppelabschlüsse, d. h. die Absolventinnen und Absolventen erhalten von jeder beteiligten Hochschule ein Abschlusszeugnis, oder um den nationalen Abschluss einer der beteiligten Hochschulen – mit einem Hinweis, dass der Abschluss Ergebnis eines Gemeinschaftsprogramms ist. In beiden Fällen liegt also streng genommen kein echter, von den beteiligten Partnerhochschulen ausgestellter joint degree vor, da dies nach wie vor bislang ungelöste Anerkennungsprobleme mit sich bringen würde. In mehr als der Hälfte der Bologna-Teilnehmerländern steht das Recht der Verleihung von echten joint degrees entgegen (Reichert/Tauch 2003: 55 ff.).

Die Notwendigkeit einer europäischen Dimension auch in der Qualitätssicherung hat mittlerweile breite Anerkennung gefunden. Als konkretes Ergebnis des

Bologna-Prozesses wurde 1999 auf Grundlage einer Empfehlung des EU-Bildungsministerrats das European Network of Quality Agencies (ENQA) gegründet. Zwar verfügen heute alle Unterzeichnerländer der Bologna-Erklärung über Mechanismen der Qualitätssicherung, die jedoch ganz unterschiedlich ausgestaltet sind. Eine Reihe von Ländern, wie Österreich, die Schweiz, Deutschland oder Slowenien, besitzen keine nationale Qualitätsagentur – Qualitätssicherung gehört dort zum Bereich der Eigenverantwortung der Hochschulen. Eine externe Evaluation der Hochschulen findet in der Mehrheit der Länder statt, die eine nationale Qualitätsagentur eingerichtet hat – teils eine Agentur für das gesamte Hochschulsystem, sei es unitarisch (z. B. Großbritannien oder Schweden), sei es binär strukturiert (z. B. Dänemark oder Estland), teils spezielle Agenturen für die beiden Subsysteme eines binären Hochschulsystems (z. B. Irland oder Polen).

Spezielle Agenturen für die Akkreditierung von Hochschuleinrichtungen oder Studiengängen, d.h. die amtliche Bestätigung, dass bestimmte Qualitätsstandards erfüllt sind, gab es bereits vor Initiierung des Bologna-Prozesses – sie wurden etwa in Folge des politischen Umbruchs in Mittel- und Osteuropa sowie in einigen westeuropäischen Ländern wie Frankreich, Spanien und Italien zur Sicherung eines Mindestmaßes an landesweiter Homogenität von Curricula und Abschlüssen eingeführt. In Großbritannien und Irland wird die Akkreditierung von den bestehenden Qualitätsagenturen mit wahrgenommen, in anderen Ländern wie z.B. Ungarn, Lettland, Estland oder Schweden nehmen die eingerichteten Akkreditierungsagenturen die Aufgabe der Qualitätssicherung wahr. In Folge des Bologna-Prozesses haben eine Reihe von Ländern Maßnahmen zur Einführung von Akkreditierungsverfahren eingeleitet (z. B. die Schweiz, Österreich oder Norwegen sowie Deutschland, die Niederlande und der flämische Teil Belgiens). In den letzteren drei Ländern ist die Akkreditierung unmittelbar auf die Einrichtung neuer Bachelor- und Master-Studiengänge bezogen. Eine Besonderheit stellt der 1999 in Deutschland gegründete Akkreditierungsrat dar, da dieser in der Regel nicht selbst Studienangebote akkreditiert, sondern ‚die Akkrediteure akkreditiert‘, d.h. regionalen oder fachbezogenen Akkreditierungsagenturen die Berechtigung zur Ausübung ihrer Tätigkeit verleiht. Diese Struktur wird von den Autoren des Trend-II-Berichts als mögliches Vorbild für die Struktur und Arbeitsweise einer europäischen Akkreditierungsstelle angesehen (Haug/Tauch 2001: 59), da eine mit einheitlichen Verfahren und

Kriterien arbeitende europäische Akkreditierungsagentur für den gesamten europäischen Hochschulraum auf keine Akzeptanz stoßen dürfte.

Ob und inwieweit der Bologna-Prozess tatsächlich zur Steigerung der internationalen Mobilität europäischer Studentinnen und Studenten beiträgt, lässt sich gegenwärtig noch nicht beurteilen. Der Anteil der Studierenden, die einen Studienaufenthalt im Ausland vornehmen, weist bei zehn untersuchten europäischen Ländern Quoten von nur 3 % (Großbritannien, Bulgarien, Slowenien) bis 18 % auf. Ausgeprägte Netto-Importeure von Studierenden sind Großbritannien und Irland. Die erwarteten Auswirkungen der neuen zweigliedrigen Studienstrukturen auf die studentische Mobilität werden jedoch durchweg optimistisch beurteilt (Stronkhorst 2002). In Deutschland strebten 2001 indes nur rund 3 % der ausländischen Studierenden (Bildungsausländer, d. h. ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben) einen Bachelor- oder Master-Abschluss an – es dominieren weiterhin die traditionellen deutschen Studienabschlüsse Diplom, Magister und Staatsexamen (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2002: 19). Erstmals konstatiert der Trend-III-Bericht, dass Anzahl und Höhe von Stipendien nicht ausreichen, um einen auch in sozialer Hinsicht gleichen Zugang zur europäischen Mobilität zu erreichen (Reichert/Tauch 2003: 29 ff.).

3.2. Zum rechtlichen Charakter und zur politischen Legitimation des Bologna-Prozesses

Bei den dem Bologna-Prozess zu Grunde liegenden Dokumenten – die Bologna-Erklärung von 1999 und das Prager Kommuniqué von 2001 – handelt es sich nicht um völkerrechtliche Verträge, sondern um politische Vereinbarungen der unterzeichnenden Ministerinnen und Minister. Der Bologna-Prozess ist auch nicht Gegenstand des Willensbildungsprozesses der Europäischen Union, sondern vollzieht sich – ungeachtet politischer Verflechtungen im Einzelnen – parallel zur EU-Bildungs- und Forschungspolitik. Wir haben es also mit Absichtserklärungen zu tun, die zwar eine nachweisliche politische Wirkung auf die nationalen Hochschulpolitiken der beteiligten europäischen Länder haben, aber eben nicht mit verbindlichen rechtlichen Dokumenten. Dieser Umstand ist in zweierlei Hinsicht problematisch:

- Für das Verhältnis der am Bologna-Prozess beteiligten Staaten untereinander gibt es keinerlei rechtlich verbindlichen Ansprüche und Verpflichtungen;
- auch im Inneren der einzelnen am Bologna-Prozess beteiligten Staaten gibt es keine rechtliche Verpflichtung der für den politischen Willensbildungsprozess konstitutiven Staatsorgane, die in Bologna, Prag und Berlin vereinbarten Ziele umzusetzen.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Bologna-Prozess zeigen indes, dass gleichwohl sowohl auf der internationalen europäischen als auch auf der nationalen einzelstaatlichen Ebene ein hohes Maß an politischer Bindungswirkung der Vereinbarungen des Bologna-Prozesses besteht. Der internationale Gesichtverlust eines Bologna-Teilnehmerlandes wäre im Falle einer schlichten Missachtung der vereinbarten Ziele enorm; innerhalb eines Staates ist die zuständige Ministerin oder der zuständige Minister als Teil der demokratisch legitimierten und von der politischen Unterstützung durch das Parlament abhängigen Regierung in den gesamtstaatlichen politischen Willensbildungsprozess eingebunden, auch wenn einzelne Maßnahmen als solche diesem nicht unterworfen werden.

Beim Bologna-Prozess handelt es sich jedoch nicht um eine einzelne politische Maßnahme, sondern um einen auf einen längeren Zeitraum angelegten Reformprozess, der mit der beabsichtigten Konstituierung eines Europäischen Hochschulraums und der Adaption der nationalen Hochschulsysteme an europaweit vereinbarte Grundstrukturen dem eigenen Anspruch zu Folge auf die Neuordnung eines gesamten Politikfeldes – der

Hochschulpolitik – abzielt. In politischer Hinsicht spricht daher vieles dafür, die Beteiligung am Bologna-Prozess mit einer höheren demokratischen Legitimation auszustatten, als sie allein durch die Unterzeichnung von Grundsatzdokumenten durch die zuständige Ministerin oder den zuständigen Minister erbracht werden kann. Unabhängig von der Frage, ob es sich bei der Bologna-Erklärung um einen völkerrechtlichen Vertrag handelt oder ob es erforderlich oder zweckmäßig gewesen wäre, ihn als solchen zu qualifizieren, wäre daher eine parlamentarische Beratung und Beschlussfassung in den Unterzeichnerstaaten angemessen gewesen. In Staaten mit föderalen bzw. dezentralisierten Willensbildungsstrukturen wäre darüber hinaus eine adäquate Partizipation der parlamentarischen Organe der Gliedstaaten bzw. Selbstverwaltungseinheiten, also im Falle der Bundesrepublik Deutschland der Länderparlamente, geboten gewesen. Auf diese Weise hätten auch günstigere Voraussetzungen für eine reibungsfreie Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in den Teilnehmerstaaten geschaffen werden können.

Der europäische Dachverband der nationalen Studierendenvertretungen ESIB hat inzwischen auf das Legitimationsdefizit des Bologna-Prozesses hingewiesen: Im Rahmen der Beratung der Bologna-Vorbereitungsgruppe im September 2002 mit Blick auf die bevorstehenden Vereinbarungen des Berliner Hochschulgipfels mahnte ESIB eine Partizipation der nationalen Parlamente an (Federal Ministry of Education and Research 2002: 3). Diese Forderung wurde vom Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zurückgewiesen, angeblich aus Furcht vor einer Verkomplizierung des weiteren Prozedere.

4. Der Bologna-Prozess und die Europäische Union

4.1. Die Bildungs- und Forschungspolitik der Europäischen Union

An sich sind die Betätigungsmöglichkeiten der Europäischen Union (EU)⁴ in der Hochschulpolitik als Teilbereich der Bildungspolitik – im Vergleich zu anderen Politikfeldern wie der Wirtschaftspolitik – beschränkt. Das Instrument der Verordnung, die unmittelbar als Gesetz in den Mitgliedsstaaten gilt, steht für diesen Bereich überhaupt nicht zur Verfügung; das Instrument der Richtlinie, die Mitgliedsstaaten zur Umsetzung des sekundären Gemeinschaftsrechts in nationale Rechtsnormen verpflichtet, hat einen äußerst eingeschränkten Anwendungsbereich: die Anerkennung von Berufs- und Hochschulabschlüssen. 1988 verabschiedete die Europäische Gemeinschaft eine entsprechende Richtlinie zur europaweiten Anerkennung der Hochschulabschlüsse, die den Zugang zu höherqualifizierten Berufen aufgrund des Abschlusses eines mindestens dreijährigen Studiums an einer europäischen Hochschule eröffnen sollte. Zum Erlass entsprechender Richtlinien ist heute der Rat befugt, dem die jeweiligen Ministerinnen und Minister als Vertreterinnen und Vertreter der Regierung der Mitgliedsstaaten angehören. Der Rat kann die Richtlinien einstimmig oder mit qualifizierter Mehrheit gemäß Art. 205 Abs. 2 EG-Vertrag⁵ verabschieden.

Ohne rechtsetzende Qualität, aber von wesentlich größerer praktischer Bedeutung ist das Instrument der Aktionsprogramme der EU auf der Grundlage von Art. 149 und 150 EG-Vertrag. Die Bildungspolitik der EU lässt sich insofern auch mit dem Attribut einer „hauptsächlich programmorientierten distributiven Politik“ charakterisieren (Linsenmann 2002: 92). Aufgabe der Gemeinschaft ist gemäß Art. 149 Abs. 1 EG-Vertrag die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten „unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen“. Zu diesem Zwecke ist der Rat gemäß Art. 149 Abs. 4 EG-Vertrag „unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten“ zu Fördermaßnahmen befugt. Seit dem Amsterdamer Vertrag (1997) ist das Europäische Parlament gemäß Art. 251 EG-Vertrag sowie der Wirtschafts- und Sozialausschuss und der Ausschuss der Regionen an der Beschlussfassung über

entsprechende Maßnahmen zu beteiligen. Darüber hinaus kann der Rat mit qualifizierter Mehrheit auf Vorschlag der Kommission – rechtlich nicht verbindliche – Empfehlungen verabschieden.

Seit 1994/95 laufen auf dieser Grundlage die Mobilitätsprogramme SOKRATES für die allgemeine Bildung und LEONARDO DA VINCI für die berufliche Bildung. 1999 sind beide Programme für eine Laufzeit von sieben Jahren erneuert worden (2000-2006). SOKRATES besteht aus mehreren Teilprogrammen, unter ihnen das noch vor dem Gesamtprogramm bereits 1987 initiierte Programm ERASMUS für die Hochschulbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz 2000; Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2000 und 2002). ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) fördert die europäische Mobilität von Studierenden, Dozentinnen und Dozenten (ERASMUS 1: Auslandsstudienaufenthalte und Gastdozenturen), die europäische Zusammenarbeit von Hochschulen (ERASMUS 2) sowie den Aufbau europaweiter Netze in bestimmten Fächern oder zu spezifischen Themen (ERASMUS 3). Das Programm wird in den teilnehmenden Ländern von nationalen Agenturen verwaltet; antragsberechtigt sind die Hochschulen.

Aus ERASMUS hervorgegangen ist – bereits vor Einleitung des Bologna-Prozesses – das European Credit Transfer System (ECTS), um die Anrechnung von Studienleistungen im Rahmen der geförderten Mobilitätsmaßnahmen zu sichern (European Commission, Directorate-General for Education and Culture o. D.). Das ECTS wurde bereits in der ersten Laufzeit von ERASMUS (1988-1995) entwickelt und zunächst als Pilotprojekt unter Einbeziehung von 145 Hochschulen erprobt. In der zweiten Laufzeit (1995-1999) wurde das ECTS bereits regelmäßig zum Gegenstand der zwischen EU-Kommission und Hochschulen abgeschlossenen ERASMUS-Verträge. Das Leistungspunktsystem ECTS drückt für jede einzelne Studieneinheit den Arbeitsaufwand (workload) aus, den die Studierenden für einen erfolgreichen Abschluss zu bewältigen haben – in Vorlesungen, Seminaren, Praktika und im Selbststudium zu Hause, in der Bibliothek oder im Labor. Im Unterschied dazu drückt die in Deutschland bislang übliche Quantifizierung in Semesterwochenstunden le-

diglich den Arbeitsaufwand durch Präsenz in der Lehrveranstaltung, mithin den Lehraufwand, aus. Dabei repräsentieren in der Regel 30 Leistungspunkte (credits) den Arbeitsaufwand eines Semesters, 20 Punkte den eines Trimesters, 60 Punkte den eines Studienjahres. Über den Arbeitsaufwand hinaus kann das ECTS auch die in Noten (ECTS grades) von A bis F ausgedrückte individuelle Leistung abbilden (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002: 37 ff.).

Das Mobilitätsprogramm ERASMUS hatte einen relativ großen Wirkungsgrad, wie die Ergebnisse der Programmevaluation (für die Laufzeit 1995-2000) belegen (Teichler/Gordon/Maiworm 2000: 4 ff.): So wurden von 1995 bis 2000 wurden rund 460.000 Studierende mit der Unterstützung eines Auslandsaufenthalts gefördert, rund 40 % aller Hochschulen waren institutionell an ERASMUS-Maßnahmen beteiligt. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass ERASMUS nur einen Beitrag zu zusätzlichen, durch das Auslandsstudium verursachten, Kosten leistet, was eine Grundfinanzierung aus anderer Quelle voraussetzt. Selbst diese zusätzlichen Kosten werden ausweislich der Evaluationsstudie tatsächlich nur zu durchschnittlich 55 % durch das ERASMUS-Stipendium abgedeckt. Durchschnittlich wurde eine Förderung in Höhe von 950 Euro (1997/98) gewährt – für die gesamte Dauer des Auslandsaufenthalts. Inwieweit ERASMUS für Studierende, die nicht ohnehin einen Auslandsaufenthalt beabsichtigt haben, einen speziellen Anreiz gibt, ist daher fraglich.

Darüber hinaus werden durch das Programm TEMPUS (Trans-European Mobility Scheme for University Students) der europaweite Austausch und die Zusammenarbeit speziell mit mittel- und osteuropäischen Ländern sowie neuerdings mit den unabhängigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion gefördert. Auch an SOKRATES nehmen über die EU-Mitgliedsstaaten hinaus die drei EFTA-Staaten Island, Liechtenstein und Norwegen, die 10 assoziierten Staaten Mittel- und Osteuropas sowie Zypern, Malta und ab 2005 die Türkei teil. Die hochschulbezogenen Mobilitätsprogramme der EU weisen also im Hinblick auf die Teilnehmerländer ein hohes Maß an Kongruenz mit dem Bologna-Prozess auf.

Neben der Bildungspolitik ist die Forschungs- und Technologiepolitik der EU für deren hochschulbezogene Maßnahmen relevant (vgl. Turek 2002). Bereits die Gründungsverträge der Europäischen Gemeinschaft

für Kohle und Stahl (1952) und der Europäischen Atomgemeinschaft (1958) setzten die Forschungs- und Technologiepolitik auf die Agenda gemeinschaftlicher Politik. Erklärtes Ziel war der Aufbau einer international wettbewerbsfähigen Atomenergiewirtschaft. Gemäß Art. 163 Abs. 2 EG-Vertrag fördert die EU die Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten von Unternehmen, Forschungszentren und Hochschulen und ihre Zusammenarbeit. Art. 166 EG-Vertrag sieht die Aufstellung von mehrjährigen Rahmenprogrammen durch den Rat vor, in denen alle forschungspolitischen Aktionen der Gemeinschaft zusammengefasst, ihre wissenschaftlichen und technologischen Ziele festgelegt sowie die Grundzüge der einzelnen Programme und Maßnahmen und ihre Finanzierung geregelt werden. An der Aufstellung der Rahmenprogramme sind gemäß Art. 251 EG-Vertrag das Europäische Parlament sowie der Wirtschafts- und Sozialausschuss zu beteiligen. Die Umsetzung der Rahmenprogramme erfolgt über spezifische Einzelprogramme, die auf Vorschlag der Kommission durch den Rat beschlossen werden. Mittlerweile ist das sechste Forschungsrahmenprogramm (2002-2006) in Kraft getreten (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002, L 232/1-33, vgl. www.europa.eu.int/comm/research/fp6/), welches das fünfte Forschungsrahmenprogramm (1998-2002) (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999) ablöst. Ebenso wie bereits im fünften nehmen auch am sechsten Forschungsrahmenprogramm die mittel- und osteuropäischen Staaten teil.

Seit 2000 ist die Schaffung eines Europäischen Forschungsraums erklärtes Ziel der Forschungs- und Technologiepolitik der EU (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002). Auf dem Europäischen Rat im März 2000 in Lissabon haben die Staats- und Regierungschefs eine entsprechende Initiative der Europäischen Kommission gebilligt. Damit steht dem – vor allem auf die Hochschulbildung bezogenen und außerhalb der EU entwickelten – Projekt eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses das Projekt eines Europäischen Forschungsraums gegenüber, das die Forschungsaktivitäten der Hochschulen tangiert und ein Instrument der EU darstellt. Ziel des Konzepts Europäischer Forschungsraum ist, die in den Forschungsrahmenprogrammen der EU zusammengefassten forschungs- und technologiepolitischen Maßnahmen und Programme auf der einen Seite und die Aktivitäten der Mitgliedsstaaten sowie der Forschungs- und Entwicklungsakteure selbst auf der anderen Seite aufeinander abzustimmen. 2001 hat die Europäische

Kommission eine spezielle Mobilitätsstrategie für den Europäischen Forschungsraum vorgelegt (Commission of the European Communities 2001).

4.2. Der Beitrag der Europäischen Kommission zum Bologna-Prozess

Wie bereits im Zusammenhang mit der Erörterung des Rechtscharakters des Bologna-Prozesses ausgeführt wurde, vollzieht sich der Bologna-Prozess nicht innerhalb, sondern außerhalb des Institutionengefüges der EU. Dies schon allein deshalb, weil am Bologna-Prozess über die EU-Mitgliedsstaaten hinaus eine Reihe weiterer europäischer Länder teilnehmen – sowohl EU-Beitrittsstaaten als auch Länder ohne EU-Ambitionen.

Nichtsdestotrotz steht auch der Bologna-Prozess auf der politischen Agenda der EU, die neben den jeweils einzeln teilnehmenden Mitgliedsstaaten auch als solche als Bologna-Akteur anerkannt ist: etwa als Mitglied der Bologna-follow-up-Gruppe. Die EU hat außerdem die offiziellen, im Vorfeld der Konferenzen von Bologna, Prag und Berlin erstellten bzw. zu erstellenden, Trend-Berichte, Bologna-bezogene Aktivitäten der europäischen Hochschulorganisation EUA (etwa die Vorbereitungskonferenzen im Vorfeld der Ministergipfel oder das Projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“⁶) sowie eine Reihe von offiziellen Bologna-Seminaren finanziell gefördert. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die EU, schon allein weil ihre vier größten Mitgliedsstaaten durch die Sorbonne-Erklärung den Prozess initiiert haben und alle ihre Mitgliedsstaaten durch Unterzeichnung der Bologna-Erklärung zum historischen Kern der Bologna-Gruppe gehören, von Anfang an einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung des Bologna-Prozesses nimmt.

Im August 2002 hat das Generaldirektorium für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission einen aktualisierten Bericht über den Beitrag der EU zum Bologna-Prozess vorgelegt (European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2002).

Darin werden konkrete – in Aktionslinien gegliederte und den jeweiligen Zielen des Bologna-Prozesses zugeordnete – Maßnahmen aufgelistet, die die Kommission speziell zur Unterstützung des Bologna-Prozesses eingeleitet hat bzw. bis 2004 einführen wollte:

1. Unterstützung der Einführung des Diplomzusatzes

durch SOCRATES/ERASMUS -Stipendien – als Beitrag zu Ziel Nr. 1 des Bologna-Prozesses (System verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse);

2. Start eines Pilotprojekts zur Einführung eines europäischen Leistungspunktsystems für Lebenslanges Lernen (ECTS plus), das die bildungsbereichsübergreifende Sammlung von Punkten ermöglicht – als Beitrag zu Ziel 3 (Leistungspunktsysteme),
3. Entwicklung einer SOCRATES/ERASMUS-Studierenden-Charta: eines Merkblatts, das die Rechte und Pflichten von Auslandsstudierenden prägnant zusammenfasst, sowie die Einrichtung virtueller europäischer Universitäten – als Beiträge zu Ziel 4 (Mobilität);
4. in Kooperation mit der europäischen Hochschulvertretung EUA ein spezielles Programm zur Förderung einer universitären Qualitätskultur sowie die Entwicklung eines Pilotschemas für eine europäische Qualitätsevaluierung – als Beiträge zu Ziel 5 (Qualitätssicherung);
5. Definition und Förderung europäischer Master- und Promotionsstudiengänge – als Beitrag zu Ziel 6 (Europäische Dimension);
6. Einrichtung einer Datenbank bzw. eines Internet-Portals über Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten und die Kooperation mit außereuropäischen Ländern im Rahmen des Programms „ERASMUS World“ – als Beiträge zu Ziel 9 (Attraktivität des Europäischen Hochschulraums).

Im Dezember 2000 hat der EU-Rat der Bildungsministerinnen und Bildungsminister einen „*Mobility Action Plan*“ verabschiedet, in dem die Europäische Kommission und die EU-Mitgliedsstaaten zu konkreten Maßnahmen zur Förderung der europäischen Mobilität aufgefordert werden (dok. in *Official Journal of the European Communities* 2000, C 371/4-10): Maßnahmen zur Schulung von Kontaktpersonen zur Pflege europäischer Beziehungen, zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit, zur Zugänglichmachung von mobilitätsrelevanten Informationen, zur Förderung von Private-Public-Partnerships zur Finanzierung von Mobilitätsprogrammen usw.

4.3. Bologna-Prozess und Lissabon-Prozess

Eine qualitativ neue Situation ist durch die Beschlüsse des Europäischen Rats auf seiner Tagung im März 2000 in Lissabon eingetreten (Europäischer Rat 2000; weitere Dokumente im Internet unter www.europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/intro_de.html). Das Kommunikee des Berliner Hochschulgipfels vom September 2003 nimmt ausdrücklich auf diese Tagung der EU-Regierungschefs Bezug. Bereits terminologisch gibt es zwischen dem durch die Tagung des Europäischen Rats von 2000 in Gang gesetzten „Lissabon-Prozess“ (parallel ist auch von der „Lissabon-Strategie“ die Rede) und dem hochschulspezifischen „Bologna-Prozess“ eine Analogie. Eine weitere Parallele besteht in der auf 2010 terminierten Zielmarke beider Prozesse, die in Deutschland innenpolitisch durch die „Agenda 2010“ der Regierung Schröder/Fischer ihre Entsprechung findet.

Die Lissabon-Strategie umfasst ein Bündel insbesondere wirtschaftspolitischer Maßnahmen, mit deren Hilfe die EU innerhalb einer Dekade (2000-2010) „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ gemacht werden soll – „einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“ Als strategische Ziele wurden die Förderung von Innovation und Wirtschaftsreform, der Aufbau von Wissensinfrastrukturen und die Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme definiert. Konkret geht es klassisch u.a. um die weitere Liberalisierung und Deregulierung von Märkten, um die Schaffung eines günstigen Umfelds für die Gründung und Entwicklung innovativer Unternehmen, um die Schaffung effizienter Finanzmärkte oder um Haushaltskonsolidierung und „Nachhaltigkeit“ der öffentlichen Finanzen. Darüber hinaus wurde aber – für die EU-Politik in dieser Form ein Novum – auch eine „Modernisierung des europäischen Gesellschaftsmodells“ durch „Investitionen in die Menschen und Aufbau eines aktiven Wohlfahrtsstaates“ ins Auge gefasst: Maßnahmen wie die Einstellung der europäischen Bildungssysteme auf den Bedarf der Wissensgesellschaft, die Entwicklung einer aktiven Beschäftigungspolitik, die Modernisierung des sozialen Schutzes oder die Förderung der sozialen Integration sind in diesem Zusammenhang vereinbarte Maßnahmen.

Erklärtes Ziel der Lissabon-Strategie ist eine Bündelung der Maßnahmen in den häufig isoliert arbeitenden wirtschafts-, sozial- und umweltpolitischen Politikbereichen. Rein programmatisch liegt dem Lissabon-Pro-

zess – ähnlich wie dem Bologna-Prozess (siehe dazu ausführlich Kapitel 7) – eine Ambivalenz zu Grunde. Gerald Ziebura (2000: 700) sieht im Lissabon-Prozess eine „Europäisierung des sogenannten ‚Dritten Weges‘“, also des durch den britischen Premierminister Tony Blair geprägten und durch den deutschen Bundeskanzler Gerhard Schröder nachgeahmten Versuchs, wirtschaftliche Effizienz im Sinne von Marktliberalisierung mit sozialer Gerechtigkeit zu verbinden.

Wer vier Jahre nach der Lissabonner Tagung des Europäischen Rats die Ausrichtung der Wirtschafts- und Sozialpolitik der Regierungen Schröder und Blair resümiert, kommt jedoch zu einem sehr ernüchternden Ergebnis. Es ist unbestreitbar, dass mittlerweile in beiden Fällen eine parteipolitisch links attributierte Regierung eine insgesamt als neoliberal zu charakterisierende Politik betreibt. Auch die Politik der EU-Kommission weist eine deutliche Schlagseite zu Gunsten der wirtschaftlichen Aspekte und zu Lasten der sozial-, umwelt- oder eben bildungspolitischen Aspekte des Lissabon-Prozesses auf. Auch die politikübergreifende vereinbarte Koordinierung und Abstimmung ist nicht wirklich realisiert worden. Immer wieder auftretende und im Lissabon-Prozess angelegte Zielkonflikte zwischen wirtschafts- und sozial-, umwelt- oder bildungspolitischen Festlegungen wurden nicht gelöst, da auch keine politische Arena für Thematisierung von Konflikten und die Entwicklung geeigneter integrativer Konzepte identifiziert wurde (Brie 2002). Insofern ist es nicht überraschend, dass immer wieder quasi automatisch die tradierte Dominanz der Ökonomie in der EU-Politik zum Tragen kam.

Im Ergebnis wird die Wirtschafts- und Sozialpolitik der EU auch nach Maßgabe der Lissabon-Strategie dem Leitbild einer Optimierung der Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraums in der Konkurrenzsituation der EU mit anderen dominierenden Wirtschaftsräumen, insbesondere den USA und Japan, untergeordnet. Die Synchronität von Lissabon- und Bologna-Prozess und die positive Würdigung der Bologna-Strategie durch das Berliner Kommunikee werden es daher wohl eher begünstigen, dass die europäischen Regierungen auch die Interpretation und Umsetzung der Festlegungen zur Konstituierung des Europäischen Hochschulraums in diesem Lichte sehen werden. Die Ausrichtung der Unterrichtung der Europäischen Kommission zur „Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“ weist bereits auf eine derartige Entwicklung hin (Kommission der Europäischen Gemein-

ten 2003). Die Erweiterung der EU zum 1. Mai 2004 um die zehn neuen Mitgliedsstaaten Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Ungarn, die Slowakische Republik, Slowenien, die Tschechische Republik, Zypern

– alle zu diesem Zeitpunkt bereits Teilnehmerländer des Bologna-Prozesses – begünstigt diesen Einfluss weiter, da sich die Kongruenz zwischen EU und Bologna-Teilnehmern vergrößert hat.

5. Das deutsche Hochschulwesen und der Bologna-Prozess

5.1. Die Umsetzung der Bologna-Erklärung

1998 hat der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Jürgen Rüttgers (CDU) den Bologna-Prozess durch Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung mit initiiert. Nicht nur die Bundesregierung, sondern auch die Länder sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) standen dem Bologna-Prozess von Anfang an positiv gegenüber. Daran haben weder der Regierungswechsel auf Bundesebene 1998 und die damit verbundene Übernahme des neu zugeschnittenen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durch Edelgard Bulmahn (SPD) noch die zahlreichen Veränderungen der Zusammensetzungen der Länderregierungen etwas geändert (vgl. Keller 1997). Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterstützt den Bologna-Prozess und nimmt als Partner von Bund und Ländern aktiv an ihm teil – trotz anfänglich teils vehementer Bedenken organisierter Interessenvertretungen von Mitgliedergruppen der Hochschulen wie Studierenden oder Universitätsprofessorinnen und -professoren. Im Januar 2000 hat der Wissenschaftsrat, ein einflussreiches Bund-Länder-Beratungsgremium, eine Empfehlung zu Gunsten der Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse in Deutschland abgegeben (Wissenschaftsrat 2000).

Eine entsprechende Empfehlung für die Einführung von Bachelor und Master gab der Wissenschaftsrat inzwischen auch für die heute mit Staatsexamen abgeschlossenen Studiengänge in der Lehrerausbildung (Wissenschaftsrat 2001) sowie – auf Basis einer Erprobung – der Juristenausbildung (Wissenschaftsrat 2002: 83 ff.) ab, während er für die Mediziner Ausbildung eine Umstrukturierung als „derzeit in Deutschland noch nicht sinnvoll“ erachtete (Wissenschaftsrat 2002: 86 f.). Den bis dahin in Deutschland bestehenden hochschulpolitischen Konsens, dass sich die vom Bologna-Prozess geforderten zweistufigen Studienstrukturen nicht umstandslos auf die Staatsexamensstudiengänge übertragen lassen, hat das von Bertelsmann-Stiftung und Hochschulrektorenkonferenz getragene Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit seinem „Positionspapier II zu Bachelor und Masterstudiengängen“ aufgekündigt: Es befürwortet die Einführung von Bachelor und Master auch in den – bisher – durch Staatsexamina geregelten Studien- und Ausbildungsbereichen wie Jura, Lehramt, Medizin, Pharmazie (Centrum für

Hochschulentwicklung 2003: 3).

Schon wenige Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung wies das deutsche Hochschulsystem erhebliche, den im Bologna-Prozess getroffenen Vereinbarungen entsprechende Veränderungen auf, die weitere Reformschritte in den kommenden Jahren nach sich ziehen werden (siehe im Einzelnen Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002):

- die Entwicklung eines „Diploma Supplement Deutschland“ durch die HRK in Zusammenarbeit mit den Ländern (Bologna-Ziel Nr. 1);
- die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen zunächst parallel zu den traditionellen Studiengängen (Bologna-Ziel 2);
- die Verankerung eines von zahlreichen Hochschulen bereits im Rahmen des EU-Mobilitätsprogramms SOKRATES implementierten Leistungspunktsystems im Hochschulrahmengesetz – zum „Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen“ sowie zur „Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule“ (§ 15 Abs. 3 HRG; vgl. Schwarz/Teichler 2000) (Bologna-Ziel 3);
- eine Liberalisierung der ausländerrechtlichen Rahmenbedingungen für einen Aufenthalt ausländischer Studierender in Deutschland, die aufgrund des Stopps des Zuwanderungsgesetzes durch das Bundesverfassungsgericht im Dezember 2002 nach der Zustimmung des Bundesrats im Juli 2004 zu einem erheblich veränderten Gesetz nur verzögert (voraussichtliches In-Kraft-Treten: 1. Januar 2005) und eingeschränkt wirksam werden kann (Bologna-Ziel 4);
- die Einrichtung eines Systems der Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen als Beitrag zur Qualitätssicherung (Bologna-Ziel 5);
- über klassische Hochschulpartnerschaften hinaus zunehmend die Entwicklung komplexer, Hochschulen mehrerer Länder einbeziehender, Kooperationsnetzwerke (z.B. die Teilnahme an den regionalen

grenzüberschreitenden Hochschulverbänden Saar-Lour-Lux-Trier/Westpfalz oder die Europäische Konföderation der Oberrheinischen Universitäten Freiburg i. Br./Basel/Strasbourg/Karlsruhe/Mulhouse) (Bologna-Ziel 6).

Als am einschneidendsten dürften indes die Veränderungen im Bereich der Studienstrukturen (Bachelor- und Master-Studiengänge) und der Qualitätssicherung (Akkreditierung) zu bewerten sein.

5.2. Die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen

Die Diskussion um ein zweistufiges System von Studienstrukturen und -abschlüssen in Deutschland ist sehr viel älter als der Bologna-Prozess. Bereits 1966 hatte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur „Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ eine Differenzierung des Universitätsstudiums in zwei separate, zu eigenständigen Abschlüssen führende Abschnitte vorgeschlagen: „das Studium für alle Studenten, das mit einer die Berufsbefähigung bestätigenden Prüfung abschließt; ein Aufbaustudium für alle Studenten, die an der Forschung interessiert und für sie befähigt sind“ (Wissenschaftsrat 1966: 16). Des Weiteren war ein weiterbildendes „Kontaktstudium“ für berufstätige Absolventinnen vorgeschlagen worden; Gegenstand der Empfehlungen war außerdem eine restriktive Beschränkung der Studiendauer durch Einführung der Zwangsexmatrikulation im Falle eines Überschreitens der auf neun Semester bemessenen Regelstudienzeit (Wissenschaftsrat 1966: 88) gewesen. In Berlin löste der Versuch, letzteres umzusetzen, die ersten studentischen Proteste an der Freien Universität aus – ein wichtiger Impuls für die Entwicklung der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition der sechziger Jahre (vgl. Keller 2000: 109 ff.).

Offenkundig zielte das Konzept von 1966 vor allem darauf ab, die größer gewordene gesellschaftliche Nachfrage nach Akademikerinnen und Akademikern dadurch zu befriedigen, möglichst viel Studierende in einer möglichst kurzen Zeit durch das Studium zu schleusen und dieses für die Masse der Studierenden auf eine berufsausbildende Funktion zu beschränken, während das wissenschaftliche Studium einer zahlenmäßig beschränkten Elite vorbehalten bleiben sollte (zur zeitgenössischen Kritik vgl. Leibfried 1966: 56 ff.). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates erwiesen sich vor

diesem Hintergrund schon bald als nicht durchsetzbar. Hinzu kam, dass Einrichtung von Fachhochschulen dem Wunsch nach einer Differenzierung des Hochschulstudiums auf andere Weise gerecht wurde.

Dass Initiativen zur Gliederung des Universitätsstudiums in zwei Zyklen ebenso gut in einen fortschrittlichen hochschulpolitischen Kontext integriert werden können, zeigten die Reformdiskussionen und Reformansätze in den siebziger Jahren. Bekannt geworden sind insbesondere die gestuften Diplom-Studiengänge an der 1971 gegründeten Gesamthochschule (heute Universität) Kassel (vgl. Bieber/Kohnke-Godt 1996). Im so genannten „Kasseler Modell“ wurden praxisorientierte, kürzere Studiengänge, wie sie an Fachhochschulen angeboten werden (Diplom I), mit weiter führenden theorieorientierten Studiengängen, wie sie der Tradition des Universitätsstudiums entsprechen (Diplom II), verbunden. Dass eine derartige Studienstruktur von einer Gesamthochschule entwickelt wurde, ist kein Zufall: Auf diese Weise wurden die je spezifischen Leistungen von Fachhochschulen und Universitäten unter einem Dach zusammengeführt – mit der Option, diese auch in einem auf gestuften Studiengängen aufbauenden konsekutiven Studium zu kombinieren. Damit verbunden ist eine breitere Öffnung von traditionell von Universitäten angebotenen theorieorientierten Studiengängen einschließlich der damit verbundenen Promotionsmöglichkeit – auch für Studierende, die ihr Studium mit einer Fachhochschulreife begonnen haben.

Die Diskussion um eine Gliederung des Hochschulstudiums in zwei Zyklen steht also in Deutschland in einem weit zurück reichenden und ambivalenten historischen Kontext. In den neunziger Jahren tauchte die Diskussion erneut auf – nun im Kontext einer Internationalisierung bzw. Europäisierung der Studienstrukturen. So forderte die KMK bereits 1996 in ihrem Bericht zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“ eine „Ausweitung der Möglichkeiten, ... international übliche Grade (Bachelor, Master) zu verleihen“ (Kultusministerkonferenz 1996: 8). Eine angemessene Einordnung und Bewertung dieser abermaligen Diskussion ist nur möglich, wenn der historische Kontext der Diskussion in Deutschland reflektiert und vor diesem Hintergrund der Charakter der diskutierten Reformen bestimmt wird – im Spannungsfeld zwischen Studienzeitverkürzung und Elitebildung auf der einen Seite und Durchlässigkeit, Öffnung und Integration auf der anderen Seite.

1998 – noch vor Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und unter der Verantwortung der christdemokratisch-liberalen Bundesregierung – wurden die neuen Studiengänge und Abschlüsse im Zuge der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes in § 19 HRG rahmenrechtlich verankert. Studiengänge, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureus-Grad und zu einem Master- oder Magister⁷-Grad führen, konnten von nun an „zur Erprobung“ zugelassen werden (§ 19 Abs. 1 HRG in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999; BGBl. I S. 18). Damit reagierte der Bundesgesetzgeber auf zu diesem Zeitpunkt bereits an einigen Hochschulen in Gang gekommene Entwicklungen, die ohne rahmenrechtliche Grundlage bereits mit Bachelor- und Master-Studiengängen experimentierten (vgl. die Beiträge in Gützkow/Köhler 1999). Die Einführung der neuen Studienstrukturen und Graduierungssysteme ist darüber hinaus durch spezielle Programme von Bund und Ländern finanziell gefördert worden: insbesondere durch das Modellprogramm „International ausgerichtete Studiengänge“ des BMBF.

Die neue HRG-Vorschrift sieht keine Differenzierung nach Hochschularten vor, sodass sowohl Universitäten als auch Fachhochschulen die neuen Studiengänge einführen können. Auch ein Zusatz „Fachhochschule (FH)“, wie er gemäß § 18 Abs. 1 Satz 2 HRG bei der Verleihung des Diplomgrades erforderlich ist, ist entbehrlich. Die Studiendauer von Bachelor-Studiengängen darf gemäß § 19 Abs. 2 Satz 2 HRG mindestens drei und höchstens vier Jahre betragen, die Studiendauer von Master-Studiengängen gemäß § 19 Abs. 3 Satz 2 mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Insgesamt darf die Studiendauer von Bachelor- und Master-Studiengängen bei konsekutiven Studiengängen gemäß § 19 Abs. 4 HRG eine Dauer von fünf Jahren nicht überschreiten.

Die KMK hat die allgemeinen Vorgaben des HRG mit ihrem Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 konkretisiert (dok. in Gützkow/Köhler 1999: 181 ff.). Die Strukturvorgaben wurden in der Zwischenzeit grundlegend überarbeitet und durch KMK-Beschluss vom 10. Oktober 2003 – also unmittelbar nach dem Berliner Hochschulgipfel – als „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ neu gefasst (Kultusministerkonferenz 2003). Die für die Länder quasi verbindlichen „Strukturvorgaben“ definieren den Bachelor

innerhalb eines System gestufter Studienabschlüsse als „Regelabschluss eines Hochschulstudiums“ mit einem eigenständigen berufsqualifizierenden Profil, das sich daraus ergeben sollte, dass die Bachelor-Studiengänge „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen“ zu vermitteln hätten. Zur Akkreditierung der Studiengänge ist nachzuweisen, dass sie modularisiert und mit einem Leistungspunktsystem ausgestattet sind. Bachelor- und Master-Studiengänge dürfen auch isoliert, also ohne dass an der Hochschule auch ein entsprechender Master- bzw. Bachelor-Abschluss erworben werden kann, eingerichtet werden.

Die KMK-„Strukturvorgaben“ regeln, dass Master-Studiengänge nach Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ zu differenzieren sind; für die Bachelor-Studiengänge ist eine derartige Differenzierung ausdrücklich nicht vorgesehen. Ferner führen die KMK-„Strukturvorgaben“ eine Differenzierung der Master-Studiengänge in konsekutiv, nicht-konsekutiv und weiterbildend ein:

- Konsekutive Master-Studiengänge bauen auf einem (ebenfalls konsekutiven) Bachelor-Studiengang inhaltlich auf und dürfen einen Gesamtrahmen von 5 Jahren Regelstudienzeit nicht überschreiten (in der Regel 3 + 2 oder 4 + 1 Jahre);
- nicht-konsekutive Master-Studiengänge bauen inhaltlich nicht auf voran gegangene Bachelor-Studiengänge auf, entsprechen aber im Übrigen im Hinblick auf Qualifikationsniveau und Anforderungen den konsekutiven Master-Studiengängen;
- weiterbildende Master-Studiengängen setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus.

Im Hinblick auf die vertikale Durchlässigkeit der neuen Studienstrukturen und Gradsysteme enthielten die KMK-Strukturvorgaben in ihrer Fassung von 1999 zunächst die Option, dass der Zugang zu einem Master-Studiengang neben der Voraussetzung eines berufsqualifizierenden Abschlusses (Bachelor) von „weiteren besonderen Zulassungsvoraussetzung abhängig gemacht werden kann“. Die Hochschulen bzw. Länder konnten also, mussten aber nicht besondere Zulassungsvoraussetzungen für das Master-Studium normieren, wie sie der Wissenschaftsrat in seiner Empfehlung von 2000

nahe gelegt hat: Differenzierte Abschlüsse hätten „nur dann einen Sinn, wenn nach einem berufsqualifizierenden Abschluß der unmittelbare Anschluß eines weiteren Studienprogramms mit dem Ziel einer höheren Qualifikation im Fach nicht als Regelfall vorgesehen wird“ (Wissenschaftsrat 2000: 129).

In dieser für die Beurteilung der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland insgesamt entscheidenden Frage führte die KMK durch die Neufassung der „Strukturvorgaben“ im Oktober 2003 eine qualitativ neue Beschlusslage herbei: Diese betonen den Charakter des Master als „weiteren berufsqualifizierenden Abschluss“ (Hervorhebung im Original). Weiter heißt es:

„Im Interesse der internationalen Reputation und der Akzeptanz der Masterabschlüsse durch den Arbeitsmarkt ist ein hohes fachliches und wissenschaftliches Niveau, das mindestens dem der eingeführten Diplomabschlüsse entsprechen muss, zu gewährleisten. Deshalb soll das Studium im Masterstudiengang von weiteren Zugangsvoraussetzungen abhängig gemacht werden.“

Die KMK-„Strukturvorgaben“ sehen also jetzt in einer Soll-Bestimmung besondere Zugangsvoraussetzungen vor. Ob es sich dabei um Mindestnoten im Bachelor-Studium, um eine gute Bewertung in Auswahlgespräche oder um andere besondere Qualifikationen handelt, bleibt offen. Die Länder können sich die Genehmigung von Zugangskriterien im Einzelnen vorbehalten. Ausgangspunkt der KMK-Festlegungen ist jedoch die Definition des Bachelor als Regelabschluss, der „für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinkündigung“ führt. Das impliziert, dass nur einer Minderheit der Bachelor-Absolventinnen und Absolventen, also weniger als 50 %, der Übergang in den zweiten Zyklus offen stehen soll.

Der einschränkende Zusatz „zur Erprobung“ in § 19 Abs. 1 wurde 2002 mit der sechsten HRG-Novelle (BGBl. I S. 3138) aus dem HRG gestrichen. Die neuen Studienangebote sind damit aus dem Erprobungsstadium ins Regelangebot der Hochschulen überführt worden. Das bedeutet, dass die Bachelor- und Master-Studiengänge nicht mehr nur für eine befristete Pilotphase, sondern auf Dauer zum regulären Studienangebot der deutschen Hochschulen gehören. Ausdrücklich noch nicht verbunden mit dem Abschluss des Erprobungsstadiums ist eine flächendeckende Einführung der neuen Studiengänge. Im HRG stehen die Bachelor- und Master-Studiengänge (§ 19) jetzt vielmehr formal

gleichberechtigt neben den traditionellen Studiengängen und Graden (§§ 10 ff.). Das Rahmenrecht lässt also sowohl die traditionellen eingliedrigen als auch die der Bologna-Erklärung entsprechenden gestuften Studienstrukturen und Graduierungssysteme zu. Auch die KMK-„Strukturvorgaben“ lassen offen, ob sich die Bachelor- und Master-Studiengänge neben den herkömmlichen Studiengängen etablieren ob sie an deren Stelle treten, und schließen lediglich eine „strukturelle Vermischung der beiden Studiengangssysteme“ aus. Formal haben die Länder und Hochschulen auf dieser rahmenrechtlichen Grundlage drei Optionen:

- die Einführung eines Parallelsystems traditioneller und neuer Strukturen,
- eine komplette Umstellung auf die Bachelor- und Master-Studienstrukturen oder
- eine Beibehaltung der traditionellen Strukturen.

Immer noch vorherrschend ist derzeit die Option eines Parallelsystems. Eine Komplettumstellung auf die neuen Studienstrukturen und Graduierungssysteme haben bisher erst die Länder Baden-Württemberg und Hamburg verbindlich angekündigt (zur frühen Umstellung an der Universität Greifswald vgl. Mönch 2001), allerdings ist ein klare Tendenz erkennbar, weiter in diese Richtung zu gehen, die streng genommen als einzige den Anforderungen der Bologna-Erklärung entspricht. Bereits in seinen Empfehlungen vom Januar 2000 vertrat der Wissenschaftsrat die Auffassung, dass es kaum möglich sein werde, „neben gestuften Studiengang- und Abschlussstrukturen auf Dauer parallel die herkömmlichen Magister- und Diplomstudiengänge anzubieten“ (Wissenschaftsrat 2000: 130).

Nach Angaben der HRK bieten die deutschen Hochschulen (Stand: Sommersemester 2003) inzwischen 747 Bachelor- (485 an Universitäten, 259 an Fachhochschulen) und 886 Master-Studiengänge (554 an Universitäten, 325 an Fachhochschulen), also insgesamt 1.633 Bachelor- und Master-Studiengänge an (Hochschulrektorenkonferenz 2003: 3 f.). Davon sind 467 Studiengänge den Ingenieurwissenschaften, 334 den Sprach- und Kulturwissenschaften, 71 den Agrar-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften, 87 der Fächergruppe Gesundheitswissenschaften/Medizin, 35 Kunst und Musik, 353 Mathematik und Naturwissenschaften und 434 den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuzuordnen. Im Sommersemester

2002 konnten erst 544 Bachelor- und 367 Master-Studiengänge gezählt werden (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 4). Im Wintersemester 2001/02 waren aber bundesweit erst 2,7 % aller Studierenden – eine verschwindende Minderheit – in Bachelor- und Master-Studiengänge eingeschrieben (Hochschulrektorenkonferenz 2003: 4).

Nur 25 % der Bachelor- und Master-Studiengänge sind Teil konsekutiver Studienstrukturen, d. h. sind inhaltlich aufeinander bezogen und bauen aufeinander auf (Jahn 2001). Diese relativ niedrige Quote ist insofern von Bedeutung, als das bestehende Studienfinanzierungssystem in Deutschland bei Master-Studiengängen sowohl die Gewährung von Ausbildungsförderung als auch die Sicherung der Studiengebührenfreiheit an den Tatbestand der Konsekutivität knüpft:

- Gemäß § 7 Abs. 1a BAföG (Gesetz vom 29.08.1971 – BGBl. I S.1409, zuletzt geändert durch Gesetz vom 19.03.2001 – BGBl. I S. 390) wird Ausbildungsförderung für einen Master- (oder Magister-) Studiengang im Sinne von § 19 HRG nur geleistet, wenn „er auf einem Bachelor- oder Bakkalaureusstudiengang aufbaut und diesen in derselben Fachrichtung oder in einem für den angestrebten Beruf besonders förderlichen Maß ergänzt“ – Master-Studiengänge die einen Bachelor-Studiengang weder im Sinne einer strengen Fachidentität noch in dem genannten berufsbezogenen Sinne ergänzen, dürfen nicht gefördert werden.
- Gemäß § 27 Abs. 1 Satz 1 HRG ist die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums zunächst „bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss“ gesichert, darüber hinaus für ein „Studium in einem konsekutiven Studiengang, der zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss führt“ – für nicht-konsekutive Master-Studiengänge können Studiengebühren erhoben werden (darüber hinaus ggf. auch für konsekutive Studiengänge, soweit dies durch die unbestimmte Ausnahmeregelung des § 27 Abs. 4 Satz 2 HRG gerechtfertigt werden kann).

Über die formale Verengung des Übergangs vom ersten zum zweiten Studienzyklus, vom Bachelor- zum Master-Studium hinaus wird dadurch in materieller Hinsicht die Durchlässigkeit erschwert, da der Übergang in einen Master-Studiengang nur unter bestimmten Voraussetzungen durch BAföG-Förderung und Gebührenfreiheit unterstützt wird.

Die KMK-„Strukturgaben“ bestätigen, dass Bachelor- und Masterstudiengänge sowohl an Universitäten und ihnen gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden können. Die entscheidende Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen ein an einer Fachhochschule erworbener Bachelor-Grad zu einem Master-Studium an einer Universität berechtigt, ist indes nicht Gegenstand des KMK-Beschlusses.

Die Frage der Gleichwertigkeit von an Universitäten und Fachhochschulen erworbenen Master-Graden ist nicht nur im Hinblick auf den Zugang zur Promotion relevant, sondern auch im Hinblick auf die beruflichen Perspektiven und die Einkommen von Absolventinnen und Absolventen. Bezüglich des Zugangs zu den Laufbahnen des öffentlichen Dienstes ist die Forderung nach einer Gleichstellung von Fachhochschul-Mastern mit Universitäts-Mastern bis vor kurzem auf prinzipiellen Widerstand der Innenministerinnen und Innenminister der Länder gestoßen. Der inzwischen gefundene Kompromiss sieht vor, dass auch der Fachhochschul-Master ebenso wie der Universitäts-Master den Zugang zum höheren Dienst eröffnet, wenn der entsprechende Studiengang akkreditiert ist und die Vertretung der obersten Dienstbehörden im Akkreditierungsrat kein Veto gegen eine entsprechende Eignung des Studiengangs eingelegt hat. Ein aus Sicht der Fachhochschulen nicht befriedigender Kompromiss, der die an Fachhochschulen erworbenen Master-Grade zu Studienabschlüssen zweiter Klasse degradiert. Eine abschließende Bewertung wird jedoch erst nach Auswertung des künftigen praktischen Umgangs mit dem neuen Regularium vorgenommen werden können.

Ob und wann es in Deutschland zu einer kompletten Umstellung auf die neuen zweistufigen Studienstrukturen kommt, ist überhaupt noch nicht absehbar – zu diesem Schluss kommt eine vom DAAD in Auftrag gegebene Studie zu den Bachelor- und Master-Studiengängen (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2002; vgl. Wuttig/Knabel 2003). Demnach streben ein Drittel der deutschen Hochschulen keine flächendeckende Einführung an; in einzelnen Fächern – neben den Staatsexamensstudiengängen etwa Kunst, Musik oder Theologie – ist die Einführung der Studiengänge an sich fraglich.

5.3. Die Akkreditierung von Studiengängen

KMK und HRK haben 1999 ein System zur Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen eingerichtet (vgl. Hoffmann 2001; Hartwig 2003). Ziel der Akkreditierung ist die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und der beruflichen Relevanz der neuen Studiengänge und Abschlüsse. Diese Gewährleistung wird aber nicht mehr als Aufgabe des Staates gesehen, der diese Aufgabe im Bezug auf traditionelle Studiengänge und Abschlüsse bisher durch die Prüfung und Genehmigung von Studiengängen, Studien- und Prüfungsordnungen wahrgenommen hat, sondern Dritten – speziellen Akkreditierungsagenturen – übertragen.

Insofern ist mit der Einführung eines Akkreditierungssystems ein Paradigmenwechsel im Verhältnis zwischen Hochschule und Staat verbunden. Dementsprechend gibt es Forderungen, das zunächst für die Einrichtung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge entwickelte Akkreditierungsverfahren auf alle Studiengänge, ganze Forschungs- und Studieneinheiten, Hochschulinrichtungen und Hochschulen⁸ anzuwenden. Allerdings ist man bisher noch nicht so weit gegangen, die hochschulgesetzlich erforderliche Genehmigung von Studiengängen durch das zuständige Ministerium durch die Akkreditierung zu ersetzen: Formal stellt die Akkreditierungsentscheidung einer Agentur lediglich die Grundlage für einen staatlichen Genehmigungsakt dar.

Grundlage für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland ist das „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“, das die KMK im Mai 2002 beschlossen und im Februar 2004 zuletzt geändert hat (Kultusministerkonferenz 2004). Herzstück des Akkreditierungsverfahrens ist die Einrichtung eines bundesweiten Akkreditierungsrates, der aber nur in Ausnahmefällen selbst Studiengänge akkreditiert, sondern in erster Linie die Aufgabe hat, „die Akkrediteure zu akkreditieren“, also eigenständigen Agenturen die Berechtigung zu verleihen, Studiengänge zu akkreditieren (Verleihung des Siegels des Akkreditierungsrats), sowie die Mindestanforderungen an die Akkreditierungsverfahren zu definieren. Auch eine periodische Reakkreditierung von Agenturen sowie die Überwachung ihrer Aufgabenerfüllung sind vorgesehen. Man spricht daher von einem zweistufigen Akkreditierungsverfahren. Die einzelnen Akkreditierungsagenturen stehen prinzipiell

auch im Wettbewerb zueinander.

Dem Akkreditierungsrat gehören vier Hochschulvertreterinnen und -vertreter, vier Ländervorteilerinnen und -vertreter, fünf Vertreterinnen und Vertreter der Berufspraxis (von ihnen werden je eine/r von den Arbeitgeberverbänden, von den Gewerkschaften, von der HRK und von der KMK benannt, ein/e fünfte/r ist ein/e von der KMK benannte/r Vertreter/in der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien, also der Innenministerien), zwei von der HRK (!) benannte Studierende sowie zwei von KMK und HRK benannte internationale Vertreterinnen und Vertreter. Die Akkreditierungsagenturen haben teils eine regionale, teils eine spezifisch fachliche Ausrichtung und weisen eine unterschiedliche Trägerschaft auf. Zurzeit sind beim Akkreditierungsrat folgende sechs Akkreditierungsagenturen akkreditiert (vgl. die Angaben im Internet unter www.akkreditierungsrat.de sowie die Beiträge in Hochschulrektorenkonferenz 2001):

- die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEva) – eine gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen,
- Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) – eine maßgeblich von den Spitzenverbänden der Wirtschaft getragene Stiftung,
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik (ASIIN) – ein gemeinnütziger Verein, dem Fachhochschulen, Berufs- und Fachverbände sowie Wirtschaftsverbände angehören,
- Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN) – ein offener gemeinnütziger Verein,
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS) – ein von der Wissenschaft und von Berufs-, Fach- und Trägerverbänden getragener gemeinnütziger Verein,
- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) – ein von Hochschulen getragener gemeinnütziger Verein.

Aufgabe der Akkreditierung ist gemäß KMK-Statut, in einem formalisierten und objektivierbaren Verfahren festzustellen, dass ein Studiengang in fachlich-inhaltlicher Hinsicht und hinsichtlich seiner Berufsrelevanz den Mindestanforderungen entspricht.

Gemäß geänderten KMK-Status müssen alle Bachelor- und Master-Studiengänge akkreditiert werden. Andere Studiengänge können akkreditiert werden; Diplom- und Magister-Studiengänge müssen akkreditiert werden, wenn sie neu eingerichtet oder „grundlegend umgestaltet werden“ sowie wenn für die jeweilige Fachrichtung keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt oder diese „überholt“ ist. Die Akkreditierung wird also schrittweise zur Regelanforderung für alle Studiengänge weiterentwickelt.

Über die Akkreditierung der Bachelor- und Master-Studiengänge hinaus wurde dem Akkreditierungsverfahren auch die Wahrnehmung der Aufgaben nach § 9 HRG (Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen) übertragen. Bei diesem Paragraphen handelt es sich um die rudimentäre Nachfolgevorschrift der §§ 8 und 9 des Hochschulrahmengesetzes in der ursprünglichen Fassung von 1976 (BGBl. I S. 185) zur Studienreform (vgl. Römer/Keller 1996: 38 ff.). Die Studienreform wurde dort als ständige Aufgabe der Hochschulen definiert, die diese im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen zu erfüllen hat. Zu diesem Zweck waren Studienreformkommissionen zu bilden, die gemäß § 9 Abs. 1 Satz 2 HRG alte Fassung – länderübergreifend – bundesweit gebildet wurden und zahlreiche Rahmenprüfungsordnungen verabschiedeten. Den Kommissionen gehörten Vertreterinnen und Vertreter der Hochschulen, der staatlichen Stellen und der Berufspraxis (insbesondere Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände) an. Im 1985 neu gefassten § 9 HRG ist zwar weder von Studienreform noch von Studienreformkommissionen die Rede, aber weiterhin werden die Länder zur Gewährleistung der Gleichwertigkeit von Studiengängen und Studienabschlüssen (Abs. 2) und Bund und Länder zur „Behandlung grundsätzlicher und struktureller Fragen des Studienangebots“ (Abs. 1) verpflichtet; dabei haben sie die Hochschulen sowie „Sachverständige aus der Berufspraxis“ zu beteiligen (Abs. 3). Auf Basis von § 9 HRG hat zuletzt eine gemeinsame Kommission von KMK und HRK Rahmenvorgaben erarbeitet, die in der Regel Grundlage für

die Genehmigungspraxis der Länderministerien waren. Wenn nun dieser Studienreformprozess dem Akkreditierungsverfahren überantwortet wird, ist nicht nur in rechtlicher Hinsicht fraglich, ob die Anforderungen des § 9 HRG erfüllt werden, der die Länder und den Bund zu Akteuren, die Hochschulen und sachverständigen Berufspraktikerinnen und -praktiker zu Partizipatoren erklärt, sondern es ist auch in hochschulpolitischer Hinsicht zu diskutieren, ob die Konsequenz daraus ein Rückzug aller drei traditionellen Partner des Studienreformprozesses – Staat, Hochschulen und Wirtschaft/Gesellschaft – sein könnte und ob diese Konsequenz wünschenswert ist. Brisant wird vor diesem Hintergrund der ohnehin problematische Umstand, dass die Einführung des Akkreditierungsverfahrens und die Einrichtung des Akkreditierungsrates lediglich auf einfachen Beschlüssen von KMK und HRK beruht und bislang jeder rechtlichen Grundlage entbehrt.

Von den in Deutschland eingerichteten 747 Bachelor- und 886 Master-Studiengängen sind nach Angaben der HRK 86 Bachelor- und 96 Master-Studiengänge akkreditiert worden (Hochschulrektorenkonferenz 2003: 4) – das sind nur wenig mehr als 10 %. Das Prinzip, dass nur akkreditierte Bachelor- und Master-Studiengänge genehmigt werden sollen, hat sich also bisher nicht durchgesetzt. In etlichen Fällen wurde die Genehmigung befristet – verbunden mit Auflage, eine Akkreditierung nachzuholen – erteilt (Jahn 2001). Eine flächendeckende Verpflichtung zur Akkreditierung ist aber auch aus finanziellen Gründen nur schwer durchsetzbar. Das Akkreditierungsverfahren ist mit erheblichen Kosten verbunden – weniger durch die Arbeit des Akkreditierungsrates, der bisher jährliche Kosten im Umfang von 175.000 Euro verursacht hat (nach Akkreditierungsrat 2001), als durch die Dienstleistungen der Akkreditierungsagenturen selbst, die von den zu akkreditierenden Hochschulen bzw. deren Einrichtungen bezahlt werden müssen und in der Regel pro Studiengang im Bereich eines fünfstelligen Euro-Betrages liegen. Da das Akkreditierungsverfahren zusätzlich zum staatlichen Genehmigungsverfahren zu durchlaufen ist, lässt sich im Ergebnis schwerlich von einer Entbürokratisierung sprechen; es ist im Gegenteil zu befürchten, dass aufgrund des erhöhten materiellen und formellen Aufwands Hochschulen die Einrichtung neuer Studiengänge scheuen werden.

6. Globalisierung und Hochschulbildung

6.1. Der Bologna-Prozess und der internationale Wettbewerb

Erklärter Zweck des Bologna-Prozesses ist die Steigerung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des herauszubildenden Europäischen Hochschulraums in globaler Konkurrenz mit anderen Hochschulräumen (vgl. Haug/Tauch 2001: 28 ff.). Im Zeitalter des Triadenwettbewerbs kommen insbesondere Nordamerika und der Ferne Osten als wichtigste Konkurrenten Europas in Betracht. Speziell in Deutschland wird eine „Sogwirkung der US-amerikanischen und englischen Hochschulen“ konstatiert (Dierkes/Merkens 2002: 21). Tatsächlich haben eine Reihe angesehener Hochschulen insbesondere der USA frühzeitig Globalisierungsstrategien entwickelt, zu denen neben umfassenden Internet-gestützten eLearning-Angeboten die Gründung von Niederlassungen in anderen Teilen der Welt gehört. Hierzu gehört auch die maßgeblich aus Mitteln des Landes Bremen finanzierte private International University Bremen – eine ‚Zweigstelle‘ der US-amerikanischen Rice University.

Auch in Deutschland rüsten sich Bund und Länder für den internationalen Wettbewerb der Hochschulräume (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 5 f.: „Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des Bildungs- und Forschungsstandorts Deutschland steigern“, 7 f.: „Die deutsche Rolle auf dem internationalen Markt für Bildung und Forschung stärken“).

Im Jahr 2000 hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) die Einrichtung einer „Konzertierten Aktion Bildungsmarketing“ beschlossen und einen Maßnahmenkatalog für ein „Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland“ verabschiedet (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2000). Die Konzertierte Aktion führt u.a. die Kampagne „Hi!Potentials“ durch, die in ausgesuchten Zielländern (u.a. Brasilien, China, Indien, Indonesien, Japan, Thailand, USA, Vietnam) größere Marketingveranstaltungen zur Gewinnung wissenschaftliche Nachwuchskräfte und Studierender organisiert. An der „Konzertierten Aktion“ wirken wichtige bildungs- und wissenschaftspolitische Akteure wie z.B. die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das Deutsche Studentenwerk (DSW), der Wissenschaftsrat

sowie außerhochschulische Forschungseinrichtungen, das Bundesinstitut für Berufsbildung, der Deutsche Städtetag, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände mit. Ein zentrales Anliegen der Aktion ist es, „für ‚Bildung und Forschung in Deutschland‘ als Marke auf dem internationalen Bildungs- und Forschungsmarkt zu werben.“ Verabredet wurde, den „Export deutscher Studienangebote“ durch „off-shore-Gründungen deutscher Hochschulen“ im Ausland zu fördern.

Der DAAD hat bereits sein zweites „Aktionsprogramm zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland“ vorgelegt (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2000). 2001 wurde „GATE Germany“, ein Konsortium für internationales Hochschulmarketing, gegründet (www.gate-germany.de). Dem Konsortium gehören deutsche Hochschulen und Forschungseinrichtungen an, die ihre ausländischen Marketing-Aktivitäten professionalisieren und bündeln möchten. Mit dem Programm „Export deutscher Studiengänge“ unterstützt das BMBF die off-shore-Angebote deutscher Studiengänge im Ausland, u.a. in Singapur, Südafrika, Thailand, Vietnam und Russland (vgl. im Internet www.daad.de/hochschulen/5.2.2.html). In diesem Zusammenhang ist die vom BMBF geförderte Gründung der „German University of Cairo“ im Sommersemester 2003 erfolgt, die Studienangebote in Fächern wie „information engineering“, oder „management technology“ in englischer Sprache mit internationalen Graden für ab 15.000 ägyptische Pfund (ca. 2.000 Euro) pro Semester feil hält (Heinemann 2003).

6.2. Die Anwerbung ausländischer Studierender und Nachwuchskräfte

Bei der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulraums geht es also erstens darum, die europäischen Hochschulen für qualifizierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler sowie für Studierende aus nichteuropäischen Ländern attraktiver zu machen. So wird in einem Bundestags-Antrag der Koalitionsfraktionen SPD und Bündnis 90/Die Grünen vom Juni 2001 die Forderung nach Internationalität von Bildung und Wissenschaft damit begründet, dass zu dem „weltweiten Wettbewerb um Rohstoffe, Produktionsstandorte und Absatzmärkte ... ein globaler Wettbewerb um qualifizierte Nach-

wuchskräfte an den Universitäten, in der Wissenschaft und Forschung und in den neuen Dienstleistungsbereichen“ hinzutrete (Bundestags-Drucksache 14/6209). Es werden regelrechte Anstrengungen zur Abwerbung von akademischen Nachwuchskräften aus aufstrebenden Dritte-Welt- und Schwellenländern (brain drain) unternommen (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/Gesellschaft für empirische Studien 2002). Auf diese Weise soll insbesondere in Branchen wie den Informations- und Kommunikationstechnologien dem Mangel an Fachkräften abgeholfen werden. An der Strategie des brain drain ist zu kritisieren, dass Defizite der europäischen Hochschulsysteme, die offensichtlich nicht in der Lage waren, in ausreichendem Maß Akademikerinnen und Akademiker auszubilden, durch ‚Importe‘ von Arbeitskräften ausgerechnet aus jenen Ländern kompensiert werden sollen, die für ihre volkswirtschaftliche Entwicklung in besonderer Weise auf qualifiziertes Humankapital angewiesen sind.

Die Anwerbung von Studierenden ist für die europäischen Hochschulen zum einen interessant, soweit diese als kaufkräftige Kundinnen und Kunden zur Zahlung von Gebühren herangezogen werden können.

Zum anderen erhofft man sich von den ausgebildeten ausländischen Studierenden ebenso wie von den angeworbenen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern im Falle eines vorübergehenden oder dauerhaften Verbleibs eine Entspannung des Fachkräftemangels, der spätestens im Zusammenhang mit der „Greencard“-Debatte 2000 auch in Deutschland offen zu Tage trat.

Zum dritten verspricht man sich eine Verbesserung der wirtschaftlichen und technologischen Beziehungen zu den Herkunftsländern: Die ausländischen Studierenden und Nachwuchskräfte sollen eine „Brückenfunktion zu außereuropäischen Exportmärkten und Produktionsstandorten“ wahrnehmen und als „Türöffner“ für deutsche Unternehmen fungieren (Hanack 2002). Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der brain-drain-Strategie ist auf jeden Fall eine entsprechende Öffnung oder wenigstens Flexibilisierung des insgesamt eher restriktiven Einwanderungsrechts der europäischen Staaten. In Deutschland stellen die Green-Card-Regelung von 2000 und die Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes, das nun voraussichtlich zum 1. Januar 2005 in Kraft treten wird, Versuche zur entsprechenden Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen dar.

Das Zuwanderungsgesetz wird die rechtlichen Rahmenbedingungen für Studierende aus Nicht-EU-Staaten in einigen wichtigen Details verbessern: So sollte insbesondere die Genehmigung von Nebentätigkeiten ausländischer Studierender erleichtert werden, u.a. durch eine flexiblere Anwendung der so genannten 90-Tage-Regelung, die die Erwerbstätigkeit von ausländischen Studierenden auf maximal 90 Tage im Jahr beschränkt. Diese Höchstdauer sollte im Falle von Teilzeitarbeit auf bis zu 180 Tage ausgedehnt werden können. Doch die größten ausländerrechtlichen Restriktionen werden auch nach In-Kraft-Treten des Zuwanderungsgesetzes unverändert bleiben.

Bei der Jobsuche gilt weiterhin die Bevorzugtenregelung des Sozialgesetzbuchs: Studierende aus Nicht-EU-Staaten dürfen nur beschäftigt werden, wenn kein Kommilitone aus Deutschland oder einem anderen EU-Mitgliedsstaat zur Verfügung steht. Ausländische Studierende müssen auch in Zukunft einen Finanzierungsnachweis erbringen, um überhaupt eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten.

6.3. Die Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen durch das GATS

Zweitens ist die transnationale Bildung (transnational education – TNE), d. h. die grenzüberschreitende Lieferung von Dienstleistungen in der Hochschulbildung, Gegenstand des sich entwickelnden globalen Wettbewerbs der Hochschulräume. Das Problembewusstsein in Bezug auf transnationale Bildung wurde in jüngster Zeit insbesondere durch die Diskussion um das internationale Abkommen zur Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen, das GATS (General Agreement on Trade in Services), geschärft (vgl. Eichstedt 2004; Fritz 2002; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2002; Faber 2002; Hahn 2003; Scherrer 2004; Scherrer/Yalçin 2003; Wahl 2001; Yalçin/Scherrer 2002). Mehr und mehr hochschulpolitischen Akteuren wird klar, dass die viel diskutierte Globalisierung auch etwas mit Hochschulbildung zu tun hat.

Das Dienstleistungshandelsabkommen GATS ist 1994 abgeschlossen, 1995 in die Welthandelsorganisation (World Trade Organisation – WTO) eingebracht worden. Hintergrund des GATS ist die wachsende ökonomische Bedeutung des Handels mit Dienstleistungen, der bereits rund ein Fünftel des Welthandels ausmacht. Grundlage hierfür ist ein globaler Trends zur Tertiari-

sierung der Volkswirtschaften: 60 % des globalen Brutto- sozialprodukts werden im tertiären Wirtschaftssektor, im Dienstleistungsbereich, erwirtschaftet.

Die WTO verfügt über ein sanktionsbewehrtes Streit- schlichtungsverfahren, welches erfolgreich klagende Mitgliedsstaaten berechtigen kann, Schadensersatz zu verlangen oder Vergeltungsmaßnahmen (Strafzölle) zu ergreifen. Dabei besteht auch die Möglichkeit so ge- nannter Überkreuz-Vergeltungsmaßnahmen (cross re- taliations), d.h. die Maßnahmen dürfen sich auch den Güterhandel erstrecken. Dem GATS liegt ein flexibler Liberalisierungsansatz zu Grunde: Es obliegt grund- sätzlich den Mitgliedern, in welchem Umfang sie ihre Dienstleistungsmärkte öffnen. Dabei kann zwischen 12 Sektoren und insgesamt 155 Subsektoren differenziert werden.

Einen dieser 12 Sektoren stellen die Bildungsdienstlei- stungen dar, die wiederum in fünf Kategorien unterteilt sind:

- a) Kindergarten/Grundschule
(Elementar- und Primarsystem),
- b) Schulbildung (Sekundarsystem),
- c) Berufsausbildung/Hochschulen
(Tertiärsystem),
- d) Erwachsenenbildung (Quartärsystem) und
- e) andere Bildungseinrichtungen.

Der Bereich Forschung und Entwicklung stellt eine Unterkategorie des Sektors „Unternehmerische und berufsbezogene Dienstleistungen“ dar, die sich in die Subsektoren

- a) naturwissenschaftliche,
- b) sozial- und humanwissenschaftliche und
- c) interdisziplinäre Forschungs- und
Entwicklungsdienstleistungen

gliedert. Außerdem werden vier Erbringungsarten des Dienstleistungshandels unterschieden:

1. Grenzüberschreitende Lieferung,
2. Konsum von Dienstleistungen im Ausland,
3. kommerzielle Präsenz (Niederlassungen)
im Ausland und
4. zeitweise Migration von Dienstleistungserbringern.

Es ist Sache der einzelnen Mitgliedsstaaten, gegenüber der WTO zu erklären, in welchen Sektoren für welche

Erbringungsarten ggf. mit welchen Einschränkungen sie freien Marktzugang gewähren und die Gleichbehand- lung von ausländischen mit inländischen Anbietern garantieren (so genannter Positivlisten- oder bottom- up-Ansatz). Allerdings haben sich die Mitgliedsstaaten im GATS verpflichtet, in neuen Verhandlungsrunden einen höheren Stand der Liberalisierung zu erreichen; Rücknahmen von Liberalisierungszusagen sind ausge- schlossen. Das GATS ist ganz der Philosophie der WTO verpflichtet: der Freihandelsdoktrin. Diese rechtliche Verpflichtung wird durch einen enormen politischen Druck verstärkt, die Beschränkungen der Liberalisie- rung möglichst gering zu halten und kontinuierlich zu reduzieren. Im Februar 2000 wurde die Neuverhand- lung des GATS aufgenommen, bei der WTO-Minister- konferenz im November 2001 in Doha (Katar) das weitere Verfahren festgelegt: Bis 30. Juni 2002 mussten der WTO konkrete Liberalisierungsforderungen (re- quests) übermittelt werden, Liberalisierungsangebote (offers) mussten bis 31. März 2003 vorgelegt werden. Bis 1. Januar 2005 soll die aktuelle Verhandlungsrunde zum Abschluss gebracht werden. Ob dieser Zeitplan einzuhalten ist, ist indes seit dem Scheitern der WTO- Ministerrunde im September 2003 in Cancún (Mexi- ko) fraglich.

Die neue Qualität des GATS – gegenüber der Libera- lisierung des Güterhandels – liegt darin, dass Handels- hemmnisse nicht in erster Linie in Zöllen, sondern in innerstaatlichen Regelungen (Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und Standards) gesehen werden. Die- se innerstaatlichen Regelungen haben aber häufig die Funktion, die öffentliche Daseinsvorsorge in Dienst- leistungsbranchen wie Bildung, Gesundheitsversor- gung oder Infrastruktur zu sichern. Im Bildungsbereich geht es um die politisch, humanistisch begründete und menschenrechtlich legitimierte Sicherung von Chancengleichheit, von Zugangs- und Beteiligungsan- sprüchen, die bisher aus gutem Grund nicht oder nur eingeschränkt marktformigen Steuerungsprozessen aus- geliefert worden sind. Im Forschungsbereich geht es um die Sicherung der nicht unmittelbar ökonomisch ver- wertbaren Grundlagenforschung sowie von Forschung, die gesellschaftlichen Anforderungen an die Wissen- schaft gerecht wird.

Zwar nimmt das GATS Dienstleistungen, die „in Aus- übung hoheitlicher Gewalt“ erbracht werden, von der Liberalisierung aus (Art. 1 Abs. 3 GATS), aber nur dann, wenn sie weder zu kommerziellen Zwecken noch im Wettbewerb mit einem oder mehreren Anbie-

tern erbracht werden. Ein solcher Wettbewerb ist im Bildungs- und Wissenschaftssystem in Deutschland prinzipiell gegeben, da es in allen Bereichen zumindest begrenzt private Einrichtungen (Privatschulen, Privatuniversitäten, private Forschungsinstitute, private Weiterbildungsträger etc.) gibt, sodass die Ausnahmebestimmung leer zu laufen droht.

Für die EU und ihre Mitgliedsstaaten liegt bei der WTO eine gemeinsame Liste der spezifischen Verpflichtungen (schedule of specific commitments) vor (BGBl. II 1994, S. 1678). Diese Liste beinhaltet neben spezifischen Verpflichtungen für die einzelnen Dienstleistungssektoren allgemeine (horizontale) Verpflichtungen für sämtliche eingetragenen Sektoren und Subsektoren. U.a. behält sich die EU vor, den Marktzugang im Bereich öffentlicher Aufgaben einzuschränken. Ferner behält sie sich vor, Zweigstellen von Unternehmen aus Nicht-EU-Staaten vom Prinzip der Inländergleichbehandlung auszunehmen. Im Sektor der Bildungsdienstleistungen hat die EU folgende spezifischen Verpflichtungen übernommen: vom Elementar-/Primarsystem bis zum Quartärsystem durchgängig Marktzugang und Inländergleichbehandlung für die Erbringungsart 2 (Konsum im Ausland); darüber hinaus Marktzugang für Erbringungsart 3 (Auslandsniederlassungen) im Elementar-/Primar- und Sekundarsystem; vollständige Liberalisierung mit Ausnahme der Erbringungsart 4 (Migration) im Quartärsystem. In der Kategorie Forschung und Entwicklung hat die EU für den Subsektor der sozial- und humanwissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsdienstleistungen Verpflichtungen übernommen, und zwar für die Erbringungsarten 1 (grenzüberschreitende Lieferung), 2 (Konsum im Ausland) und 3 (Auslandsniederlassungen). In einer horizontalen Verpflichtung wurden jedoch Subventionen für Forschung und Entwicklung hiervon ausgenommen.

In jüngster Zeit hat die Bedeutung des internationalen Handels mit Bildungsdienstleistungen zugenommen. Dabei spielt die Entwicklung im Hochschulsystem eine besondere Rolle. Eine besondere Dynamik hat die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien entfaltet, die dem eLearning zum Durchbruch verhelfen und die Gründung virtueller Hochschulen ermöglichen (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1999). Im Bezug auf die vier im GATS unterschiedenen Erbringungsarten ist insbesondere an folgende Entwicklungen zu denken:

1. Grenzüberschreitende Lieferung von Kursen, Lehr- und Lernmaterialien sowie Betreuungsleistungen – zunehmend in digitaler Form auf CD-ROM oder via Internet;
2. Konsum von Dienstleistungen im Ausland klassischerweise durch ein Auslandsstudium;
3. kommerzielle Präsenz im Ausland durch Gründung so genannter off-shore-Einrichtungen von Hochschulen (ausländische ‚Filialen‘);
4. zeitweise Migration von Dienstleistungserbringern etwa zum Zwecke einer Lehrtätigkeit in einer ausländischen off-shore-Einrichtung oder des Aufbaus einer off-shore-Einrichtung.

Als Ergebnis der aktuellen GATS-Verhandlungsrunde ist mit einer weiteren Liberalisierung des Handels mit Bildungs- und Wissenschaftsdienstleistungen zu rechnen. Im Prinzip können sich Liberalisierungsforderungen auf das gesamte Bildungs- und Wissenschaftssystem erstrecken, da das GATS den Begriff der Dienstleistung nicht klar definiert.

Die gemeinsamen Positionen der EU zum GATS werden in einem speziellen, von den Mitgliedsstaaten beschickten Ausschuss nach Art. 133 des EG-Vertrages („133er-Ausschuss“) festgelegt. Dass sich auch die EU mit eigenen Forderungen an der laufenden Verhandlungsrunde beteiligt, erfuhr die kritische Öffentlichkeit erstmals aus einem Schreiben des Bundeswirtschaftsministeriums an das Bundesbildungsministerium, das durch eine Indiskretion an die Öffentlichkeit gelangt war. Weder der Deutsche Bundestag noch die Länderparlamente waren bis zum Stichtag für die Abgabe von Liberalisierungsforderungen am 30. Juni 2002 offiziell über die Forderungen der EU informiert, geschweige denn in die Willensbildung einbezogen worden. Auch in den Antworten auf entsprechende Kleine Anfragen der Bundestagsfraktionen der CDU/CSU (Bundestags-Drucksache 14/7126), FDP (Bundestags-Drucksache 14/6702) und PDS (Bundestags-Drucksachen 14/8845 und 14/9768) machte die Bundesregierung keine brauchbaren Angaben zu den Verhandlungspositionen der EU. An Stelle der Parlamente befasste sich die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der ausschließlich Vertreterinnen und Vertreter der Exekutiven angehören, mit den GATS-Verhandlungen und beschloss im Oktober 2002 – mehr als ein Vierteljahr nach Ablauf

des Stichtages – eines gemeinsame Position.

In ihren bei der WTO eingereichten Liberalisierungsforderungen fordert die EU die USA auf, im Bereich der privat finanzierten Berufs- und Hochschulausbildung die GATS-Prinzipien des freien Marktzugangs und der Gleichstellung mit inländischen Anbietern anzuwenden (European Commission 2002: 8). Auch wenn die an die USA gerichteten Forderungen der EU nicht über die von der EU bereits selbst eingegangenen Verpflichtungen hinausgehen, treibt sie auf diese Weise die Liberalisierungsspirale vorwärts: Es ist davon auszugehen, dass die andere Staaten Gegenleistungen der Europäer fordern. Tatsächlich ist die EU mit Liberalisierungsforderungen im Bereich der sonstigen Bildungsdienstleistungen (dabei geht es insbesondere um Bildungstest-Dienstleistungen) sowie mit Forderungen für die höhere Bildung und Erwachsenenbildung ohne Rücksicht auf die von der EU vorgenommen Beschränkung auf privat finanzierte Dienstleistungen, also auch für öffentlich finanzierte Bildungsangebote, konfrontiert (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2002: 5; Scherrer/Yalçın 2003: 310 ff.).

Gegen eine weitere Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen sind unterdessen grundsätzliche Bedenken angemeldet worden, u.a. durch die Bildungsinternationale (Education International – EI), einem internationalen Zusammenschluss von 309 gewerkschaftlichen Organisationen aus 157 Ländern, die zusammen 24,5 Millionen Mitglieder repräsentieren, sowie den europäischen Dachverband der Studierendenvertretungen ESIB.

Im Einzelnen wird mit folgenden negativen Auswirkungen einer Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen in Bildung und Wissenschaft gerechnet (vgl. Internationale der öffentlichen Dienste/Bildungsinternationale 2000):

- die Unterminierung der öffentlichen Verantwortung für den Bildungs- und Wissenschaftsbereich in Folge einer zunehmenden Kommerzialisierung;
- die Vernachlässigung der Bedürfnisse einkommensschwacher Konsumentinnen und Konsumenten von Dienstleistungen;
- eine Verschlechterung der Leistungen öffentlicher Anbieter in Folge der Konkurrenz mit privaten Anbietern, die sich auf lukrative Marktsegmente und

zahlungskräftige Konsumentinnen und Konsumenten konzentrieren könnten;

- eine zunehmende globale Standardisierung der Bildungsangebote durch die hegemoniale Marktposition einzelner Bildungskonzerne;
- ein Abbau nationaler Standards und Normen für die Qualität von Dienstleistungen (z.B. Ausbildungsabschlüsse) sowie für deren ökologische und soziale Verträglichkeit;
- eine Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse in Bildungs- und Forschungseinrichtungen in Folge des Abbaus wettbewerbshemmender arbeitsrechtlicher und sozialer Standards sowie des verschärften Wettbewerbs und der Option der Standortverlagerung;
- ein Abbau von Arbeitsplätzen in Bildungs- und Forschungseinrichtungen in Folge von Konzentrationsprozessen und Rationalisierungseffekten;
- in verschärfter Weise ist mit negativen Auswirkungen insbesondere in den Bildungs- und Wissenschaftssystemen von Entwicklungsländern zu rechnen: für sie wird es noch schwieriger, ein nationales Bildungssystem aufzubauen, wenn ausländische Anbieter von Bildungsdienstleistungen den Markt beherrschen oder wenn begabte oder qualifizierte Nachwuchskräfte systematisch abgeworben werden (brain drain).

Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der von der EU gegenüber der WTO gemachte Vorbehalt, die Erbringung einer Dienstleistung oder ihre Subventionierung innerhalb des öffentlichen Sektors von den im Übrigen gemeldeten spezifischen Verpflichtungen auszunehmen. Im Falle einer Aufhebung dieses Vorbehalts im Zuge der GATS-Verhandlungen wäre eine umfassende Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen die Folge, deren Auswirkungen auf die nationalen Bildungssysteme unabsehbar wären. Zumal die allgemeinen Ausnahmebestimmung des Art. 1 Abs. 3 GATS aufgrund der gegebenen Konkurrenz zwischen öffentlichen und privaten Bildungsanbietern in diesem Fall leer laufen könnte.

Konkrete Konsequenz eines freien Marktzugangs und einer Inländergleichbehandlung in diesem Bereich wären beispielsweise:

- Ausländische Bildungsanbieter hätten das Recht, in EU-Staaten Zweigstellen zu errichten;
- diese Zweigstellen hätten ebenso wie inländische private Anbieter einen Anspruch darauf, in gleicher Weise wie öffentliche Einrichtungen staatlich gefördert zu werden;
- dasselbe gilt analog für ausländische bzw. private Forschungseinrichtungen.

Was bedeutet dies konkret für den Hochschulbereich? Wie Pilze sprießen Privatuniversitäten für den Management-Nachwuchs von Großkonzernen aus dem Boden (vgl. Keller 2004). Zuletzt sorgte der geplante Einzug der European School of Management and Technology (ESMT) ins ehemalige DDR-Staatsratsgebäude in Berlin für Aufsehen. Bisher kann die ESMT nicht mit direkten, sondern nur mit indirekten Zuwendungen von Seiten des Staates rechnen: Der Bund stellte das Haus für einen symbolischen Euro zur Verfügung. Doch die Weigerung des Berliner Senats, Zuschüsse aus dem Landshaushalt locker zu machen, könnte schon bald mit dem GATS in Konflikt geraten: Ausländische Anbieter von Studiengängen könnten einen Anspruch auf Gleichbehandlung mit staatlichen Hochschulen erlangen – gerade auch wenn es um finanzielle Zuwendungen geht.

Für das GATS ist Bildung nichts weiter als eine Dienstleistung, für die der Grundsatz des freien Welthandels gilt. Finanziert eine Landesregierung staatliche Hochschulen, lässt aber gleichzeitig internationale Privatuniversitäten, die sich in Deutschland ansiedeln oder eine Filiale errichten, leer ausgehen, stellt dies nach der Logik des GATS eine einseitige Subventionierung inländischer Dienstleistungsanbieter dar: Ausländische Privatanbieter werden diskriminiert, der freie Welthandel wird behindert.

Welche konkreten Auswirkungen eine weitere Liberalisierung des Handels mit Bildungsdienstleistungen haben wird, ist bislang noch nicht erforscht. Kritikerinnen und Kritiker fordern daher von der WTO wenigstens ein Aussetzen der GATS-Verhandlungen, bis die Ergebnisse einer systematischen Folgenabschätzung vorliegen. Den anhaltenden außerparlamentarischen Aktivitäten von Gewerkschaften, Studierendenvertretungen und Globalisierungskritikern ist es zu verdanken, dass sich entsprechenden Forderungen auch die Bundestags-Enquete-Kommission „Globalisierung der

Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“ nicht verschließen konnte. In ihrem im Juni 2002 vorgelegten Abschlussbericht empfahl die Kommission, „dass die Leistungen der öffentlichen Daseinsvorsorge (wie z.B. auch die öffentlichen Bildungs- und Kulturdienstleistungen) aus den Verhandlungen des GATS herausgenommen werden“ (Bundestags-Drucksache 14/9200, S. 155).

Rhetorisch haben sich zumindest die Bundesbildungsministerin in einem Beitrag für die Frankfurter Rundschau (Bulmahn 2002) sowie die Regierungsfractionen SPD und Bündnis 90/Die Grünen in parlamentarischen Initiativen (Bundestag-Drucksachen 15/224 und 15/576) auf den globalisierungskritischen Diskurs in der GATS-Debatte eingestellt. Auch im globalen Maßstab wird die kritische Perspektive auf das GATS stärker. Bemerkenswert ist das gemeinsame kritische Votum der europäischen, US-amerikanischen und kanadischen Hochschulverbände (European University Association 2002). Bleibt abzuwarten, wie ernst die Regierung diese politischen Vorgaben tatsächlich nimmt.

6.4. Europäisierung versus Globalisierung der Hochschulen

Der Exkurs zum internationalen Wettbewerb und zum GATS hat aufgezeigt, dass die Internationalisierung der Hochschulen unterschiedliche Dimensionen – im globalen Maßstab oder im angestrebten Europäischen Hochschulraum – aufweist. Ulrich Teichler unterscheidet die Begriffe „Internationalisierung“, „Globalisierung“ und „Europäisierung“ von Hochschulen: Während es bei der Internationalisierung der Hochschulen um grenzüberschreitende Kooperationen nationaler Hochschulsysteme gehe, impliziere Globalisierung ein Verschwinden der Grenzen der nationalen Systeme; Europäisierung ist die auf den Kontinent bezogene regionale Version der beiden anderen Begriffe (Teichler 2003: 20). Teichler räumt ein, dass die semantische Unterscheidung der Begriffe unscharf ist und die Termini heute zumeist undifferenziert benutzt werden. So steht der Begriff „Globalisierung“ heute aufgrund seines Gebrauchs außerhalb der hochschulbezogenen Forschungsliteratur für Prozesse des globalen Wettbewerbs, in dem Produkte und Dienstleistungen, in Folge des GATS eben zunehmend auch im Bereich von Bildung und Wissenschaft, als Waren gehandelt werden.

Die Beziehungen nationaler Hochschulsysteme sollen im europäischen Raum und im globalen Raum eine

völlig unterschiedliche Ausgestaltung erfahren. Im europäischen Raum geht es um die Realisierung der Kompatibilität der nationalen Systeme bis hin zur Integration der Systeme zu einem einheitlichen europäischen System. Im globalen Raum steht hingegen die Implementation von marktförmigem Wettbewerb im Mittelpunkt: Das internationale Abkommen zur Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen GATS schafft die rechtlichen Voraussetzungen für die Konstituierung eines globalen Bildungsmarkts, auf dem der Europäische Hochschulraum mit anderen Anbietern von Dienstleistungen im Bereich der Hochschulbildung um kaufkräftige Nachfrager konkurriert. Christoph Scherrer (2004: 27) spricht analog von einer „funktionellen Integrationsstrategie“ im Bezug auf das GATS und von einer „institutionellen, kooperativen Strategie“ im Bezug auf den Bologna-Prozess.

In beiden Prozessen haben wir es mit einer Überschreitung der Schranken der nationalen Hochschulsysteme,

also mit einer Internationalisierung der Hochschulen, zu tun, die jedoch mit unterschiedlichen Internationalisierungsstrategien verknüpft ist. Diese Strategien können – in Abweichung von den terminologischen Differenzierungen Teichlers – in brauchbarer Weise auf die Begriffe einer Europäisierung versus einer Globalisierung der Hochschulen gebracht werden können. Die Europäisierung der Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses zielt auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, dem eine Konvergenz der Hochschul-, insbesondere der Studiensysteme, zu Grunde liegt. Die so verstandene und räumlich begrenzte Europäisierung der Hochschulen ist wiederum Grundlage für eine wettbewerbsorientiert ausgestaltete Globalisierung der Hochschulen entsprechend dem WTO-Dienstleistungshandelsregime GATS. Der Bologna-Prozess vollzieht sich in diesem Spannungsverhältnis zwischen Wettbewerb (Globalisierung) und Integration (Europäisierung).

7. Chancen und Risiken - Kritische Bewertung des Bologna-Prozesses

7.1. Ambivalenz des Bologna-Prozesses

Am Vorabend des Berliner Hochschulgipfels im September 2003 hatte sich ein erstaunlich großer Konsens in der politischen Bewertung des Bologna-Prozesses durch europäische Interessenorganisationen herausgebildet. In einer vergleichenden Analyse der Stellungnahmen von 17 Organisationen waren Christian Tauch und Siegbert Wuttig zu dem Ergebnis gekommen, dass sieben Organisationen dem Bologna-Prozess auf Basis der insgesamt neun Ziele der Bologna-Erklärung und des Prager Kommunikees insgesamt voll zustimmen („full approval“) und weitere neun Organisationen – unter ihnen auch die europäische Studierendenunion ESIB - dem Bologna-Prozess insgesamt bei einigen Vorbehalten grundsätzlich zustimmen („approval with certain reservations“) (Tauch/Wuttig 2002). Lediglich einer Organisation, der Europäischen Bildungsinternationalen, werden starke Vorbehalte, aber keine Ablehnung, bescheinigt („strong reservations, but no rejection“). Grundsätzlich abgelehnt („rejection“) wird der Bologna-Prozess von keiner Organisation.

Dieses hohe Maß an Zustimmung zum Bologna-Prozess ist insofern nachvollziehbar, als die Festlegungen seiner grundlegenden Dokumente von Bologna und Prag auf der einen Seite eine Reihe von Chancen für eine positive Weiterentwicklung des europäischen Hochschulwesens enthalten:

- Selbstverständlich hat die politische Zielsetzung der Herstellung von strukturellen Voraussetzungen für eine kontinentweite akademische Freizügigkeit ein emanzipatorisches Moment: Der Aktionsradius von Studentinnen und Studenten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wird erweitert, ebenso ihre Möglichkeit, andere und neue kulturelle, methodische, historische und theoretische Kontexte wissenschaftlichen Lernens, Lehrens und Forschens zeitweise oder auf Dauer aufzusuchen.
- Die europaweite Gliederung des Studiums in zwei Zyklen sowie die einheitliche Anwendung von Leistungspunktsystemen vermögen nicht nur einen reibungslosen grenzüberschreitenden Hochschulwechsel zu gewährleisten, sondern stellen Ansätze für eine grundlegende studierendenzentrierte Liberalisierung von Studienstrukturen dar: Die Studieren-

den haben größere Möglichkeiten, selbstbestimmt eine individuelle, ihren Erwartungen, Interessen und Planungen entsprechende Kombination von (Teil-)Studiengängen – gleichsam Modulen – für ihr individuelles Studienprogramm vorzunehmen. Sie können ihr Studium aus einer strengen Unterordnung unter wissenschaftliche Einzeldisziplinen lösen und um komplexe Berufs- und Tätigkeitsfelder herum gruppieren. Diese Möglichkeit trägt der anerkanntermaßen gewachsenen Heterogenität von Studierenden und Studieninteressen Rechnung (vgl. Keller 2000: 443 ff.).

- Von der Zweigliedrigkeit des Studiums gehen schließlich auch Impulse für eine stärkere Durchlässigkeit der unterschiedlichen Institutionen des tertiären Bildungssystems mit der Perspektive einer Integration aus, sofern Absolventinnen und Absolventen des ersten Zyklus an einer nichtuniversitären Bildungseinrichtung (etwa einer Fachhochschule) der Zugang zur Aufnahme eines zweiten Studienzyklus an einer Universität offen steht. Ist die in Deutschland bestehende strikte binäre Trennung von Fachhochschulen und Universitäten im Rahmen des Europäischen Hochschulraums aufrecht zu halten? Steht nicht eine Neudefinition des tertiären Bereichs auf der Tagesordnung, wie sie in der OECD bereits Ende der neunziger Jahre diskutiert wurde (vgl. Wagner 1998)? Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat ihre 24. Sommerschule im August/September 2004 „Über Umfang und Struktur des Tertiären Bereichs in Deutschland“ unter das Motto „Bologna-Universitäten“ gestellt und damit die fortschrittlichen Impulse, die in dieser Hinsicht vom Bologna-Prozess ausgehen, unterstrichen (weitere Informationen im Internet unter www.gew.de).

Auf der anderen Seite können einzelne Elemente des Bologna-Prozesses aber auch als strukturelle Voraussetzungen für eine neoliberale Umstrukturierung des europäischen Hochschulwesens begriffen und kritisiert werden. Leitbild der neoliberalen Strukturreform ist die Umwandlung der Hochschulen in Dienstleistungsunternehmen, die ihre Produkte – Ausbildung von Studierenden, Bereitstellung von Forschungsergebnissen – in Konkurrenz mit anderen Anbietern auf einem Bildungs- und Wissenschaftsmarkt an kaufkräftige Nachfrager absetzen müssen (vgl. Keller 2000: 303 ff.). Kon-

sequenz aus diesem Modell ist, dass die Studierenden als kaufkräftige Nachfrager der Ware Studium marktgerechte Preise – Studiengebühren – zu bezahlen haben. Um einen wirksamen Wettbewerb der Hochschulen als Anbieter von Lehr- und Studiendienstleistungen um die Studierenden als Kunden in Gang setzen zu können, müssen die Studierenden nicht nur zu Beginn ihres Studiums in der Lage sein, sich nach Maßgabe eines Qualitäts- und Kostenvergleichs der unterschiedlichen Anbieter für einen geeigneten und finanzierbaren zu entscheiden, sondern auch während ihres Studiums und insbesondere beim Übergang von einem Studienzyklus in den nächsten den Anbieter zu wechseln. Voraussetzung hierfür wiederum ist die Kompatibilität der Studienstrukturen sowie die Übertragbarkeit der erworbenen Studienleistungen und Abschlüsse.

Wird der Bildungs- und Wissenschaftsmarkt, auf dem die Hochschulen in einen Wettbewerb um Nachfrager treten, europaweit konstituiert, bedarf es auch einer europaweiten Kompatibilität und Übertragbarkeit. Zentrales Instrumentarium für die Herstellung der Übertragbarkeit von Studienleistungen ist ein einheitliches Leistungspunktsystem – gleichsam die gemeinsame ‚Währung‘ im europäischen Studienraum, die Studienleistungen messbar und vergleichbar macht. Die europaweit einheitliche Messbarkeit von Studienleistungen bzw. den ihnen zugrunde liegenden Studiendienstleistungen könnte in einem weiteren Schritt zur Voraussetzung für eine international vergleichbare Berechnung von durch die Studierenden zu bezahlenden Gebühren werden – entsprechende Überlegungen wurden ja bereits in Deutschland im Zusammenhang mit der Diskussion um die Einführung von Studienkontensystem angestellt.

All dies ist allerdings, dies kann nicht nachdrücklich genug betont werden, im Bologna-Prozess keineswegs angelegt. Die genannten Elemente der bisherigen Entwicklung des Bologna-Prozesses könnten jedoch eine entsprechende neoliberale Umstrukturierung des europäischen Hochschulwesens begünstigen – ebenso wie sie in der Lage sind, emanzipatorische hochschulpolitische Entwicklungen in Gang zu setzen. Insgesamt ist der Bologna-Prozess insofern als widersprüchlich zu bewerten, als er objektiv unterschiedliche Szenarien einer Entwicklung des Europäischen Hochschulraums zulässt. Weder eine pauschale Ablehnung noch eine überschwängliche Zustimmung sind daher eine angemessene Form des Umgangs mit dem Bologna-Prozess (vgl. Bienefeld 2002).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Kritikpunkte am bisherigen Verlauf des Bologna-Prozesses zusammengefasst werden, um anschließend darauf aufbauend Forderungen für die weitere Ausgestaltung des Prozesses auf europäischer und nationaler Ebene zu formulieren.

7.2. Eingeschränkter Gegenstandsbereich des Bologna-Prozesses

Problematisch ist am Bologna-Prozess zunächst sein eingeschränkter Gegenstandsbereich. Die bisherigen Dokumente und Aktivitäten fokussieren auf Fragen des Hochschulstudiums – insbesondere Studienstrukturen und Übertragbarkeit und Anrechenbarkeit von Studienleistungen.

Die Bologna-Ziele Nr. 1 (leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse), 2 (Gliederung des Studiensystems in zwei Hauptzyklen) und 3 (Leistungspunktsystem) sind ganz unmittelbar hierauf bezogen, bei den Bologna-Zielen Nr. 4 (Mobilität), 6 (europäische Dimension), 7 (lebenslanges Lernen), 8 (Qualitätssicherung), 9 (Förderung der internationalen Attraktivität) und 10 (Doktorandenausbildung als dritter Zyklus) stehen Studienfragen im Mittelpunkt.

Von der Konstituierung eines Europäischen Hochschulraums als Leitbild des Bologna-Prozesses kann jedoch nicht ernsthaft gesprochen werden, solange alle anderen Gegenstandsbereiche von Hochschulpolitik – z. B. Forschung, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Hochschulfinanzierung, Hochschulorganisation, Personalstruktur – ausgeklammert bleiben. Sogar die Hochschullehre erfährt im Bologna-Prozess eine eigentümlich Vernachlässigung, obwohl sie als Pendant zum Studium z.B. im Zusammenhang mit der vereinbarten Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Initiativen zur Qualitätssicherung (Bologna-Ziel Nr. 5) größere politische Beachtung verdient hätte. Damit ist noch nichts darüber gesagt, ob es aus Sicht des Verfassers zweckmäßig wäre, den Gegenstandsbereich des Bologna-Prozesses auf das gesamte Politikfeld Hochschule auszudehnen. Die Kritik bezieht sich zunächst nur auf den Umstand, dass der Begriff „Europäischer Hochschulraum“ semantisch sehr viel weiter reichende Implikationen enthält als sie den hochschulpolitischen Zielen des Bologna-Prozesses tatsächlich zugrunde liegen, der eher die Umriss eines ‚Europäischen Studienraums‘ zu konturieren vermag.

Was die inhaltliche Bewertung des eingeschränkten Gegenstandsbereichs des Bologna-Prozesses es angeht, so

gibt es in der Tat keinen Grund, die Ausklammerung von hochschulpolitischen Fragen wie die Organisation und Verwaltung der Hochschulen sowohl in ihrem Inneren als auch in ihrem äußeren Verhältnis zum Staat und zum gesellschaftlichen Umfeld in Zweifel zu ziehen.⁹ In den meisten europäischen Ländern hält sich der Zentralstaat mit strukturellen Vorgaben für die Hochschulorganisation zurück. Seit der Deregulierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 ist diese Frage sogar innerhalb des föderalistischen Systems der Bundesrepublik Deutschland nahezu vollständig den Ländern überlassen, die diese teilweise ihrerseits im Zuge einer Stärkung der Organisationsautonomie an die Hochschulen weitergegeben haben. Eine europaweite Angleichung von Grundstrukturen der Hochschulorganisation wäre auch gar nicht erforderlich, um einen Europäischen Hochschulraum zu konstituieren.

Was jedoch einen „Europäischen Hochschulraum“ in diesem Sinne begrifflich über einen ‚Europäischen Studienraum‘ hinaus ausmacht, sind insbesondere der Komplex Studienfinanzierung als materielles Pendant zur formellen Frage der Kompatibilität von Studienstrukturen und Studienleistungen sowie der Komplex Hochschulpersonalstruktur und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Voraussetzung für eine ungehinderte Mobilität von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern sowie Angehörigen des administrativen und technischen Hochschulpersonals. Die europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister haben zwar sowohl in Prag als auch in Berlin vereinbart, in Zukunft auch der sozialen Dimension studentischer Mobilität Rechnung zu tragen doch es ist über die allgemeine Absichtserklärung hinaus bis jetzt nicht zu konkreten Vereinbarungen oder Maßnahmen gekommen. Die Einbeziehung der Doktorandenausbildung in Berlin stellt zwar einen ersten Brückenschlag zum Bereich Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs dar, diene aber erklärtermaßen dem Zweck der Komplettierung der – nun drei Zyklen umfassenden – Studienstruktur, sodass nicht mit weiteren Erweiterungen des Gegenstandsbereichs des Bologna-Prozesses in diese Richtung zu rechnen ist. Der sich Folge der Bundesverfassungsgerichtsentscheidung zur Juniorprofessur allein innerhalb Deutschlands abzeichnende föderale Flickenteppich unterschiedlicher Wege zur Hochschullehrerlaufbahn zeigt, dass es die Herstellung der Kompatibilität der Qualifikationswege im Rahmen des europäischen Maßstabs unabdingbar

ist. In diesem Zusammenhang wird erneut über die Zukunft von Insellösungen wie der Habilitation zu diskutieren sein. Auch der Trend-III-Bericht erkennt an, dass dieses Thema in nächster Zeit auf die Agenda des Bologna-Prozesses gehört (Reichert/Tauch 2003: 107).

7. 3. Harmonisierung der europäischen Studiensysteme?

Der noch in der Sorbonne-Erklärung von 1998 verwendete Begriff der „Harmonisierung“ der Architektur der europäischen Hochschulsysteme wurde zwar in den nachfolgenden Dokumenten peinlichst vermieden, dennoch konnten die Sorgen, dass am Ende des Bologna-Prozesses eine weitgehende Angleichung der Hochschulsysteme stehen könnte, bislang nicht völlig ausgeräumt werden.¹⁰

Auf eine Angleichung der Studienstrukturen zielt der Bologna-Prozess erklärtermaßen ab: Entsprechend den Vereinbarungen der Bologna-Erklärung geht es nicht nur darum, die vorhandenen Abschlüsse europaweit leicht verständlich und vergleichbar zu machen, sondern auch einheitlich in zwei Hauptzyklen (undergraduate und graduate) zu gliedern. Die Bologna-Erklärung beschränkt sich aber auf die Vorgabe dieser Grundstruktur und lässt den Unterzeichnerstaaten und Hochschulen einen weiten Gestaltungsspielraum: Weder werden die Abschlussbezeichnungen „Bachelor“ und „Master“ genannt, noch werden – mit Ausnahme der Minimalvorgabe, dass sich der zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende undergraduate-Zyklus über mindestens drei Jahre erstrecken muss – Aussagen zur Studiendauer gemacht, geschweige denn das häufig kolportierte 3-5-8-Modell (drei Jahre bis zum Bachelor, weitere zwei Jahre zum Master, weitere drei Jahre zur Promotion) vorgeschrieben.

Was die Studieninhalte angeht, so gehört es zur immer wieder hervorgehobenen Philosophie des Bologna-Prozesses, diesbezüglich keine Vereinheitlichungen anzustreben, sondern die in den europäischen Hochschulsystemen vorhandene Vielfalt zu respektieren. Doch auch diese Philosophie droht durch die konkrete Politik im Rahmen des Bologna-Prozesses aufgeweicht zu werden. Insbesondere das Bologna-Ziel Nr. 5 (Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung) eignet sich als Hebel für eine inhaltliche Harmonisierung von Studienangeboten, da die Evaluierung und Akkreditierung von Studiengängen, für die einheitliche europäische Richtlinien erarbeitet werden

sollen, auch curriculare Mindeststandards zum Gegenstand haben. Im deutschen Länderbericht für den Berliner Gipfel wurde die Entwicklung eines europäischen Handbuchs zur Qualitätssicherung („principles of good accreditation and evaluation“) vorgeschlagen (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 20). Die bisher im Rahmen des Bologna-Prozesses betonte Vielfalt nationaler Qualitätssicherungssysteme soll demnach zu Gunsten einer stärkeren Vereinheitlichung eingeschränkt werden. Im für den Berliner Hochschulgipfel vorgelegten Trend-III-Bericht wird jedoch erstmals darüber hinaus gefordert, dass die Regierungen und Hochschulen sich für die nächste Phase des Bologna-Prozesses die Erarbeitung eines gemeinsamen europäischen Qualifikationsrahmens („common European Qualifications Framework“) vornehmen, der auch die Definition von Ausbildungszielen, -niveaus und -inhalten zum Gegenstand haben soll (Reichert/Tauch 2003: 45 ff.). Ähnliche Positionen haben – wesentlich zurückhaltender formuliert – in die Erklärung der europäischen Hochschulorganisation zum Berliner Hochschulgipfel Einzug gehalten (EUA 2003). Es bleibt abzuwarten, ob die Teilnehmerländer auf dem Weg nach Bergen den bisherigen Grundsatz des Bologna-Prozesses, sich aus Studieninhalten heraus zu halten, tatsächlich preisgeben.

Zwar ist der Bologna-Prozess noch weit von einer europäischen „McDonaldisierung“ (Welbers 1999) der Studienangebote entfernt, doch die Gefahr einer schrittweisen Angleichung der Studiengänge an eine europäische Norm, die nicht nur die Kompatibilität von Abschlüssen und Studienleistungen sichert, sondern auch eine inhaltlichen Harmonisierung begünstigt, ist keineswegs gebannt.

7.4. Primat der Ökonomie

Der politische Begründungszusammenhang des Bologna-Prozesses ist sehr stark von ökonomischen Überlegungen geprägt, während eigenständige kulturelle oder soziale Zielsetzungen des Europäischen Hochschulraums vernachlässigt werden.

Besonders deutlich wird dies am Begriff der „employability“ (arbeitsmarktbezogene Qualifikation, wörtliche Übersetzung: Beschäftigbarkeit), der Einzug in die grundlegenden Dokumente des Bologna-Prozesses gehalten hat. Selbstverständlich ist der Anspruch von Studierenden legitim, dass die von den Hochschulen angebotenen Studiengänge auch eine Qualifikation für

eine berufliche Tätigkeit vermitteln, für die es auf dem Arbeitsmarkt eine reale Nachfrage gibt. Ebenso wie es falsch wäre, das Hochschulstudium auf seine berufsqualifizierende Funktion zu reduzieren, wäre es verkehrt, diese neben anderen notwendigen Funktionen des Studiums – wie z. B. die allseitige Entfaltung der Persönlichkeit – auszublenden. Gerade in Ländern Kontinentaleuropas wie der Bundesrepublik Deutschland, wo mit der Einführung zweistufiger Studienabschlüsse Neuland betreten wird und die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor ungesichert ist (vgl. Schmidt 2004), ist es wichtig, die berufsqualifizierende Qualität neuer Studiengänge wie dreijähriger Bachelor-Studiengänge zu gewährleisten.

Der Begriff „employability“ enthält jedoch weitergehende Implikationen. Bei diesem Terminus handelt es sich um einen ursprünglich von der europäischen Unternehmerlobby – insbesondere der europäischen Vereinigung der Industrie- und Arbeitgeberverbände UNICE sowie des Runden Tisches europäischer Industrieller ERT – geprägten Schlüsselbegriff für eine Ausrichtung der Bildungspolitik an Unternehmens- und Arbeitsmarkterfordernissen (Lohmann 2002: 47; vgl. Hirtt 2002; Bosch 2002). Dabei geht es zum einen um eine stärkere Anpassung der Inhalte von Ausbildungsprogrammen und Studiengängen an Anforderungen beruflicher Tätigkeit in Industrie und Wirtschaft, zum anderen aber um eine größere individuelle Verantwortung der Auszubildenden und Studierenden, ihre Qualifikationen nach Abschluss der Erstausbildung kontinuierlich an die Anforderungen des Arbeitsmarkts anzupassen. Aus dem Recht auf Bildung ist eine Qualifizierungspflicht jeder und jedes Einzelnen geworden; jedes Individuum ist für die laufende Reproduktion seines Arbeitsvermögens verantwortlich.

Pendant zur „employability“ ist das „life long learning“ (lebenslanges Lernen), das neben seinen landläufigen fortschrittlichen Implikationen, möglichst alle Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen den Zugang zu Bildung und Weiterbildung zu ermöglichen, eben auch Ausdruck der individuellen Qualifizierungspflicht ist: Die berufliche Ausbildung wird auf die Vermittlung von Grundkenntnissen und Schlüsselqualifikationen reduziert und entsprechend zeitlich verkürzt, darüber hinaus gehende Qualifikationen fallen in den Bereich der Weiterbildung, für den die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer selbst verantwortlich sind, was grundsätzlich auch die Übernahme der Kosten einschließt. Die Zerteilung des Studiums in grundständige Bachelor- und

weiterführende Master-Studiengänge ist grundsätzlich geeignet, sich in dieses Schema einzufügen, insbesondere dann, wenn der Zugang zu den weiterführenden Studiengängen an besondere Voraussetzungen und die Zahlung von Studiengebühren gebunden ist.

7.5. Eingeschränkter Zugang zu Master-Studiengängen

In möglichen Behinderungen des Übergangs vom Ersten, in der Regel mit dem Bachelor-Grad abgeschlossenen, Studienzyklus zum zweiten, in der Regel mit dem Master-Grad abgeschlossenen, Studienzyklus ist eines der gravierendsten Probleme der mit dem Bologna-Prozess verbunden Studienstrukturreform zu sehen.

Grundlage der zweigliedrigen Studienstrukturen ist unbestreitbar die Erwartung, dass nicht alle Absolventinnen und Absolventen des ersten Zyklus gleichsam automatisch ihr Studium im zweiten Zyklus fortsetzen, sondern ein Teil ihren berufsqualifizierenden Erstabschluss zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit nutzt – möglicherweise mit der Option der späteren Aufnahme eines weiterführenden Studiums. Da die Hochschuletats europaweit unter dem Druck finanzieller Stagnationen oder Kürzungen stehen, sich andererseits aber die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass die europäischen Volkswirtschaften in Zukunft eher mehr als weniger Akademikerinnen und Akademiker benötigen, erscheint die Option einer Verkürzung der Studienzzeit des überwiegenden Teils der Studierenden (jener Mehrheit der Studierende, die bereits nach einem dreijäh-

rigen Bachelor-Studium die Hochschule verlassen) als Möglichkeit, den Akademiker-Output bei gleich bleibendem oder sinkendem finanziellen Input zu erhöhen. Diese fiskalisch motivierten Überlegungen überlagern sich mit konservativen bildungs- und hochschulpolitischen Erwägungen, dass unmöglich 30, 50 oder gar 70 Prozent eines Alterjahrgangs für ein wissenschaftliches Studium befähigt sein können, sodass die Masse der Studierenden auf ein verkürztes, primär berufsqualifizierendes Studium verwiesen wird und ein weiterführendes wissenschaftliches, theoretisch orientiertes Studium einer kleineren Elite vorbehalten bleiben könnte. Hier ist auch der Zusammenhang der Bachelor- und Master-Studiengänge mit der in Deutschland Anfang 2004 aufgeflammtten Debatte um „Eliteuniversitäten“ zu sehen, die ebenfalls auf dem Grundgedanken einer Differenzierung der Studienangebote in hochwertige und durchschnittliche bis unterdurchschnittliche beruht.

Ob und inwieweit derartige Überlegungen den Charakter eines zweigliedrigen Studiensystems bestimmen können, hängt davon ab, auf welche Weise der Übergang vom ersten zum zweiten Studienzyklus gesteuert wird. Der grundsätzliche Anspruch von allen Absolventinnen und Absolventen eines Bachelor-Grades auf direkten Zugang zu mindestens einem Master-Studium, wie er in den Niederlanden und im flämischen Teil Belgiens besteht, stellt im Rahmen der bisherigen Entwicklung des Bologna-Prozesses eine Ausnahme dar. Im Allgemeinen ist der Übergang mit Restriktionen unterschiedlicher Ausprägung verbunden.

8. Anforderungen an einen Europäischen Hochschulraum aus emanzipatorischer Perspektive

8.1. Die Offenheit des Bologna-Prozesses

Die bisherige Entwicklung des Bologna-Prozesses zeigt, dass dessen Verlauf und Ergebnisse keineswegs vorbestimmt sind. Die politischen Akteure sind grundsätzlich bereit und in der Lage, auf Kritik einzugehen (vgl. Bienefeld 2002). Selbstverständlich ist die europäische Hochschulpolitik im Rahmen des Bologna-Prozesses ebenso wie die Bildungs- und Wissenschaftspolitik der EU dem Einfluss der europäischen Unternehmerlobby ausgesetzt, sie ist aber auch gegenüber den Forderungen anderer Interessengruppen wie Gewerkschaften und Studierendenverbände nicht immun.

Besonders druckempfindlich sind die europäischen Hochschulpolitikerinnen und Hochschulpolitiker gegenüber den von den Rektorinnen und Rektoren, Präsidentinnen und Präsidenten über die europäische Hochschulvertretung EUA artikulierten Standpunkten der europäischen Hochschulen, die neben den nationalen Regierungen als Träger des Bologna-Prozesses angesehen werden.

Beispielhaft genannt sei das im Prager Kommunikee ausgesprochene und im Berliner Kommunikee bekräftigte Bekenntnis der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister zum Charakter der Hochschulbildung als öffentliches Gut, für das die öffentliche Verantwortung u.a. durch geeignete Regulierungen erhalten werden müsse.

Auch die europäische Hochschulorganisation EUA hat sich in ihrer Erklärung zum Zusammenhang von GATS und Bologna-Prozess gemeinsam mit den nordamerikanischen Partnerorganisationen ACE und ACCU für die Wahrung des öffentlichen Charakters von Hochschulbildung ausgesprochen (European University Association 2002). Die Hervorhebung der sozialen Dimension studentischer Mobilität im Europäischen Hochschulraum in Prag und deren Präzisierung in Berlin (Mitnahme studentischer Stipendien oder Darlehen ins Ausland) ist ein konkretes Beispiel dafür, wie eine Forderung der europäischen Studentenunion ESIB in die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses aufgenommen worden ist.

Ausgehend von der vorangegangenen Analyse lassen sich abschließend folgende Forderungen für die weitere

Ausgestaltung und Umsetzung des Bologna-Prozesses von Berlin nach Bergen formulieren:

8.2. Soziale Dimension von studentischer Mobilität

Die Ausgestaltung eines Europäischen Hochschulraums hat sich auch auf den Komplex der Studienfinanzierung zu erstrecken. Für die Mobilität von Studierenden im Europäischen Hochschulraum müssen nicht nur formale Barrieren, sondern auch materielle Hindernisse beseitigt werden. Studierende, die ein Studium im europäischen Ausland aufnehmen oder ihr im Inland aufgenommenes Studium dort fortsetzen, dürfen keine materiellen Nachteile in Kauf nehmen müssen. Das bedeutet wenigstens, dass die Studierenden weder zur Zahlung von zusätzlichen – im Inland nicht fälligen – Gebühren herangezogen werden noch auf eine im Inland gewährte Ausbildungsförderung verzichten müssen (vgl. ESIB 2003). Diese Forderung kann bereits kurzfristig und in Verantwortung der einzelnen Teilnehmerländer des Bologna-Prozesses realisiert werden.

Darüber hinaus sind mittelfristig europaweit soziale Mindeststandards für die Studienfinanzierung anzustreben, da die sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen von Studierenden in Europa sehr heterogen sind (vgl. HIS Hochschul-Informationssystem 2002); dabei ist eine Verschlechterung der Rahmenbedingungen in Ländern mit günstigeren Studienfinanzierungssystemen auszuschließen. Perspektivisch geht es dabei um die Sicherung bzw. Herstellung einer europaweit geltenden Gebührenfreiheit beider Zyklen des europaweit strukturierten Hochschulsystems sowie um die Verankerung eines europaweit einzulösenden Anspruchs auf eine Existenz sichernde Finanzierung des studentischen Lebensunterhalts einschließlich der Ausbildungskosten durch ein Stipendium, das für Kinder aus Familien mit unterdurchschnittlichen Einkommen zu 100 % als Zuschuss zu gewähren ist (vgl. ESIB 2000: 23 ff.).

8.3. Weltoffene Hochschulen

Zur sozialen Dimension studentischer Mobilität gehören auch spezifische Service- und Betreuungsangebote der Hochschulen für ausländische Studierende, die sich ebenso an Kommilitoninnen und

Kommilitonen aus dem europäischen wie aus dem außereuropäischen Ausland richten (vgl. ESIB 2003). Neben Sprachkursen und Orientierungsprogrammen ist an Hilfestellungen bei der Nutzung der Hochschulinfrastruktur, bei der Vermittlung von Wohnheimplätzen oder bei der Wohnungssuche sowie in sozialen und wirtschaftlichen Angelegenheiten zu denken. Über die ausländerrechtlichen und infrastrukturellen Fragen hinaus dürfen die soziale und kulturelle Dimension einer weltoffenen Hochschule nicht zu kurz kommen (vgl. Hosseinizadeh 1998). Die Bologna-Teilnehmerländer sollten auch eine aktive Förderung des internationalen und interkulturellen Dialogs auf dem Campus vereinbaren.

Ausländische Studierende, auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Austauschprogramm, müssen die gleichen Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsrechte wie inländische Studierende wahrnehmen können. Schließlich sollte durch die Einrichtung von Ausländerbeauftragten mit verbindlichen Mitwirkungsrechten und die Erarbeitung von Antidiskriminierungsrichtlinien zum Abbau struktureller Diskriminierungen an den Hochschulen beigetragen werden. Der Bologna-Prozess muss eine entsprechende Erweiterung hin zu einem gastfreundlichen Europäischen Hochschulraum erfahren. Neben Staat und Hochschulen sind auch die Kommunen als Hochschulstandorte in die Pflicht zu nehmen (vgl. Deutscher Städtetag 2002).

8.4. Europaweite Kompatibilität von Personalstrukturen und Nachwuchslaufbahnen

Die Ausgestaltung eines Europäischen Hochschulraums hat sich ferner auf den Komplex der Hochschulpersonalstruktur und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu erstrecken. Die Laufbahnen für den wissenschaftlichen Nachwuchs – Promotionsphase, Postdoc-Phase – sind insoweit aufeinander abzustimmen, dass Hochschulwechsel reibungslos auch grenzüberschreitend erfolgen können. Das gleiche gilt hinsichtlich der Voraussetzungen für die Berufung auf eine Professur. Eine komplette Angleichung der Laufbahnen ist indes ebenso wenig wie bei den Studienstrukturen erforderlich.

Die Promotionsphase darf nicht als dritter Studienzyklus organisiert werden, sondern ist als erste Phase der wissenschaftlichen Arbeit anzuerkennen, was die Beschäftigung und angemessene Vergütung der Promo-

vierenden als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bedingt. Darüber hinaus sind europaweite Mindeststandards für den Status und die soziale Sicherung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern zu vereinbaren, die angemessene Arbeitsbedingungen sicherstellen (vgl. die Forderungen des europäischen Gewerkschaftskomitees für Bildung in Mouchoux 2000).

Auch die Personalstruktur der Hochschulen im Übrigen ist so weit aufeinander abzustimmen, dass sich auch nicht dem wissenschaftlichen Nachwuchs angehörende wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sowie Angehörige des administrativen und technischen Personals im europäischen Hochschulraum frei bewegen können. Auch hier gilt, dass europäische Mobilität eine soziale Dimension aufweist: Hochschulbeschäftigte und Nachwuchskräfte, die zeitweise oder auf Dauer an einer Hochschule im europäischen Ausland tätig sein möchten, dürfen keine Nachteile im Hinblick auf erworbene soziale Ansprüche – z. B. in der Altersversorgung – hinnehmen müssen. Auch die Benachteiligung von Frauen sowie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Kindern muss durch gezielte Fördermaßnahmen sowie durch die Bereitstellung und Bezuschussung erforderlicher Betreuungsangebote ausgeschlossen werden.

8.5. Inhaltliche Vielfalt der Studienangebote

Die angestrebte Konvergenz der europäischen Studiensysteme ist strikt auf die strukturelle Dimension zu beschränken, für die Studieninhalte darf es keine europäischen Vorgaben wie etwa Kerncurricula geben. Die Vielfalt und Heterogenität der Studienangebote in Europa ist als Aktivposten anzuerkennen und zu erhalten. Dies ist insbesondere auch bei europaweiten Festlegungen für Qualitätssicherungssysteme zu beachten. Dies schließt nicht aus, sondern setzt im Gegenteil voraus, dass die Veränderung von Studienstrukturen in Folge des Bologna-Prozesses in den einzelnen Teilnehmerländern auch zum Anlass für qualitative, inhaltliche Studienreformen genommen wird. Einzige legitime Ausnahme von der strengen Beschränkung des Bologna-Prozesses auf Studienstrukturen ist die Vereinbarung, die europäische Dimension stärker in vorhandenen und neuen Studiengängen zu verankern (vgl. Webler 2002).

8.6. Nationale Spielräume bei der Einführung zweistufiger Studienstrukturen

Die Zielsetzung des Bologna-Prozesses, die Studiensysteme europaweit in zwei Hauptzyklen (undergraduate und graduate) zu gliedern, ist in der in der Bologna-Erklärung vereinbarten Offenheit zu erhalten. Es dürfen also keine quantitativen Festlegungen über die vereinbarte Mindestdauer des ersten Zyklus von drei Jahren hinaus erfolgen. Auch eine Festlegung auf die angelsächsische Terminologie „Bachelor“ und „Master“ ist nicht erforderlich. In den Teilnehmerländern ist darauf zu dringen, dass dieser Spielraum für die Ausgestaltung der neuen Studiengänge tatsächlich genutzt wird. Den Bedenken gegen die unzureichende wissenschaftliche und berufsbefähigende Qualität von dreijährigen Bachelor-Studiengängen (vgl. für viele Brämer 2004) könnte beispielsweise durch die Einführung vierjähriger Bachelor-Studiengänge begegnet werden. In vielen Ländern, so auch in Deutschland, wird von dieser Möglichkeit bisher kaum Gebrauch gemacht.

Teilnehmerländer, die wie Deutschland traditionell eingliedrige Studiengänge haben, sollten nicht zu einer schnellen und flächendeckenden Implementation der neuen zweigliedrigen Studienstrukturen gezwungen werden, sondern in einem angemessenen Übergangszeitraum, der über den avisierten Abschluss der Konstituierung des Europäischen Hochschulraums 2010 hinausreichen kann, parallel traditionelle Studiengänge fortführen können. Dies gilt insbesondere auch für einzelne Studiengänge wie die medizinischen Studiengänge, bei denen zweigliedrige Studienstrukturen nach wie vor europaweit grundsätzlich in Zweifel gezogen werden.

Eine komplette Umstellung darf nicht erfolgen, bevor die berufsbefähigende Qualität der neuen Abschlüsse und ihre Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt gewährleistet und nachgewiesen ist. Gerade dies ist bislang noch nicht erfolgt (vgl. Drake 2002: 14 f.).

Die GEW hat in diesem Zusammenhang die Vorlage eines „Berichts über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ gefordert (Köhler 2003); in einem solchen Bericht könnten die erforderlichen Daten publik gemacht und öffentlich diskutiert werden. Die neuen Studiengänge und Studienabschlüsse müssen sich im Wettbewerb mit den traditionellen Strukturen und nicht qua staatliche Anordnung durchsetzen.

8.7. Berufsbefähigung im erweiterten Sinne

An dem Anspruch, dass Studiengänge eine arbeitsmarktbezogene Qualifikation zu vermitteln haben, ist festzuhalten; gleichzeitig ist dieser Anspruch jedoch in einem erweiterten Sinn zu verstehen: Ein Hochschulstudium kann auch und gerade dadurch berufsbefähigend sein, dass es sich nicht unmittelbar an Anforderungen einzelner beruflicher Tätigkeiten ausrichtet, sondern allgemein wissenschaftliche Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen und Befähigung zu selbstständigem und kritischem Denken und Arbeiten vermittelt.

Darüber hinaus ist dem Anspruch Rechnung zu tragen, dass Studium und Hochschulen nicht nur für Wirtschaft und Arbeitsmarkt, sondern auch für andere Teilbereiche der Gesellschaft – etwa für die Kultur, für den Erhalt der natürlichen Umwelt, für die Verbesserung der Lebensqualität – sowie für die Persönlichkeit der studierenden Individuen Leistungen zu erbringen haben (vgl. Education International 2001). Die Hochschulen haben auch ihren Beitrag zum Aufbau eines Systems des lebenslangen Lernens zu leisten, das allen Menschen in allen Lebensphasen den Zugang zu Bildung und Weiterbildung, Wissenschaft und Kultur ermöglicht.

8.8. Durchlässigkeit beim Übergang zum zweiten Studienzyklus

Ebenso wie der Zugang zu den Studienangeboten der europäischen Hochschulen insgesamt weiter geöffnet werden muss, kommt es insbesondere darauf an, den Übergang vom ersten zum zweiten Studienzyklus absolut offen und durchlässig zu gestalten. Alle Absolventinnen und Absolventen, die den ersten Zyklus (in der Regel mit dem Bachelor-Grad) abschließen, müssen einen Anspruch auf Zulassung zu einem weiterführenden Studium im zweiten Zyklus erhalten. Es darf grundsätzlich keine besonderen Zulassungsvoraussetzungen und keine Zugangsquoten für den zweiten Zyklus geben. Insbesondere ist auf spezielle Eingangsprüfungen zu verzichten. Zur Durchlässigkeit des Übergangs vom ersten zum zweiten Zyklus gehört auch die soziale Dimension: Der Übergang darf nicht durch besondere – für den ersten Zyklus nicht fällige – Gebühren erschwert werden; für das Studium im zweiten Zyklus muss wie für den ersten Zyklus ein Anspruch auf Ausbildungsförderung bestehen.

8.9. Integration des tertiären Bildungssystems

Der Übergang vom ersten zum zweiten Studienzyklus sollte nicht nur die grenzüberschreitende Mobilität, sondern auch die nationale und europäische Mobilität von einer Hochschulart zur anderen ermöglichen. Ein schrankenloser Europäischer Hochschulraum ist nur vorstellbar, wenn ihm ein integriertes tertiäres Bildungssystem zu Grunde liegt. Das tertiäre Bildungssystem lebt weiterhin davon, dass es in den meisten europäischen Ländern aus unterschiedlichen Hochschularten bzw. Bildungsinstitutionen mit unterschiedlichen Profilen besteht, allerdings sollte der Europäische Hochschulraum auf dem Grundsatz der Gleichwertigkeit der verschiedenartigen Bildungseinrichtungen aufbauen. Darüber hinaus ist entsprechend der Vereinbarung in der Bologna-Erklärung eine stärkere Verflechtung des Hochschulsystems mit anderen Bereichen des Bildungssystems (berufliche Bildung, Weiterbildung) und die wechselseitige Anerkennung und Übertragbarkeit von Bildungsleistungen und Abschlüssen zu realisieren. Die Voraussetzungen dafür sind durch eine entsprechende Ausgestaltung von integrierten Leistungspunktsystemen zu schaffen.

8.10. Europaweite Transparenz und Partizipation bei der Qualitätssicherung

Qualitätssicherung ist zu Recht ein Thema europäischer Hochschulpolitik und gehört auch auf die Agenda des Bologna-Prozesses. Eine ausreichende Transparenz auch hinsichtlich der Qualität der von den europäischen Hochschulen und Studiengängen erbrachten Leistungen ist Voraussetzung für eine selbstbestimmte grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden im Europäischen Hochschulraum. Nicht nur für die Qualität der von den Hochschulen erbrachten Leistungen, sondern auch für die Verfahren zur Qualitätssicherung muss der Grundsatz der Transparenz gelten (vgl. ESIB 2000: 16 ff.).

Über die Transparenz hinaus ist die Partizipation der am hochschulischen Wissenschaftsprozess beteiligten Gruppen – Lernende, Lehrende, Forschende und sonstiges Personal – sowie gesellschaftlicher Interessen an Verfahren der Qualitätssicherung zu gewährleisten. Einheitliche europäische Festlegungen zur Qualitätssicherung haben daher Mindeststandards im Hinblick auf Transparenz und Partizipation von Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren zu gewährleisten.

8.11. Kooperation statt ökonomischer Wettbewerb

Die Konstituierung eines Europäischen Hochschulraums darf nicht zur Verschärfung des globalen ökonomischen Wettbewerbs mit anderen Hochschulräumen führen. Langfristiges Ziel sollte vielmehr eine weltweite Kooperation und Annäherung der Hochschulsysteme nach dem Vorbild des Bologna-Prozesses sein: Europäisierung und Internationalisierung der Hochschulen dürfen keine Gegensätze sein. Die Teilnehmerländer des Bologna-Prozesses sollten darauf hinwirken, dass die Bildungsdienstleistungen bis auf weiteres vollständig aus der derzeitigen GATS-Verhandlungsrunde ausgeklammert werden (Moratorium). In der Zwischenzeit sind die Auswirkungen der bisherigen Liberalisierung des Dienstleistungshandels systematisch zu erforschen, eine Folgenabschätzung weiterer möglicher Liberalisierungsmaßnahmen ist vorzunehmen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind unter Beteiligung aller relevanten bildungs- und wissenschaftspolitischen Akteure in öffentlichen Verfahren zu erörtern.

8.12. Partizipation im Bologna-Prozess

Die grundlegenden Dokumente zur Entwicklung des Europäischen Hochschulraums sind künftig in den Teilnehmerstaaten einer parlamentarischen Beratung und Beschlussfassung zuzuführen. In den Gremien des Bologna-Prozesses sind neben den Teilnehmerländern, Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen und Studierenden auch Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften als konstitutive Partner in Diskussion und Willensbildungsprozesse einzubeziehen (vgl. Köhler 2003).

Darüber hinaus ist die Mitbestimmung aller am hochschulischen Wissenschaftsprozess beteiligten Gruppen, explizit auch der Studierenden sowie des lehrenden, forschenden, administrativen und technischen Personals, an den Bologna-Prozess betreffenden hochschulinternen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen zu gewährleisten. Beteiligung an Evaluationsprozessen oder System leistungsorientierter Mittelvergabe sind keine Alternative zu verbindlichen Partizipationsrechten (vgl. Keller 1999).

9. Ausblick

In der vorangegangenen kritischen Analyse der bisherigen Entwicklung des Bologna-Prozesses ist deutlich geworden, dass die Herausbildung des Europäischen Hochschulraums sowohl Chancen als auch Risiken enthält. Insgesamt sind die in den grundlegenden Dokumenten von Bologna, Prag und Berlin vereinbarten Zielsetzungen als ambivalent zu bewerten. Welchen Charakter der Bologna-Prozess am Ende tragen wird, ist sowohl von seiner weiteren Ausgestaltung auf europäischer Ebene als auch von seiner konkreten Umsetzung in den Unterzeichnerstaaten durch Regierungen und Hochschulen abhängig. Es ist daher Aufgabe der Kritikerinnen und Kritiker einer neoliberalen Umstrukturierung des Hochschulwesens und Befürworterinnen und Befürworter einer emanzipatorischen Hochschulentwicklung, möglichst effektiv Einfluss auf die weitere Ausgestaltung und Umsetzung des Bologna-Prozesses zu nehmen.

Zum einen geht es darum, die europäischen Regierungen im Vorfeld des kommenden Hochschulgipfels 2005 in Bergen mit entsprechenden Forderungen zu konfrontieren. Um diesen Forderungen Gehör zu schaffen, sollte ein breites Bündnis angestrebt werden, in dem das gesamte kritische Potenzial in der europäischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik versammelt ist: Gewerkschaften, Studierendenvertretungen, fortschrittliche Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen sowie fortschrittliche Abgeordnete in den nationalen Parlamenten und im Europäischen Parlament. Eine enge Zusammenarbeit mit globalisierungskritischen Gruppen erscheint sinnvoll, um Synergieeffekte bei der Bearbeitung von Themen wie GATS zu erzielen.

Zum anderen kommt es darauf an, Teilhabe an der Interpretationshoheit über die grundlegenden Dokumente des Bologna-Prozesses (Bologna-Erklärung, Prager Kommunikee, Berliner Kommunikee) zu gewinnen: Die grundsätzliche Offenheit der Bologna-Erklärung für unterschiedliche hochschulpolitische Bologna-Strategien in den Teilnehmerländern ist zu sichern, Ge-

staltungsspielräume für vom politischen Mainstream abweichende alternative Entwicklungswege (vgl. Keller 2001) in einzelnen Unterzeichnerstaaten, Regionen oder Hochschulen gilt es zu erkämpfen.

Voraussetzung hierfür ist ein Bewusstsein in Hochschule und Gesellschaft für die Bedeutung des angestrebten Europäischen Hochschulraums sowie für die unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven des Bologna-Prozesses. Lehrende und Lernende, administratives und technisches Personal an unseren Hochschulen, aber auch alle, die außerhalb der Hochschulen mit ihnen zusammenarbeiten oder auf deren Ergebnisse in Forschung und Lehre angewiesen sind, sollten in der Lage sein, diese Entwicklung kritisch zu beurteilen und eigene Forderungen zu artikulieren. Wenn Organisationen wie der Akkreditierungsrat, der Arbeitgeberverband BDA, das BMBF, der DAAD oder die Hochschulrektorenkonferenz die Konferenzgesellschaft „Euroforum“ mit der Organisation eines Kongresses zum Thema „Hochschulen im Wettbewerb – Durch Bachelor- und Masterstudiengänge konkurrenzfähig bleiben“ beauftragen, der am 20. und 21. Juli 2004 in Berlin stattgefunden hat, so ist dies an sich verdienstvoll; der Bologna-Prozess wird aber nicht zu einer öffentlichen, sondern höchst exklusiven Angelegenheit, wenn für die Teilnahme am Kongress pro Person Teilnahmegebühren in Höhe von 1.599 € zuzüglich 16 % Mehrwertsteuer erhoben werden (im Internet: www.euroforum.de/p16544).

Der Bologna-Prozess gehört nicht in den Arkanbereich teurer Tagungshotels! Von daher bedarf es einen angemessenen Reflexions- und Diskussionsraums ebenso im nationalen und europäischen Maßstab auch auf jedem einzelnen Hochschulcampus. Machen wir den Bologna-Prozess zu einer res publica – im Wortsinne zu einer öffentlichen Angelegenheit in Hochschule und Gesellschaft, arbeiten wir am zivilgesellschaftlichen Unterbau für die kontinuierliche Weiterentwicklung europäischer Hochschulpolitik!

10. Anhang

10.1. Anmerkungen

- 1 Allerdings werden seit Ende der neunziger Jahre in einzelnen Bundesländern zunehmend Studiengebühren für so genannte Langzeitstudierende (bei Überschreiten der Regelstudienzeit um eine definierte Toleranzgrenze von in der Regel zwei Semestern) und für ein Zweitstudium in der Höhe von ca. 500 bis 1.000 Euro pro Semester sowie Einschreibe- und Rückmeldegebühren von in der Regel ca. 50 Euro pro Semester erhoben. Vgl. die jeweils aktuelle Übersicht im Internet unter www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/. Zur politischen Diskussion um Studiengebühren in Deutschland vgl. Böttcher/Keller 2000.
- 2 Bereits am 19. September 2002 hat die Bologna-Vorbereitungsgruppe bei ihrer Beratung in Brüssel (Federal Ministry of Education and Research 2002) einen Entwurf für ein Abschlusskommuniqué der Berliner Ministerkonferenz diskutiert (Friedrich/Hendriks 2002). Als inhaltliche Grundlage für den Entwurf kann der Ausblick „Follow-up until the conference in Berlin 2003“ im Länderbericht der Bundesrepublik Deutschland vom April 2002 angesehen werden (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz/ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 15 ff.).
- 3 Der Wissenschaftsrat (2004: 96 ff.) hat inzwischen auch in Bezug auf die Medizin ein Umdenken im Sinne einer Anfertigung der Dissertation erst nach dem Medizinstudium gefordert.
- 4 Der Begriff der Europäischen Union (EU) wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entsprechend des allgemeinen Sprachgebrauchs als Überbegriff für die supranationale Organisation gebraucht, die seit dem Vertrag von Maastricht (1992) formal durch den Vertrag über die Europäische Union und den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft konstituiert wird. Unabhängig von der jeweiligen Rechtsgrundlage wird nicht zwischen Europäischer Union und Europäischer Gemeinschaft differenziert.
- 5 Im Folgenden wird jeweils auf den zuletzt durch den Vertrag von Nizza (2001) geänderten Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EG-Vertrag) in der Fassung vom 26. Februar 2001 Bezug genommen (BGBl. II 2002, S. 1666).
- 6 In diesem von den Universitäten Deusto (Spanien) und Groningen (Niederlande) initiierten Projekt, an dem europaweit über 100 Universitäten teilnehmen, geht es um die Identifizierung allgemeiner und fachspezifischer Kompetenzen für undergraduate- und graduate-Studiengänge in acht ausgewählten Fachdisziplinen.
- 7 Auch wenn Christian Tauch (2003) aufgrund der bereits im Mittelalter an den europäischen Universitäten entwickelten akademischen Grade „Bakkalaureus“ und „Magister“ im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess von einer „Rückkehr des ‚Magisters‘“ spricht, muss die Bezeichnung der angelsächsischen Grade „Bachelor“ und „Master“ durch die lateinischen Begriffe „Bakkalaureus“ und „Magister“ wohl aktuell vor allem als Versuch des Gesetzgebers gesehen werden, den Befürchtungen vor einer Anpassung des deutschen Hochschulsystems an angelsächsische Strukturen wenigstens in der Terminologie Rechnung zu tragen. Die dadurch erzeugte Doppeldeutigkeit des bereits im traditionellen System vorhandenen Magister-Grades ist indes eine unglückliche Konsequenz aus diesen Akzeptanzschaffungsbemühungen. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden daher im Folgenden als Gattungsbezeichnungen für die neuen Grade ausschließlich die auch an den deutschen Hochschulen überwiegend gebrauchten Begriffe „Bachelor“ und „Master“ benutzt.
- 8 Der Wissenschaftsrat akkreditiert bereits seit drei Jahren Hochschulen in nichtstaatlicher Trägerschaft – sowohl private als auch kirchliche Einrichtungen. Im Juli 2004 hat er Verfahrensgrundsätze und Kriterien der institutionellen Akkreditierung verabschiedet (Pressemitteilung vom 19.07.2004, www.wissenschaftsrat.de).
- 9 Konsequenter wäre es dann aber auch, nicht in Einzelfällen doch Abweichungen in der Hochschulorganisation von der europäischen Norm zum Problem zu erklären, wie es im Trend-II-Bericht in Bezug auf die Fragmentierung der Hochschulstrukturen

der ehemaligen jugoslawischen Republiken in unabhängige Fakultäten und Institute gemacht wird (Haug/Tauch 2001: 61).

10 Aus den vorangehenden Ausführungen zum beschränkten Gegenstandsbereich des Europäischen Hochschulraums ergibt sich, dass jedoch keinesfalls eine Harmonisierung der Hochschul-, sondern allenfalls der Studiensysteme Europas droht.

11 Schloss sich 2001 mit der Confederation of European Union Rector's Conferences zur European University Association (EUA) zusammen.

12 Die Abkürzung stand ursprünglich für European Students Information Bureau.

10.2. Abkürzungsverzeichnis

A-CBC	Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen	DSW	Deutsches Studentenwerk
ACCU	Association of Canadian Colleges and Universities	ECTS	European Credit Transfer System
ACE	American Council on Education	EFTA	European Free Trade Association
ACQUIN	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut	EHEA	European Higher Education Area
AHPGS	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit	EI	Education International
AQAS	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen	ENIC	European Network of Education Centres
ASII	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik	ENQA	European Network of Quality Assurance in Higher Education
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz	ERA	European Research Area
BDA	Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände	ERASMUS	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students
BFG	Bologna Follow-up Group	ERT	European Round Table of Industrialists
BGBI.	Bundesgesetzblatt	ESIB	National Unions of Students in Europe ¹²
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung	ETUCE	European Trade Union Committee for Education
BPG	Bologna Preparatory Group	EU	Europäische Union
CDU	Christlich-Demokratische Union Deutschlands	EUA	European University Association
CRE	Association of European Universities ¹¹	EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst	FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
dok.	dokumentiert	GATS	General Agreement on Trades in Services
		GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
		HRG	Hochschulrahmengesetz
		HRK	Hochschulrektorenkonferenz
		IG BCE	Industriegewerkschaft Bergbau, Chemie, Energie
		KMK	Kultusministerkonferenz
		Ms.	Manuskript
		NARIC	National Academic Recognition Information Centres
		OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
		o. O.	ohne Ortsangabe
		SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
		TEMPUS	Trans-European Mobility Scheme for University Students
		TNE	Transnational Education
		UNESCO/	
		CEPES	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Centre européen pour l'enseignement supérieur

UNICE	Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe
WTO	World Trade Organization
ZEva	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur

10.3. Literaturverzeichnis

Zahlreiche nicht in Printmedien veröffentlichte Texte sind über die offizielle Internet-Homepage des Berliner und Bergener Hochschulgipfels www.bologna-berlin2003.de bzw. www.bologna-bergen2005.no zugänglich.

Akkreditierungsrat (2001): Perspektiven der Arbeit des Akkreditierungsrates. Ms., o. O.

AUCC/ACE/EUA/CHEA (2001): Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services.

Bieber, Hans-Joachim/Kohnke-Godt, Beatrix (1996): Profil in Bewegung. Zur Studien- und Forschungsentwicklung an der Ghk. In: Ulbricht-Hopf, Annette/Oehler, Christoph/Nautz, Jürgen (Hrsg.): Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel. Zürich. S. 245-297.

Bienefeld, Stefan (2002): Menschenrecht oder Ware? Globalisierung und Europäisierung von Bildungspolitik und Bildungsfinanzierung. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier Zusammenschluss der studentInnenschaften (Hrsg.): Bildungsfinanzierung. Marburg (BdWi-Studienhefte). S. 41-44.

Böttcher, Maritta/Keller: Andreas (2000): Der Kampf um die Gebührenfreiheit des Hochschulstudiums als Fallbeispiel rot-grüner Wissenschaftspolitik. In: Hoff, Benjamin/Sitte, Petra (Hrsg.): Politikwechsel in der Wissenschaftspolitik? Ein Lesebuch. Berlin. S. 105-118.

Bosch, Gerhard (2002): Employability, lebenslanges Lernen und die Rolle des Staates. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, S. 688-697.

Brämer, Reiner/Rainer (2004): Warnung vor Bachelor und Master. In: hlz, Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, H. 5, S. 23-25.

Brie, André (2002): EU-Wirtschaftspolitik – ein Faktor der Globalisierung?
www.pds-europa.de/dokumente/artikel/view_dok_html?zid=320 (Zugriff am 29.07.2004).

Bulmahn, Edelgard (2002): Wir dürfen Bildung nicht als Ware dem Handel überlassen. In: Frankfurter

Rundschau, 08.07.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Das 5. Europäische Forschungsrahmenprogramm. Chancen für die Forschung in Deutschland. 2. Aufl., Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Bildung und Forschung weltweit. Innovation durch Internationalität. Ms., Bonn/Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2000): SOKRATES – das Aktionsprogramm der Europäischen Union für den Bereich der allgemeinen Bildung (2000-2006). Bonn.

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2002): WTO-Dienstleistungsverhandlungen – Forderungen an die EU. Ms., Berlin.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1999): Globalisierung des Bildungsmarktes durch neue Medien. Auswirkungen auf die Hochschulen. Dokumentation des Bildungspolitischen Gesprächs der BLK vom 1. Oktober 1999. Bonn.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland. Gemeinsame Initiative von Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft und Wirtschaft. Aktionsrahmen. Bonn.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“. Bonn.

Centrum für Hochschulentwicklung (2003): Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Gütersloh.

Commission of the European Community (2001): A Mobility Strategy for the European Research Area. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Bruxelles (EU-Drs. COM [2001] 331 final).

Council of Europe, Steering Committee for Higher Education and Research (2002): The Bologna Process: Achievements and Challenges. Secretariat discussion document by the Directorate General IV. Strasbourg.

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2002):** Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2000):** Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland. Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2002):** Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld.
- Deutscher Städtetag (2002):** Ausländische Studierende in deutschen Hochschulstädten: Fakten, Probleme und Handlungsfelder. Köln (DST-Beiträge zur Bildungs- und Kulturpolitik 27).
- Dierkes, Meinolf/Merkens, Hans (2002):** Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Berlin.
- Drake, Hans (2002):** Bachelor und Master. Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild. In: Das Hochschulwesen, S. 10-17.
- Education International Europe (2001):** The Teachers voice in the Sorbonne/Bologna debate on the future of European higher education and research. Ms., o. O.
- Eichstedt, Volker (2004):** Bildung aus dem Warenkorb? GATS und die Zukunft der öffentlichen Bildungssysteme. Ms., Berlin.
- Enders, Jürgen (Hrsg.) (2000):** Employment an Working Conditions of Academic Staff in Europe. Frankfurt a. M. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 99)
- Erichsen, Hans-Uwe (2000):** The Challenges of a European Higher Education Space. In: Haug 2000, S. 61-67.
- ESIB (2000):** Manifesto on Student Visions for Higher Education in Europe. Paris.
- ESIB (2001a):** Student Göteborg Declaration. 25 March 2001. Ms., o. O.
- ESIB (2001b):** The Recommendations of the European Students Concerning the Bologna Process. Ms., o. O.
- ESIB (2003):** How to achieve genuine student mobility. Communiqué 5th European student convention. Athens, Greece 21st – 23rd February 2003. Ms., o. O.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2000):** Leitfaden der Programme und Aktionen. Bildung und Kultur. Luxembourg.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2002):** Sokrates. Gemeinschaftliches Aktionsprogramm im Bereich der allgemeinen Bildung (2002-2006). Neue Horizonte für die Bildung. Luxembourg.
- Europäischer Rat (2000):** Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon) vom 23. und 24. März. Lissabon.
- European Commission (2002):** Summary of the EC's requests to third countries in the GATS negotiations. Ms., Bruxelles.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2002):** From Prague to Berlin. The EU Contribution. Progress Report. Bruxelles.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (o. D.):** ECTS – European Credit Transfer System. (www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html)
- European University Association (2001):** Shaping the European Higher Education Area. Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. Ms., o. O.
- European University Association (2002):** The Bologna Process and the GATS Negotiations. Ms., Genève.
- European University Association (2003):** Forward from Berlin: The Role of Universities to 2010 and Beyond. Ms., Bruxelles.
- Faber, Christel (2002):** Bildung als internationale Handelsware? In: DGB-Bundesvorstand/DGB Bildungswerk e. V. (Hrsg.): Globalisierung im Focus. Düsseldorf/Berlin. S. 43-46.
- Federal Ministry of Education and Research (2002):** Minutes of the 5th meeting of the Bologna Preparatory Group at The Hanse Office, Brussels, 19 September 2002. Ms., Bonn.
- Friedrich, Hans Rainer/Hendriks, Birger (2002):** The further development of the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers in charge of Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Draft (26.09.2002). Ms., o. O.
- Fritz, Thomas (2002):** Die Bewertung der GATS-Verhandlungen im Rahmen der Wissensgesellschaft. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten“. Ms., Berlin.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.)**

- (2002): Freier Handel oder freier Zugang? WTO-GATS setzt die Bildung unter Globalisierungsdruck. Dokumentation eines GEW-Workshops vom 26. Februar 2002 in Berlin. Frankfurt a. M.
- Gützkow, Frauke/Köhler, Gerd (Hrsg.) (1999):** Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des GEW Wissenschaftsforums, 10. bis 12. Juli 1998, Bonn. Frankfurt a. M. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 92).
- Hahn, Karola (2003):** Die Globalisierung des Hochschulsektors und das ‚General Agreement on Trade in Services‘ (GATS). In: *die hochschule*, H. 1, S. 48-73.
- Hanack, Peter (2002):** Ausländische Studierende – Türöffner für die deutsche Wirtschaft. In: *Frankfurter Rundschau*, 21.10.
- Hartwig, Lydia (2003):** Quality assessment and quality assurance in higher education institutions in Germany. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, H. 1, S. 64-82.
- Haug, Guy/Kirstein, Jette (1999):** Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education. O. O.
- Haug, Guy (2000):** Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2000).
- Haug, Guy/Tauch, Christian (2001):** Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 12/2001).
- Heinemann, Karl-Heinz (2001):** Die Freiheit des Euro-Studiums. Die Vereinheitlichung der Hochschulbildung schreitet vorn, fast unter Ausschluss der Öffentlichkeit. In: *Frankfurter Rundschau*, 12.04.
- Heinemann, Karl-Heinz (2003):** Unis starten Exportoffensive. In: *die tageszeitung*, 09.07.
- Hirtt, Nico (2002):** Im Schatten der Unternehmerlobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: *Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 83, S. 37-51.
- HIS Hochschulinformationssystem (Hrsg.) (2002):** Euro Student. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000. Synopsis of Indicators and National Profiles for Austria, Belgium (Flemish Community), Belgium (Wallonia-Brussels Community), Finland, France, Germany, Ireland, Italy and The Netherlands). Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2001):** Akkreditierung von Studiengängen – Zukunft der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation zur Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 1 bis 4. Juni 2000. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2001).
- Hochschulrektorenkonferenz (2003):** Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003. Bonn.
- Hoffmann, Karl-Heinz (2001):** Introducing Accreditation in Germany. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „From Bologna to Prague“ – Reform of Study Programmes and Structures in Germany. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2001). S. 41-46.
- Hosseinizadeh, Ahmad (Hrsg.) (1998):** Studium Internationale. GEW-Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg.
- Internationale der öffentlichen Dienste/Bildungsinternationale (2000):** Große Erwartungen – Die Zukunft des Handels im Dienstleistungssektors. Bruxelles.
- Jahn, Heidrun (2001):** Übersicht über genehmigte Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen. Ms., Wittenberg. (www.hof.uni-halle.de/tabellen_ba_studiengaenge_02.pdf)
- Janert, Josefine (2002):** Vorbild gesucht. In: *Deutsche Universitätszeitung* 2002, Heft 18, S. 21.
- Keller, Andreas (1997):** Die Deregulierung des Hochschulrahmengesetzes. Eine Synopse der Vorschläge zur Novellierung des Hochschulrahmengesetzes und ausgewählter Landeshochschulgesetze. Stand: Juni 1997. Frankfurt a. M. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 87).
- Keller, Andreas (1999):** Studentische Partizipation durch Lehrevaluation und Studiengebühren? Hochschulstrukturreform und studentische Mitbestimmung. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, H. 11/12, S. 20-23.
- Keller, Andreas (2000):** Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienuiversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts. Marburg.
- Keller, Andreas (2001):** Gesellschaftliche Öffnung – Transparenz – Mitbestimmung. In: Benjamin Mikfeld/Juliane Seifert/Christian Hingst/Jessika Wisch-

- meier (Hrsg.): ZukunftsEntwürfe. Ideenwettbewerb für eine neue Politik. Marburg. S. 123-154.
- Keller, Andreas (2003a):** Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums. Bruxelles (PDS-Delegation in der Fraktion der Vereinten Europäischen Linken/ Nordische Grüne Linke [GUE/NGL] im Europäischen Parlament, Reihe Materialien, Bd. 10).
- Keller, Andreas (2003b):** alma mater bolognaise. Perspektiven des europäischen Hochschulraums. In: blz, Zeitschrift der GEW Berlin, H. 12, S. 22.
- Keller, Andreas (2003c):** Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 1119-1128.
- Keller, Andreas (2004):** Privatisierungstendenzen im Hochschulbereich. Mit Vorstand und Aufsichtsrat. In: hlz, Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, H. 5, S. 16 f.
- Köhler, Gerd (2003):** Ein europäischer Raum für Hochschule und Forschung. Gewerkschaftliche Forderungen an die Berliner Konferenz der europäischen WissenschaftsministerInnen. Ms., Frankfurt a. M.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002):** Verwirklichung des „Europäischen Forschungsraums“: Leitlinien für die Maßnahmen der Union auf dem Gebiet der Forschung (2002-2006). Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Bruxelles.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003):** Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Bruxelles.
- Kultusministerkonferenz (1996):** Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2003):** Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2004):** Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. v. 05.02.2004. Bonn.
- Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002):** National Report Germany. Realizing the goals of the Bologna Declaration in Germany. Present situation and follow-up until the conference in Berlin 2003. Joint Report by KMK, HRK and BMBF. Ms., o. O.
- Kupfer, Antonia/Moes, Johannes (2004):** Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen. Unter Mitarbeit von Ansgar Warner und Carsten Würmann. 2. Aufl. Frankfurt a. M. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, Bd. 104).
- Leibfried, Stephan (1968):** Die angepaßte Universität. Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik und den USA. Frankfurt a. M.
- Linsenmann, Ingo (2002):** Bildungspolitik. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn. S. 92-94.
- Lohmann, Ingrid (2002):** Welthandel mit Bildung. Das General Agreement on Trade in Services. In: Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler/freier Zusammenschluss der studentInnen-schaften (Hrsg.): Bildungsfinanzierung. Marburg (BdWi-Studienhefte). S. 45-47.
- Lourtie, Pedro (2001):** Furthering the Bologna Process. Report to the Ministers of Education of the signatory countries. Prague May 2001. Praha.
- Mönch, Ronald (2001):** The Greifswald Model. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): "From Bologna to Prague" – Reform of Study Programmes and Structures in Germany. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2001). S. 25-29.
- Mouchoux, Alain (2000):** Academic Staff and the European Union. In: Enders 2000, S. 15-20.
- Reichert, Sybille/Tauch, Christian (2003):** Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. A report prepared for the European University Association. July 2003. Bruxelles.
- Römer, Peter/Keller, Andreas (1996):** Autonomie ohne Autokratie. Vorgaben des hessischen Hochschulgesetzes für Verfahren und Inhalt einer Hochschulstrukturreform. Marburg (Forum Wissenschaft Studien, Bd. 37).
- Scherrer, Christoph (2004):** Bildungswesen unter Globalisierungsdruck. Die Kernbestimmungen des GATS und deren Folgen. In: utopie kreativ 159, S. 19-29.
- Scherrer, Christoph/ Yalçin, Gülsan (2003):** Das Han-

- delsregime als Vehikel zur Internationalisierung der Hochschulbildung? In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde zur Hochschulforschung. Frankfurt a. M./New York 2003. S. 303-318.
- Schmidt, Lothar (2004):** Wenig informiert, wenig transparent. Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 4, S. 16.
- Schnitzer, Klaus (2003):** Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum. Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem. Hannover.
- Schwarz, Stefanie/Rehburg, Meike (2003):** Wer trägt die Kosten? – Studienausgaben und Studienfinanzierung im europäischen Vergleich. In: Schwarz, Stefanie/ Teichler, Ulrich (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a. M./New York. S. 199-135
- Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2000):** Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung. Neuwied.
- Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft/Gesellschaft für Empirische Studien (Hrsg.) (2002):** Brain Drain – Brain Gain. Eine Untersuchung über internationale Berufskarrieren. O. O.
- Stronkhorst, Robert J. (2002):** Bologna and student mobility in Europe: expectations and worries. Ms., o. O.
- Tauch, Christian (2003):** Die Rückkehr des „Magisters“. Magister-Grade in Europa. In: hochschule, H. 1, S. 74-87.
- Tauch, Christian/Rauhvargers, Andrejs (2002):** Survey on Master Degrees and joint Degrees in Europe. Bruxelles.
- Tauch, Christian/Wuttig, Siegbert (2002):** Comparative analysis of selected statements on the European Higher Education Area, based on the Bologna Declaration and the Prague Communiqué. Ms., o. O.
- Teichler, Ulrich (2003):** Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: die hochschule, H. 1, S. 19-30.
- Teichler, Ulrich/Gordon, Jean/Maiworm, Friedhelm (2000) (Hrsg.):** Socrates 2000 Evaluation Study. Executive Summary, November 2000. Study for the European Commission. Ms., Kassel/Twente.
- Turek, Jürgen (2002):** Forschungs- und Technologiepolitik. In: Weidenfeld, Werner/Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn. S. 221-224.
- Wagner, Alan (1998):** Redefining tertiary education. In: The OECD Observer 214, www1.oecd.org(publications/observer/214/articel4-eng.htm, Zugriff am 21.07.2004.
- Wahl, Peter (2001):** Dienstleistungen im Visier. Die GATS-Gespräche in der Welthandelsorganisation. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 1208-1217.
- Webler, Wolff-Dietrich (2002):** Internationalisierung schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium. In: Das Hochschulwesen, S. 18-26.
- Welbers, Ulrich (1999):** Die McDonaldisierung des Magisters?! Überlegungen zum Zusammenhang von B.A.-Debatte und Studienreformdiskussion anhand eines Reformmodells im Magister-Studiengang. In: Gützkow/Köhler, S. 41-61.
- Wissenschaftsrat (1966):** Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn.
- Wissenschaftsrat (2000):** Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland vom Januar 2000. In: Ders.: Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahmen und Empfehlungen. Köln. S. 99-149.
- Wissenschaftsrat (2001):** Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.
- Wissenschaftsrat (2002):** Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse. Köln.
- Wissenschaftsrat (2004):** Empfehlungen zu forschungs- und lehrförderlichen Strukturen in der Universitätsmedizin. Köln.
- Wuttig, Siegbert/Knabel, Klaudia (2003):** Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. In: die hochschule, H. 1, S. 31-47.
- Yalçın, Gülcan/Scherrer, Christoph (2002):** GATS-Verhandlungsrunde im Bildungsbereich. Gutachten für die Max-Traeger-Stiftung. Ms., Kassel.
- Zgaga, Pavel (2003):** Bologna Process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the signatory countries. Berlin.
- Zieburg, Gilbert (2000):** Europäische Ungewißheiten. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 697-706.

Der Autor



Dr. Andreas Keller ist Politikwissenschaftler und seit Anfang 2003 als Referent für Lehr- und Studienangelegenheiten und Auslandsaustausch in der akademischen Verwaltung der Charité - Universitätsmedizin Berlin, einer gemeinsamen Einrichtung von Freier Universität Berlin und Humboldt-Universität zu Berlin tätig. Zuvor hat er sich in der Wissenschaft (1993-1999 als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Politikwissenschaft der Philipps-Universität Marburg) und Politikberatung (2000-2002 Referent für Wissenschafts-, Forschungs- und Hochschulpolitik der Fraktion der PDS im Deutschen Bundestag) mit

Fragen der Bildungs- und Wissenschaftspolitik beschäftigt. Andreas Keller gehört seit 1996 dem Bundesvorstand des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (BdWi) an. Seit 1990 ist er Mitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), für die er sich u. a. im Bundesfachgruppenausschuss Hochschule und Forschung sowie im hessischen Landesvorstand engagierte. Er ist Autor zahlreicher Publikationen zu bildungs- und wissenschaftspolitischen Fragen, u.a. „Hochschulreform und Hochschulrevolte, Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinari- enuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts“ (Marburg 2000). Kontakt: andre kell@t-online.de.

Kontakt

GEW Landesverband Berlin

Ahornstraße 5
D - 10787 Berlin-Schöneberg
Telefon: +49 30 2199930
Telefax: +49 30 21999350

Email: info@gew-berlin.de
Internet: <http://www.gew-berlin.de>

GEW Landesverband Brandenburg

Postfach 60 07 63
D - 144 07 Potsdam
Tel.: +49 31 271840
Fax: +49 31 2718430

Email: info@gew-brandenburg.de
Internet: <http://www.gew-brandenburg.de>

GEW Landesverband Hessen

Postfach 17 03 16
60077 Frankfurt
Tel.: +49 69 9712930
Fax: +49 69 97129393

Email: info@hessen.gew.de
Internet: <http://www.gew-hessen.de>

GEW Landesverband Niedersachsen

Berliner Allee 16
D - 30175 Hannover
Tel.: +49 511 338040
Fax: +49 511 3380446

Email : email@gew-nds.de
Internet: <http://www.gew-nds.de>

Bolognaropa



Das Europa des Bologna-Prozesses umfasst schon 40 Länder (hier weiß dargestellt).

Quelle: <http://www.bologna-bergen2005.no/>



Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft
Die Bildungsgewerkschaft