

Kathrin Schramm

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IM BOLOGNA-PROZESS
Zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung

Universität

Kathrin Schramm

Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess.
Zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung
Zugl. Univ.Diss., Chemnitz, Techn. 2008
Umschlagabbildung: © view7 | photocase.com
© Tectum Verlag Marburg, 2010

ISBN 978-3-8288-5270-9

(Dieser Titel ist als gedrucktes Buch unter der
ISBN 978-3-8288-2299-3 im Tectum Verlag erschienen.)

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dank

Diese Arbeit ist Marianne Kleemann gewidmet. Ihre Stärke, ihr Humor und ihre Zugewandtheit zu den Menschen waren und sind mir stets Vorbild, Quelle und Ideal. Mein ganz besonderer Dank und meine Liebe gelten meinen Eltern Diethard und Gisela Schramm – für alles.

Für ihre Freundschaft und die damit verbundene selbstlose Unterstützung danke ich Silke Gläser, Sandy Reuther und Manuela Weiner, die mich außerdem zuerst nach dem Zusammenhang zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und dem Bologna-Prozess in der Erziehungswissenschaft gefragt und mit vielen kreativen Ideen und fachlichen Hinweisen auf der Suche nach einer Antwort begleitet hat.

Meinem wissenschaftlichen Betreuer an der TU Chemnitz, Professor Dr. Bernhard Koring, verdanke ich die Möglichkeit, eine Dissertation verfassen zu können, viel Freiraum bei der Arbeit, konstruktive Kritik und nicht zuletzt ein Modell pädagogischer Professionalität, das zu einer der Grundlagen dieser Untersuchung wurde.

Professorin Dr. Karin Bock hat mir fachlich und persönlich zu vielen Einsichten verholfen. Ihrer Unterstützung ist es zu verdanken, dass diese Arbeit zu einem guten Ende geführt werden konnte.

Meinen KollegInnen an der Professur Allgemeine Erziehungswissenschaft der TU Chemnitz – Katja Lieber, Josefin Barthold, Janine Brade, Andreas Neubert – danke ich nicht nur für ihre fachliche, kollegiale und persönliche Hilfe, sondern auch für das außergewöhnlich gute Arbeitsklima, das ich hier kennen- und schätzen lernen durfte. Kristin Krause hat mir als studentische Hilfskraft bei der Redaktion der Arbeit zur Seite gestanden und auch inhaltliche Anregungen beigesteuert. Dafür danke ich ihr ebenso wie Antje Schützenmeister und Rainer Jahn.

Ohne den Rückhalt all dieser und vieler anderer Menschen hätte ich die Arbeit nicht schreiben können.

Inhalt

1	Einführung	11
1.1	Problemaufriss	11
1.1.1	Fragestellungen und Forschungsstand	12
1.1.2	Aufbau und Vorgehensweise der Arbeit	12
1.2	Vorbemerkungen	13
1.2.1	Zur Verwendung der Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik	13
1.2.2	Zum Problem der Teildisziplinen	14
2	Der Bologna-Prozess auf europäischer Ebene	15
2.1	Geschichte und Ziele	15
2.1.1	Die Hauptdokumente	16
2.1.2	Die Diskussion um die Sorbonne-Erklärung	23
2.1.3	Die Einbettung der Bologna-Deklaration	24
2.2	Der Bologna-Folgeprozess	25
2.2.1	Die Kommunikués der Folgekonferenzen	26
2.2.2	Die Aktionslinien bis 2009	31
2.2.3	Stand und Umsetzung in Europa	33
2.3	Zentrale Begriffe	37
2.3.1	Employability	37
2.3.2	Qualifikationsrahmen	40
2.3.3	Modularisierung	42
2.3.4	Akkreditierung	44
2.4	Der Bologna-Prozess zwischen Hochschul- und Wirtschaftspolitik	45
3	Der Bologna-Prozess in Deutschland	51
3.1	Zur Situation vor 1999	51
3.1.1	Hochschulreformen in Deutschland vor 1999	52
3.1.2	Kritik am deutschen Hochschulsystem vor 1999	54
3.1.3	Bachelor- und Masterabschlüsse in Deutschland vor 1999	56

3.2	Die hochschulpolitische Umsetzung	59
3.2.1	Maßgebliche Dokumente und juristischer Rahmen	60
3.2.2	Das deutsche Akkreditierungssystem	62
3.2.3	Zum Stand der Implementierung in Deutschland	65
3.3	Weitere Diskussionen zum Bologna-Prozess in Deutschland	68
3.3.1	Fachhochschulen und Universitäten	68
3.3.2	Diplom, Magister, Staatsexamen	71
3.3.3	Promotion	73
3.3.4	Wirtschaft und Arbeitsmarkt	79
3.3.5	Der Verlust der Universitäts- und Bildungsidee Wilhelm von Humboldts	82
3.4	Wohin führt Bologna? Der Weg Deutschlands in die europäische Hochschulreform	85
4	Der Bologna-Prozess in der Erziehungswissenschaft	91
4.1	Positionen von Disziplin und Profession	91
4.1.1	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (EWFT)	92
4.1.2	Berufsverband BV Päd. e.V. und Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft GEW	98
4.2	Aktuelle Daten und Entwicklungen aus der Erziehungswissenschaft	103
4.2.1	Erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge	103
4.2.2	Studierende und AbsolventInnen in erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen	106
4.2.3	Teildisziplinen, Lehramt, Erziehung und Bildung der frühen Kindheit	108
4.2.4	Magister- und Diplomstudiengänge	108
4.2.5	Personal und wissenschaftlicher Nachwuchs	109
4.2.6	Blick über die Grenzen – Österreich, Schweiz, Europa	113
4.2.7	Zusammenfassung der aktuellen Analysen	119
4.3	Die Diskussion zum Bologna-Prozess in der Erziehungswissenschaft	122
4.3.1	Überblick	123

4.3.2	Übergreifende Debatten	127
4.3.3	Die disziplinbezogene Dimension	129
4.3.4	Die studiumsbezogene Dimension	130
4.3.5	Die professionsbezogene Dimension	132
4.3.6	Die pädagogische Dimension	133
4.3.7	Diskussionen in ausgewählten Teildisziplinen und Bereichen	133
4.3.8	Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft	136
4.3.9	Personelle Mindestausstattung	144
4.3.10	Synopse: Die Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess	145
5	Der professionstheoretische Rahmen	151
5.1	Profession – Professionalisierung – Professionalität	152
5.1.1	Der klassische Professionsbegriff und die Pädagogik als Semiprofession	153
5.1.2	Die Pädagogik als Profession aus strukturtheoretischer Perspektive – das Konzept Ulrich Oevermanns	155
5.1.3	Pädagogische Orientierung, Grundformen und Grundoperationen pädagogischen Handelns nach Koring	168
5.1.4	Das Modell pädagogischer Kompetenz nach Nieke	178
5.1.5	Andere Perspektiven und Überlegungen zur pädagogischen Professionalität	187
5.2	Deprofessionalisierung	191
5.2.1	Deprofessionalisierung – Begriff und mögliche Formen	192
5.2.2	Deprofessionalisierung als Argument in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion	198
5.2.3	Deprofessionalisierung durch den Bologna-Prozess – Die aktuelle Diskussion in der Erziehungswissenschaft	204
5.2.4	Zusammenfassung des Kapitels	209

6 Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – zusammenfassende Diskussion der Ausgangsfragen	213
6.1 Überblick der bisherigen Ergebnisse	213
6.1.1 Der Bologna-Prozess	214
6.1.2 Erziehungswissenschaft und Pädagogik im Bologna-Prozess	219
6.1.3 Profession, Professionalisierung und Professionalität	223
6.1.4 Deprofessionalisierung	228
6.2 Deprofessionalisierung durch den Bologna-Prozess?	232
6.2.1 Untersuchung auf Grundlage des heuristischen Modells	232
6.2.2 Untersuchung auf Grundlage der Modelle von Oevermann, Koring und Nieke	234
6.2.3 Synopse: Diskussion der speziellen Frage in Zusammenschau des heuristischen und hypothetischen Modells	240
7 Schluss	243
7.1 Zusammenfassung	243
7.2 Grenzen der Arbeit	244
7.3 Forschungsbedarf und Ausblick	245
Anhang	247
Tabellenverzeichnis	247
Abbildungsverzeichnis	248
Abkürzungsverzeichnis	249
Literatur	253

1 Einführung

Bildung beginnt mit Neugierde.

Peter Bieri

Am Beginn dieses Kapitels stehen ein Überblick über das Problem, den Forschungsstand und die daraus resultierenden Fragestellungen der Arbeit. Ein Überblick über Aufbau und Vorgehensweise wird gegeben. Kurz werden weitere propädeutische Vorbemerkungen gemacht, die zu einem korrekten Verständnis der verwendeten Begriffe beitragen.

1.1 Problemaufriss

In der vorliegenden Arbeit wird der Bologna-Prozess und die Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft in der bisher größten europäischen Hochschul- und Studienreform untersucht. Die Auswirkungen dieses Prozesses auf die Disziplin sind noch nicht hinreichend untersucht worden. Dies ist auch der Aktualität der Reform geschuldet, die erst 1998, also vor gerade einmal 10 Jahren, offiziell in Gang gesetzt wurde. Es bestehen daher noch viele Unklarheiten und Probleme, nicht nur, aber auch innerhalb der Erziehungswissenschaft. Eine in der disziplinären Debatte immer wieder auftauchende Vermutung ist die einer Deprofessionalisierung durch den Bologna-Prozess, wobei kein Konsens herrscht, ob es sich um eine Deprofessionalisierung der Profession Pädagogik oder der Studierenden und AbsolventInnen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge handeln könnte. Auch der Begriff der Deprofessionalisierung scheint recht undifferenziert behandelt zu werden. Das ist aus seiner Verwendung mit unterschiedlichen Hintergründen in der fachlichen Debatte erkennbar. Sollte jedoch tatsächlich die Gefahr oder Tendenz zur Deprofessionalisierung durch den Bologna-Prozess bestehen, so wäre dies eine äußerst problematische Entwicklung, die es zu verhindern gälte. Aus dem geschilderten Kontext ergeben sich das Problem und die Fragestellungen dieser Untersuchung.

1.1.1 Fragestellungen und Forschungsstand

Vor dem oben geschilderten Hintergrund ergeben sich zwei Fragen, die in dieser Arbeit behandelt werden sollen. Zunächst wäre eine allgemeine Nachfrage zu stellen:

- Was geschieht mit der Disziplin Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess?

Angesichts des immer wieder angeführten Hinweises auf eine Deprofessionalisierungsgefahr soll weiterhin im Speziellen gefragt werden:

- Besteht tatsächlich die Gefahr einer Deprofessionalisierung, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zur Bologna-Reform immer wieder beschworen wird?

Der Forschungsstand zum Bologna-Prozess in der Erziehungswissenschaft gibt bisher keine systematischen Antworten auf diese Probleme. Es existieren bereits empirische Erhebungen quantitativer und struktureller Daten, die vor allem in den Datenreports Erziehungswissenschaft niedergelegt sind und dessen aktuellste Ausgabe im Frühjahr 2008 erschienen ist. Zudem findet sich in der disziplinären Literatur eine einschlägige Debatte, die jedoch nicht zu einem abschließenden Konsens gefunden hat. Sicherlich ist dies auch der noch marginalen Forschungslage, der aktuellen Belastung der WissenschaftlerInnen mit administrativen und organisatorischen Aufgaben der Studienreform und der noch nicht abzusehenden Dynamik des Bologna-Prozesses geschuldet. Hier besteht also ein großer Forschungsbedarf, zu dessen Bearbeitung die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten möchte.

1.1.2 Aufbau und Vorgehensweise der Arbeit

Um hier eine Diskussion führen zu können, die über die bisherige Debatte in der Erziehungswissenschaft hinausgeht, wird der Bologna-Prozess in Kapitel 2 zunächst auf europäischer Ebene untersucht. Dabei werden Ziele und Hintergründe herausgearbeitet. In Kapitel 3 wer-

den Besonderheiten, bisherige Ergebnisse und Spezifika der Umsetzung des Bologna-Prozesses auf der nationalen Ebene, also in der Bundesrepublik Deutschland, dargestellt. In Kapitel 4 steht die Disziplin Erziehungswissenschaft und hier sichtbare Positionen, empirische Daten und geführte Debatten im Mittelpunkt.

In Kapitel 5 wird anhand der professionstheoretischen Modelle Ulrich Oevermanns, Bernhard Korings und des kompetenztheoretischen Modells von Wolfgang Nieke ein professionstheoretischer Rahmen entwickelt und der Deprofessionalisierungsbegriff näher untersucht. Auf der Basis dieser Überlegungen und den Erkenntnissen aus den Kapiteln 2 - 4 soll dann in Kapitel 6 eine Synopse der Ergebnisse erfolgen. Es werden weiterhin zwei Modelle der Deprofessionalisierung entwickelt. Anhand dessen soll die erste Frage beantwortet sowie die zweite Frage diskutiert werden. Die Untersuchung ist theoretisch angelegt und greift auf die bisher verfügbaren und für den hier verhandelten Kontext interessanten empirischen Daten zurück.

1.2 Vorbemerkungen

Bevor die Untersuchung begonnen werden kann, soll kurz erläutert werden, mit welchem Verständnis der Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik gearbeitet wird. Außerdem soll das Problem der Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft angesprochen werden.

1.2.1 Zur Verwendung der Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik

In der Literatur werden die Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik häufig parallel verwendet. Dies resultiert häufig aus verschiedenen Positionen dazu, ob sich hier ein Unterschied feststellen lässt und worin dieser besteht. Cathleen Grunert (2006, S. 152) weist darauf hin, dass durchaus differente, auch historisch begründbare Verständnisse existieren. Danach wird Pädagogik vor allem verwendet, wenn

die pädagogische Praxis und praktisches pädagogisches Wissen gemeint ist. Die Verwendung des Begriffs Erziehungswissenschaft verweist dagegen auf die universitäre Disziplin und das Wissen von deren VertreterInnen. In der vorliegenden Arbeit soll sich diesem Modell angeschlossen werden. Es wird die Rede von der Profession Pädagogik und der Disziplin Erziehungswissenschaft sein. Bei der Benennung der Studiengänge wird häufig eine Doppelbezeichnung verwendet, da diese ebenso heterogen in der Realität wieder zu finden ist und es auch schwer zu entscheiden scheint, was studiert wird – Pädagogik, also professionelles Wissen, oder Erziehungswissenschaft, also disziplinäres Wissen. Es liegt bisher fast immer eine Verbindung beider Komponenten vor.

1.2.2 Zum Problem der Teildisziplinen

Vor allem in der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft besteht eine Debatte darüber, ob diese als Königs-, Leit-, Teil- oder Subdisziplin der Erziehungswissenschaft anzusehen sei (vgl. Ehrenspeck 1998, S. 182ff.). Auch dies ist historisch in der Entwicklung der Gesamtdisziplin und der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft begründet. Heinz-Hermann Krüger argumentiert für eine Einordnung der Allgemeinen Pädagogik als Subdisziplin, die sich mit „wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagenfragen der Erziehungswissenschaft, mit Fragen von Anthropologie, Sozialisation und Erziehung und mit den institutionellen Bedingungen und Voraussetzungen von Bildung und Erziehung auseinandersetzt“ (Krüger 2006, S. 328). Angesichts der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft und der Schlüssigkeit der Argumentation von Krüger schließt sich die Autorin dieser Arbeit dem erläuterten Verständnis der Allgemeinen Pädagogik als Sub- oder auch Teildisziplin neben anderen solchen an.

Da in der vorliegenden Untersuchung die Gesamtdisziplin Erziehungswissenschaft behandelt wird, werden sowohl Daten und Debatten reflektiert, die eben die gesamte Disziplin betreffen, als auch Daten und Diskurse, die den Teildisziplinen entstammen. So soll ein möglichst umfassendes Bild über die aktuelle Situation der Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess gezeichnet werden.

2 Der Bologna-Prozess auf europäischer Ebene

In diesem Kapitel werden der Bologna-Prozess und mit ihm verbundene Begriffe zunächst kurz beschrieben und in die europäische Hochschulpolitik eingeordnet. Ziel ist dabei weniger eine detaillierte Darstellung der einzelnen Entwicklungsschritte als eine historische und inhaltliche Einführung als Basis für die anschließenden Überlegungen. Endpunkt kann dabei stets nur der aktuelle Stand sein, da der Bologna-Prozess und alle damit verbundenen Aktivitäten nicht als abgeschlossen betrachtet werden können, sondern zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine stetige Weiterentwicklung von statten geht. Die zentralen Begriffe werden immer schon in einen Bezug zur Bundesrepublik Deutschland gesetzt, da hier teilweise Besonderheiten und spezifische Diskussionen geführt werden.

2.1 Geschichte und Ziele

Als Leitfaden für die Geschichte des Bologna-Prozesses kann die Unterzeichnung und Veröffentlichung der im Folgenden vorgestellten Dokumente dienen. Sie gelten als die Hauptdokumente des Bologna-Prozesses. Sie waren und sind stets eingebettet in die Entwicklung der europäischen Hochschul- und Bildungspolitik bzw. des Bologna-Prozesses selbst. Für eine detaillierte Darstellung der europapolitischen Hintergründe sei wiederum auf Walter (2006, S. 59ff.) verwiesen. Der Autor zeigt auf, wie sich die Initiierung des Bologna-Prozesses an eine Reihe von politischen und hochschulpolitischen Entwicklungen und Entscheidungen seit dem Ende des 2. Weltkriegs anschließt, in der die europäischen Universitäten versucht haben, Autonomie zu wahren und gleichzeitig die europäische Zusammenarbeit zu unterstützen.

2.1.1 Die Hauptdokumente

- Die Magna Charta Universitatum

Obwohl sie nicht zu den Hauptdokumenten des Bologna-Prozesses gehört, steht die Magna Charta Universitatum (MCU) am Anfang der Reihe zentraler Dokumente. Sie wurde 1988 anlässlich der 900-Jahr-Feier der Universität Bologna von europäischen und außereuropäischen Hochschulrektoren und -präsidenten unterzeichnet. Initiiert wurde sie von den Vertretern der Hochschulen selbst (vgl. Walter 2006, S. 98). Betont werden vor allem folgende Punkte: die Schlüsselstellung und damit verbundene Verantwortung der Universitäten als Orte der Schaffung und Vermittlung von Wissen, die zur Wahrung ihrer Funktion unbedingt nötige wirtschaftliche, politische und ideologische Unabhängigkeit ungeachtet ihrer Einbettung in die jeweilig verschieden organisierten Gesellschaften sowie die untrennbare Dyade und grundsätzliche Freiheit von Forschung und Lehre als Ausgangspunkt universitären Lebens (vgl. MCU 1988). Zur Sicherstellung und Wahrnehmung ihrer Funktion stellen die Universitäten folgende Grundvoraussetzungen fest: die Verfügbarkeit der an die Freiheit von Forschung und Lehre geknüpften Instrumentarien, die Beachtung dieses Grundsatzes bei der Auswahl der Lehrenden sowie bei der Bestimmung ihrer Rechte und Pflichten, die Verpflichtung der Universitäten zur adäquaten Ausbildung ihrer Studierenden und die zentrale Bedeutung der Zusammenarbeit und des gegenseitigen Austauschs in Wissenschaft und Forschung. Abschließend trifft die Magna Charta Universitatum eine Aussage, die Ähnlichkeit mit Anliegen und Zielen des Bologna-Prozesses aufweist:

Unter Rückbesinnung auf ihre geschichtlichen Wurzeln unterstützen sie [die Unterzeichnenden, KS] deshalb den Austausch von Lehrenden und Studierenden. Zugleich betrachten sie die internationale Angleichung von arbeitsrechtlichen Regelungen, Titeln und Prüfungen (unter Beibehaltung nationaler Diplome) sowie die Vergabe von Stipendien als wesentlich für die Erfüllung ihrer Aufgaben unter den heutigen Bedingungen an [sic] KS]. (MCU 1988, S. 2)

In der Magna Charta Universitatum, die auf einer Initiative der europäischen Hochschulen selbst gegründet, ist die Freiheit und die Untrennbarkeit von Forschung und Lehre als zentrales Merkmal und Grund-

voraussetzung der europäischen Universität definiert. Die Universitäten sind sich ihrer Verantwortung und Funktion in einer sich entwickelnden Wissensgesellschaft bewusst. Um den wachsenden Herausforderungen einer solchen Gesellschaft gerecht zu werden, aber auch in Rückbesinnung auf die im europäischen Humanismus verhaftete Tradition des Austauschs von Wissen, Studierenden und Lehrenden erklärt die Magna Charta Universitatum die Bedeutung und Notwendigkeit der „Angleichung von arbeitsrechtlichen Regelungen, Titeln und Prüfungen“ (ebd.). Es ist hier jedoch nicht die Rede von der später im Bologna-Prozess angestrebten Vergleichbarkeit durch das Bachelor/Master-System. Explizit wird die Absicht der „Beibehaltung nationaler Diplome“ (ebd.) betont. Insgesamt kann die Magna Charta Universitatum also als ein Dokument betrachtet werden, in dem die Universitäten ihre Autonomie stärken, ohne sich dem Gedanken der notwendigen Flexibilität zu verschließen. Da die in der Magna Charta Universitatum propagierten Grundsätze, Verpflichtungen und Ziele der Universitäten als universell betrachtet werden können, wurde sie von Beginn an nicht nur von europäischen Universitäten unterzeichnet. Jede Universität weltweit hat die Möglichkeit, sich der Magna Charta anzuschließen.

- Das Lissabon-Abkommen

Ein weiteres Dokument, das der Initiierung des Bologna-Prozesses direkt vorausgeht, ist die Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, kurz Lisbon Convention. Die deutsche Übersetzung lautet Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region (vgl. HRK 2004, S. 254). Dieses Dokument entstand aus der Zusammenarbeit von Europarat und UNESCO und wurde 1997 von den Mitgliedsstaaten beider Organisationen in Lissabon unterzeichnet. Es enthält die Verpflichtung zur gegenseitigen Anerkennung von Zugangsqualifikationen zur Hochschulbildung, von Studienzeiten und Hochschulabschlüssen. Voraussetzung dafür sind vor allem Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Sie sollen gewährleistet werden durch ein Netzwerk nationaler Informationsstellen (ENIC) sowie im Falle der Hochschulabschlüsse durch die Ausstellung eines Anhangs zum Diplom, dem diploma supplement. Das Informationsnetzwerk ENIC, eine der UNESCO und dem Europarat zugeordnete Institution, kooperiert mit einer aus der Europäischen Gemeinschaft entstandenen Institution, der NARIC. Beide stellen über die jeweiligen

nationalen Akteure Informationen über Bildungssysteme, Studienabschlüsse, Möglichkeiten des Studiums im Ausland und damit verbundene Inhalte zur Verfügung (vgl. Walter 2006, S. 113).

Mit der Lissabon-Konvention wurden weitere Grundsteine des Bologna-Prozesses gelegt. Zum einen wurde der rechtliche Rahmen für die Bereitschaft und Verpflichtung zur gegenseitigen Anerkennung der genannten Qualifikationen im Hochschulbereich entwickelt, zum anderen zwei dafür notwendige Durchführungsmechanismen, also das Informationsnetzwerk von ENIC/NARIC und das diploma supplement, benannt. Es handelt sich um einen Anhang zum Diplom, in dem das absolvierte Studium transparent gemacht werden sollte. Das diploma supplement wird aber noch nicht verpflichtend eingeführt, es ist lediglich von einer Förderung seiner Verwendung die Rede.

- Die Sorbonne-Erklärung

Während alle bisher besprochenen Dokumente zwar Bausteine des späteren Bologna-Prozesses enthielten, ihn aber noch nicht in Gang setzen, kann die 1998 in Paris verabschiedete Sorbonne-Erklärung (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998) als direkter Auslöser des Bologna-Prozesses eingeordnet werden. Sie soll deshalb an dieser Stelle ausführlicher dargestellt werden. Der ausführliche Titel des Dokuments lautet: „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“.

In der Sorbonne-Erklärung werden zwei aktuelle Problematiken angesprochen: die geringe Mobilität der Studierenden sowie der Wandel im Bildungs- und Arbeitsbereich, der lebenslanges Lernen unumgänglich macht. Die Bedeutung eines darauf eingestellten Hochschulsystems wird hervorgehoben. Der Gedanke der Öffnung des europäischen Hochschulraumes unter Berücksichtigung der nationalen Besonderheiten wird positiv bewertet. Gleichzeitig wird auf die Notwendigkeit verwiesen, sich immerfort um die Beseitigung von Hindernissen und die Schaffung von Rahmenbedingungen zu bemühen, damit Mobilität und Zusammenarbeit weiter erhöht werden können.

Die zweistufige Differenzierung des Studiensystems in Studium und Postgraduiertenstudium wird als günstig für die internationale Aner-

kennung erachtet. Auf die Flexibilität dieses Systems bei der Anrechnung von Studienleistungen und -zeiten wird hingewiesen. Studierenden soll es ermöglicht werden, jederzeit während ihrer Karriere Zugang zu Hochschulbildung erlangen zu können.

Als Voraussetzung dafür wird die internationale Anerkennung der Berufsqualifizierung des ersten Abschlusses genannt. Im Gegensatz dazu wird für den zweiten Abschnitt, den Postgraduiertenzyklus, eine Unterteilung in ein Masterstudium und eine Promotion befürwortet. Das Masterstudium soll dabei kürzer, die Promotion länger sein. Eine Übergangsmöglichkeit zwischen beiden soll gegeben sein. Es wird betont, dass bei diesen Studien vor allem das Forschen und selbständige Arbeiten im Vordergrund stehen. In allen drei Studienzyklen sollten Studierende zu einem Auslandssemester angehalten werden. Auch DozentInnen und WissenschaftlerInnen sollten eine höhere Mobilität innerhalb Europas entwickeln. Dafür sollte grundsätzlich auf die wachsende Unterstützung der EU zurückgegriffen werden.

Die UnterzeichnerInnen der Sorbonne-Erklärung verweisen auf die Lissabon-Konvention (vgl. 2.1.2) und rufen ihre Regierungen auf, die Anrechnung von Studienleistungen zu ermöglichen und für eine schnellere Anerkennung der Abschlüsse zu sorgen. Es sollen „bereits gesammelte Erfahrungen, gemeinsame Diplome, Pilot-Initiativen und der Dialog aller Betroffenen“ (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998, S. 2) gefördert werden und damit die „progressive Harmonisierung der gemeinsamen Rahmenbedingungen für unsere akademischen Abschlüsse und Ausbildungszyklen“ (ebd.) verwirklicht werden.

Abschließend geben die Unterzeichnenden ihre Verpflichtung bekannt, sich „für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen, um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern.“ (ebd.). Sie geben ihrer Absicht Ausdruck, „einen europäischen Raum für Hochschulbildung zu schaffen, in dem nationale Identitäten und gemeinsame Interessen interagieren und sich gegenseitig stärken können“ (ebd.). Alle europäischen Staaten, auch Nichtmitglieder der EU, sind aufgerufen, diese Bemühungen zu unterstützen. An alle Universitäten Europas wird appelliert, ihrer Bildungsfunktion gerecht zu werden und so die Stellung Europas in internationaler Perspektive weiterhin zu stabilisieren.

Die Sorbonne-Erklärung nimmt damit einige der wichtigsten Eckpunkte der Bologna-Erklärung vorweg und muss auch deshalb als der eigentliche Beginn der Bologna-Reform angesehen werden. Die Öffnung des europäischen Hochschulraumes zugunsten der Mobilität von Studierenden und Lehrenden und als Anpassung an veränderte Bedingungen des Lebens, Arbeitens und Lernens ist ebenso enthalten wie die künftige Dreistufigkeit des Hochschulsystems und deren Kennzeichen: der berufsqualifizierende Anspruch des ersten und der eher wissenschaftlich ausgerichtete Charakter der darauf folgenden Abschlüsse. Es geht um die Unterscheidung zwischen „einem *Studium auf wissenschaftlicher Grundlage* und einem *wissenschaftlichen Studium*“ (vgl. Lohmann 2004, S. 459, kursiv im Original).

Auffällig ist, dass in der Sorbonne-Erklärung der Begriff „Harmonisierung“ verwendet wird, in der Bologna-Erklärung selbst aber nicht mehr vorkommt. Dies basiert möglicherweise auf seiner ambivalenten Konnotation. Nicht wenigen RezipientInnen dürfte unbekannt gewesen sein, dass es sich dabei um einen „terminus technicus“ handelt, der innerhalb der Europäischen Gemeinschaft Maßnahmen „zur Beseitigung unterschiedlicher Rechts- und Verwaltungsvorschriften“ (Weidenfeld/Wessels 2006, S. 430) beschreibt und sich also nicht auf die Vereinheitlichung von Studieninhalten bezieht (vgl. Walter 2006, S. 26). Nichts desto trotz hat diese Formulierung zunächst ein hohes Maß an Widerstand und Irritation ausgelöst (vgl. Haug 2000, S. 43).

- Die Bologna-Deklaration

Die Bologna-Erklärung ist mit den Worten „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister“ überschrieben (vgl. Bologna-Erklärung 1999). In ihr wird zunächst auf die wachsende Realisierung des europäischen Einigungsprozesses und die anstehende fortschreitende Erweiterung der Union verwiesen. Damit einhergehend sei das Bewusstsein über die notwendige „Errichtung eines vollständigeren und umfassenderen Europas“ (ebd.) im politischen und akademischen Bereich und der Öffentlichkeit gestiegen. Die „geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen“ (ebd.) Europas müssten dabei das Fundament bilden und gestärkt werden. Die Bedeutung eines „Europa des Wissens“ (ebd.) bei der Weiterentwicklung der europäischen Identität und Gesellschaft wird betont, wobei Bildung und die Zusammenarbeit im Bildungsbereich eine entscheidende und von allen als wichtigstes

Ziel anerkannte Rolle bei der „Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften“ spiele (ebd.).

Es wird an die schon in der Sorbonne-Erklärung hervorgehobene zentrale Rolle der Hochschulen in diesem Prozess und die Funktion des europäischen Hochschulraumes als „Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung seiner Bürger“ (ebd.) erinnert. Seitdem initiierte Hochschulreformen sowie die Unterzeichnung bzw. Anerkennung der Sorbonne-Erklärung durch mehrere europäische Staaten belegen deren Entschlossenheit zum Handeln. Grundlage für die von den Universitäten übernommene Rolle beim Aufbau des europäischen Hochschulraums seien auch die bereits in der Magna Charta Universitatum benannten Grundsätze von Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten, die eine Anpassung der Hochschulen und der Forschung an sich wandelnde Verhältnisse und Herausforderungen erlaubten.

Mit den bisherigen Entwicklungen seien die Weichen gestellt und ein sinnvolles Ziel definiert (vgl. ebd.), jedoch brauche es fortlaufende Initiativen in Form konkretisierter Maßnahmen zur Verwirklichung dieses Ziels. Vor allem die „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (ebd.) sollte dabei im Vordergrund stehen. Innerhalb der ersten zehn Jahre des 21. Jahrhunderts sollen deshalb folgende Ziele umgesetzt werden:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluß (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluß (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluß des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.

- Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslange Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere
 - für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen
 - für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme. (Bologna-Erklärung 1999, S. 3ff.)

Diese Ziele sollen im Rahmen der institutionellen Kompetenzen verwirklicht werden. Die Umsetzung soll aber stattfinden unter „uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“ (HRK 2004, S. 288). Dabei soll auf der Ebene der Regierungen ebenso kooperiert werden wie auf der Ebene von im Hochschulbereich legitimierten Nichtregierungsorganisationen. Von den Hochschulen wird eine umgehende positive Reaktion erwartet. Für spätestens zwei Jahre nach der Unterzeichnung wird ein erneutes Treffen vereinbart, um Fortschritte und zu ergreifende Maßnahmen zu beurteilen. Die Bologna- Erklärung wurde 1999 von 29 Staaten unterzeichnet. Inzwischen haben sich dem Bologna-Prozess 46 europäische Länder angeschlossen.

2.1.2 Die Diskussion um die Sorbonne-Erklärung

Die Sorbonne-Erklärung wurde weder von europäischen Organisationen noch von Universitäten verabschiedet, sondern von den zu diesem Zeitpunkt amtierenden BildungsministerInnen Deutschlands (Jürgen Rüttgers), Frankreichs (Claude Allègre), Italiens (Luigi Berlinguer) und Großbritanniens (Tessa Blackstone). Entgegen der verbreiteten Beurteilung des Bologna-Prozesses liegt sein Ursprung also nicht in einer Initiative der Europäischen Kommission, sondern in den Händen von vier Einzelstaaten bzw. noch genauer den vier MinisterInnen, die diese Staaten im Bereich der Bildung vertraten. Sie zählten zu den Gästen der 800-Jahr-Feier der Pariser Universität Sorbonne, was auch den Namen des hier verabschiedeten Dokuments begründet.

Schriewer (2007, S. 185ff.) analysiert die (bildungs-) politischen Hintergründe, die zum Zusammenschluss führten. Frankreich, Italien und Deutschland gemeinsam war die Sorge um die Attraktivität, Effizienz und internationale Anschlussfähigkeit ihrer Hochschulsysteme, ergänzt um unterschiedliche Problemlagen und schon in Gang gesetzte Veränderungen auf nationaler Ebene. Die Europäisierung erscheint als Strategie zur Sanierung und Umgestaltung des jeweiligen nationalen Hochschulsystems. Großbritannien, das hinsichtlich seines Hochschulsystems eher autonom agierte, wurde laut Schriewer (ebd., S. 187) hingegen aus eher diplomatischen Gründen einbezogen und beteiligte sich ebenfalls aus diplomatischen Gründen von Beginn an am Bologna-Prozess.

Der Pariser Alleingang der vier Länder sorgte innerhalb der Staatengemeinschaft der Europäischen Union zunächst für Irritationen (vgl. Walter 2006, S. 127). Die Idee jedoch basierte auf einer durchaus gemeinschaftlich angestrebten Entwicklung, die sich schon in der Magna Charta Universitatum und der Lissabonner Konvention abgezeichnet hatte – einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit im Hochschulsystem unter Beachtung der nationalen Autonomie und der gegenseitigen Anerkennung der Hochschulabschlüsse.

Um dem Vorhaben jedoch eine breitere Basis zu geben und alle Mitgliedsstaaten einzubeziehen, wurde für den 18. und 19. Juni 1999 eine Konferenz mit dem Titel „The European Space for Higher Education“ in Bologna einberufen, auf der schließlich die Bologna-Erklärung ver-

abschiedet und von 29 Staaten unterzeichnet wurde. In die Vorbereitung dieser Konferenz wurde ein erheblich größerer und europapolitisch bedeutsamerer Kreis einbezogen: Vertreter der informellen Runde der EU-Generaldirektoren für Bildung, der Europäischen Rektorenkonferenz (CRE), der Rektorenkonferenzen der Europäischen Union (Eurec) sowie der Generaldirektion der Europäischen Kommission (vgl. Walter 2006, S. 129). Ihr Ziel bestand in der Ausarbeitung und Vorbereitung der Bologna-Deklaration, die 1999 unterzeichnet werden sollte.

2.1.3 Die Einbettung der Bologna-Deklaration

Die Bologna-Erklärung schließt die Folge der grundlegenden Dokumente zum Bologna-Prozess ab. Es ist deutlich geworden, dass es sich nicht um ein Einzeldokument und nicht um eine isolierte Entscheidung der Europäischen Kommission handelt, sondern um das Ergebnis eines länger andauernden Prozesses in der europäischen Hochschulpolitik, initiiert und getragen von den BildungsministerInnen der europäischen Länder. Entscheidende Impulse für ihre Entstehung gingen von der Sorbonne-Erklärung aus, die inhaltlich wiederum an die Lissabon-Konvention anschließt. Die Magna Charta Universitatum bildet insofern eine Ausnahme, als sie von den Universitäten Europas und deren VertreterInnen selbst initiiert und unterzeichnet wurde, während die Dokumente aus Lissabon, Paris und Bologna von den jeweiligen Staaten bzw. BildungsministerInnen und deren VertreterInnen beschlossen und unterzeichnet wurden. Die Magna Charta ist damit aber auch ein Beweis für das Bewusstsein der Universitäten über die sich verändernden gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen Europas und der Welt, denen sich die Hochschulbildungssysteme unter Beibehaltung ihrer Autonomie nicht verschließen dürfen und wollen. Keinesfalls handelt es sich beim Bologna-Prozess um eine von der Europäischen Kommission veranlasste Vereinheitlichungsbestrebung. Der Bologna-Prozess wurde unabhängig von dieser Instanz von einem informellen Kreis europäischer BildungsministerInnen in Gang gesetzt. Institutionen der Europäischen Union wurden erst im Anschluss an die Sorbonne-Erklärung in die Vorbereitung und Begleitung des Bologna-Prozesses einbezogen. Jedoch muss auch gesagt werden, dass die Initiierung des Bologna-Prozesses den Zielen und Absichten der Europäischen Kommission durchaus entgegen kam (vgl.

Kehm 2006, S. 79) und eine Entwicklung erlaubte, die die Europäische Kommission aufgrund der nationalen Verortung von Bildung nicht anstoßen konnte.

2.2 Der Bologna-Folgeprozess

Die weitere Entwicklung des Bologna-Prozesses detailliert darzustellen, geht über den Rahmen und das Ziel dieser Untersuchung hinaus. Anhand der Folgedokumente, die im Ergebnis der so genannten Bologna-Follow-Up-Konferenzen entstanden, lassen sich jedoch fokussierte Themen des Bologna-Prozesses ablesen, die auf Probleme und Entwicklungen der diskutierten Gegenstände verweisen. Der Prozess ist einer ständigen Evaluation unterzogen, deren Ergebnisse direkt in die Beschlüsse über weitere Arbeitsschritte eingehen. Es sind vor allem die TRENDS-Studien (1999, 2001, 2003, 2005) der European University Association (EUA), die „Bologna-With-Student-Eyes“- Reports (2005, 2007) des European Student Information Bureau (ESIB), das seit 2007 unter dem neuen Namen European Students' Union (ESU) fungiert, sowie die National Reports der am Bologna-Prozess beteiligten Länder selbst, die jeweils vor den Ministerkonferenzen erstellt werden.

Für die Organisation und Begleitung des Bologna-Prozesses hat sich im Anschluss an die Bologna-Konferenz das folgende Vorgehen etabliert. Alle 2 Jahre findet ein Ministertreffen statt, auf dem die Entwicklung überprüft und nächste Schritte und Prioritäten festgelegt werden. Diese Treffen werden als Follow-Up-Konferenzen bezeichnet. Teilnehmer sind alle am Bologna-Prozess beteiligten Länder sowie europäische Institutionen und Akteure, die im Netzwerk zur Umsetzung des Prozesses mitwirken. Vorbereitet werden die Follow-Up-Konferenzen von der so genannten Bologna-Follow-Up-Group (BFUG), die auch zwischen den Konferenzen die so genannten Bologna-Seminare (Expertenworkshops) organisiert. Diese Seminare sind ein Instrument zur Informationssammlung, Bearbeitung spezifischer Probleme und dem Informationsaustausch.

Die zweijährlichen Ministerkonferenzen publizieren ihre Diagnosen und Beschlüsse in Form so genannter Communiqués. Deren Inhalt

stellt einen verdichteten Überblick der Entwicklung des Bologna-Prozesses dar und gibt Auskunft darüber, welchen Punkten die MinisterInnen besondere Aufmerksamkeit widmen, welche Aspekte neu hinzugekommen sind und wie die Implementation des Bologna-Prozesses fortschreitet, verbessert und neu ausgerichtet werden soll. Die wichtigsten Inhalte und Entwicklungen, die sich aus den Kommunikés ablesen lassen, werden im Folgenden kurz beschrieben. Die Bologna-Follow-Up-Konferenzen fanden 2001 in Prag, 2003 in Berlin, 2005 in Bergen und 2007 in London statt.

2.2.1 Die Kommunikés der Folgekonferenzen

- Das Prager Kommuniké

Das Prager Kommuniké (vgl. Prager Kommuniké 2001) stellt zunächst fest, dass die Aktivitäten zur Verwirklichung des Bologna-Prozesses in fast allen beteiligten Staaten aufgenommen worden sind. Neue Mitglieder werden begrüßt sowie die Unterstützung der Europäischen Kommission gewürdigt, die als das Exekutivorgan der Europäischen Union ein wichtiger Partner ist, jedoch nicht von Anfang an am Bologna-Prozess beteiligt war. Gleiches gilt für die Hochschulen und Studierenden, die als Partner und unmittelbar Betroffene integriert werden müssen.

Zwei Punkte, denen in den folgenden Jahren mehr Aufmerksamkeit gelten wird, werden schon grundlegend erwähnt. Es handelt sich zu einen um die Qualitätssicherung, für deren Umsetzung auf das schon bestehende „European Network for Quality Assurance“ (ENQA) verwiesen wird. Die 2004 in „European Association for Quality Assurance in Higher Education“ (ENQA) umbenannte Organisation sollte bei der Gestaltung der Qualitätssicherungsmaßnahmen einbezogen werden. Inzwischen stellt sie die übergeordnete Institution der Qualitätssicherung in der Hochschulbildung Europas dar.

Zum anderen wird schon in diesem Kommuniké die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens angeregt. Auch dieser Gegenstand hat sich bis heute so weit entwickelt, dass es neben einem

europäischen auch nationale Qualifikationsrahmen gibt, die sich wiederum bis in die Definition von Qualifikationsrahmen einzelner Fächer fortsetzen. Die Ziele der Reform werden bekräftigt, wobei der Förderung der Mobilität größte Bedeutung zugeschrieben wird. Gemeinsame und kombinierte Abschlüsse oder Studienmodule sollen entwickelt werden, und es wird auf die Bedeutung des lebenslangen Lernens verwiesen.

Die Qualität der Hochschulbildung und -forschung wird als eine der Determinanten der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit Europas herausgestellt, wobei die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der europäischen Hochschulsysteme als Vorzug benannt wird.

- Das Berliner Kommuniqué

Im Berliner Kommuniqué (vgl. Berliner Kommuniqué 2003) wird zum ersten Mal ein Terminus in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, der bis dahin nicht weiter erläutert worden ist. Es handelt sich um die soziale Dimension des Bologna-Prozesses. Sie wird beschrieben als der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler als auch europäischer Ebene. Die Notwendigkeit, sie mit der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit Europas in Einklang zu bringen, wird betont.

Weiter wird der Bologna-Prozess an die Lissabon-Strategie des Europäischen Rates angeschlossen. Diese darf im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess nicht mit der Lissabon-Konvention verwechselt werden. Die Lissabon-Strategie ist ein Beschluss des Europäischen Rates, der ein neues strategisches Ziel für die Europäische Union formuliert: *„das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“* (Europäischer Rat 2000, kursiv im Original). Die Berührungspunkte beider Prozesse sind evident: Wettbewerbsfähigkeit und Wissensbasiertheit des Wirtschaftsraums Europa.

Neu eingeführt wird im Berliner Kommuniqué der Begriff des Europäischen Forschungsraums als zweiter Säule der europäischen Wissens-

gesellschaft neben dem Europäischen Hochschulraum. Damit gerät die Promotion als dritte Phase des Studienzyklus in die Diskussion.

Das Diploma Supplement, das schon in der Lissabon-Konvention empfohlen und in der Bologna-Erklärung in die Ziele aufgenommen wurde, bis dahin aber eine freiwillige Ergänzung darstellte, soll ab 2005 als kostenloser und automatischer Zusatz zum Zeugnis ausgestellt werden.

Weiterhin neu ist der Verweis auf die Wahrnehmung des Europäischen Hochschulraums durch Drittländer (also weder Mitgliedsländer noch Beitrittskandidaten der EU). Durch Förderprogramme sowie Öffnung der Bologna-Seminare und -konferenzen für diese soll die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums weiter erhöht werden.

Neben der weiteren Aufnahme neuer Mitglieder wird auch die Organisation des Bologna-Prozesses institutionell weiter verankert. Die Organisation der Konferenzen wird an die europäische Ratspräsidentschaft angeschlossen und die Einrichtung eines Bologna-Sekretariats zur Unterstützung der Organisation beschlossen.

- Das Bergen Kommuniqué

Im Jahr 2005 ist die Hälfte der für die Errichtung des europäischen Hochschulraums vorgesehenen Zeit vergangen. Daher wurde in Bergen eine intensive Analyse der bisher erreichten Ergebnisse und der bis 2010 noch zu verwirklichenden Ziele vorgenommen.

Verzeichnet werden konnte die weitgehende Einführung der neuen Studienstruktur in allen beteiligten Ländern. Die Umsetzung befindet sich jedoch noch auf verschiedenen Niveaus, so dass auf eine Angleichung hingearbeitet werden muss.

Als notwendig erweist sich auch ein Dialog über die Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor-AbsolventInnen, der zwischen den Hochschulen, Regierungen, Arbeitgebern und Arbeitnehmern bzw. deren Vertretungen geführt werden muss. Dies gilt auch für den Bereich des öffentli-

chen Dienstes, in dem die Bandbreite der möglichen Laufbahnen eng mit dem Studienabschluss zusammenhängt.

Der Europäische Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung wird anerkannt. Die Minister verpflichteten sich, bis 2007 mit der Entwicklung dazu kompatibler nationaler Qualifikationsrahmen zu beginnen, die bis spätestens 2010 abgeschlossen sein sollten. Zugestimmt wurde auch den von der ENQA errichteten Standards für die Qualitätssicherung, der damit eine weiter erhöhte Bedeutung zugebilligt wird. Die peer review wird als Begutachtungsverfahren der zu akkreditierenden Studiengänge festgelegt. Es soll darauf hingearbeitet werden, Ergebnisse informellen und nicht-formalen Lernens sowie außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse anerkennungsfähig für Hochschulzugang und Leistungsanrechnung zu machen.

Besonders hervorgehoben wird die Rolle der Forschung und des europäischen Forschungsraumes. Damit wird der Blick konzentriert auf die Doktorandenausbildung als drittem Zyklus des europäischen Studiensystems gerichtet. Das Kommuniqué betont zunächst, dass die Forschung nicht unter den strukturellen Veränderungen und den Bemühungen zur Verbesserung der Qualität der Lehre leiden darf. Um die universitäre Forschung zu stärken, sollten Synergien zwischen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen gebündelt werden. Die Doktorandenabschlüsse sollten an den Europäischen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung angepasst werden. Die übliche Arbeitsbelastung eines Doktoranden wird dabei mit drei bis vier Jahren Vollzeitstudium verglichen, wobei „das Kernelement der Doktorandenausbildung [...] die Förderung des Wissens durch originäre Forschung“ ist (Bergen Kommuniqué 2005, S. 4). Die strukturierte Ausbildung der Promovierenden soll durch eine interdisziplinäre Ausrichtung einem breiteren Arbeitsmarkt als dem von Forschung und Hochschule gerecht werden. Doktoranden werden als Studierende und NachwuchswissenschaftlerInnen gleichzeitig gesehen. Es wird aber auch betont, dass eine Überregulierung der dritten Phase des europäischen Hochschulsystems nicht als wünschenswert erachtet wird.

Das Bergen Kommuniqué enthält darüber hinaus eine kompakte Beschreibung des europäischen Hochschulraums, der durch die folgenden vier Faktoren gekennzeichnet sein soll: das dreistufige Studiensystem, den europäischen Qualifikationsrahmen, die Qualitätsstandards

der ENQA sowie die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen und -leistungen.

- Das Londoner Kommuniqué

Die zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Untersuchung letzte Konferenz im Bologna-Prozess fand 2007 in London statt. Im dort veröffentlichten Kommuniqué (vgl. Londoner Kommuniqué 2007) wird vor allem das Thema der Globalisierung hervorgehoben. Der entstehende europäische Hochschulraum wird aus einer globalen Perspektive betrachtet, und seinem Bestehen in einer globalisierten Welt wird höchste Priorität eingeräumt.

Weiter wird betont, dass Diskriminierung von Studierenden und wissenschaftlich Tätigen vermieden werden muss. Ein wachsendes Bewusstsein für den Wandel von einer auf die Lehrenden gerichteten Perspektive hin zu einer auf die Studierenden fokussierten Sichtweise an den Hochschulen wird konstatiert.

Die Anschlussfähigkeit der nationalen Qualifikationsrahmen nicht nur an den Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung des europäischen Hochschulraums, sondern auch an den von der Europäischen Kommission entwickelten Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen wird begrüßt.

Um die Qualitätssicherung weiter voranzutreiben, wurde ein europäisches Register der Qualitätssicherungsagenturen eingerichtet. Es stellt ein Verzeichnis aller nach den Qualitätssicherungsstandards der ENQA arbeitenden Akkreditierungsagenturen dar und ist somit ein Hilfsmittel bei der Orientierung in der Vielfalt der vergebenen Akkreditierungen.

Hinsichtlich der Doktorandenausbildung wird ein Austausch über entstehende alternative Promotionswege angeregt.

Im Ausblick auf den 2010 anstehenden Übergang vom Bologna-Prozess zum Europäischen Hochschulraum wird festgestellt, dass auch über dieses Datum hinaus eine Zusammenarbeit nötig ist. Visionen