

schen Gesellschaft“ betrachten dürfen, wie es aus der folgenden Stellungnahme hervorgeht: „Das Tutorium ist keine in dem Sinne geschlossene Gruppe, dass sie nur das wissenschaftliche Vorhaben ihrer Mitglieder fördert, ihren kulturellen Horizont erweitert und auf ihre Integration in die Gesellschaft bedacht ist, sondern sie ist offen, basiert auf dem Dialog und ist im universitären und öffentlichen Leben präsent. Der wissenschaftliche Nachwuchs aus vielen Ländern, den das Tutorium für ausländische Doktoranden verkörpert, will an der Gestaltung der positiven Zukunft Deutschlands mitwirken.“ In diesem Sinne ist es neben dem Aufbau eines städtischen Kompetenznetzes, in deren Verantwortungsbereich die Integration ausländischer Studierender, Doktoranden und Gastwissenschaftler liegt, auch Aufgabe einer Universitätsstadt, Mitwirkungsmöglichkeiten ausländischer Doktoranden in verschiedenen Bereichen des städtischen Lebens, z.B. im Rahmen des Ausländerrats, zu schaffen. Dies würde nicht nur einen wesentlichen Beitrag zum interkulturellen Leben einer Universitätsstadt bedeuten, sondern wäre auch eine Möglichkeit, die städtische Bevölkerung für die Lebenssituation ausländischer Studierender, Doktoranden und Wissenschaftler zu sensibilisieren und Vorurteile gegenüber fremden Kulturen abzubauen.

#### Literatur

Senger, Ulrike (2002): Interkulturell, interdisziplinär und völkerverbindend. Ein Tutorium für ausländische Doktoranden. In: *Forschung & Lehre* 2002/1, S.29f.

Senger, Ulrike (2003): Internationales Doktorandenforum. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen. In der 6. Ergänzungslieferung zu: Berendt, Brigitte & Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hg.) 2002: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation. F 5.1; S.1-26.

#### Ausblick

Die reale Forschungs-, Studien- und Lebenssituation ausländischer Doktoranden entzieht sich oftmals der Kenntnis der deutschen Hochschullehrer und Doktorandenkollegen. Aus Höflichkeit oder Zurückhaltung artikulieren ausländische Doktoranden zumeist nicht ihre Probleme, so z.B. die folgende Äußerung: „Man hat Angst und hohen Respekt, den Doktorvater zu oft zu stören, immer wieder nachzufragen oder sich zu blamieren.“ Daher wäre, auf dem obigen Integrationskonzept für ausländische Doktoranden aufbauend, mit der Erarbeitung von Konzepten zur Ausbildung von Integrationskompetenz deutscher Hochschulangehöriger ein weiterer wichtiger Schritt zu tun, um die akademischen und sozialen Rahmenbedingungen ausländischer Doktoranden an deutschen Hochschulen zu optimieren.

Dr. phil. Ulrike Senger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Entwicklungsgenetik am Deutschen Krebsforschungszentrum (DKFZ) in Heidelberg  
 Forschungsschwerpunkte:  
 Vergleichende und angewandte Sprachwissenschaft, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Mehrkulturalitätsdidaktik, Integrationsforschung

## Die Bologna-Erklärung als Motor der nationalen Hochschulreformen?

Gülsan Yalçın

### Anstöße zu neueren Reformbewegungen

Im Zuge der Internationalisierung der Beziehungen auf wirtschaftlicher und kultureller Ebene haben die „Volkswirtschaften in hochqualifizierten Arbeitskräften eine bedeutende Ressource zur Sicherung ihrer Stellung in einem äußerst wettbewerborientierten globalen Markt“ (EURODICE 2000, 7) gesehen. Der hochschulpolitische Reformprozess in den westlichen europäischen Ländern ab Ende der 1980er Jahre wurde von inneren und äußeren Sachzwängen begleitet, welche sind: die steigende Nachfrage nach einer Hochschulbildung, Kürzungen bei den öffentlichen Ausgaben, somit der steigende Druck zur Kommodifizierung der Hochschulausbildung, die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und technologische Entwicklungen. Die Schwächen der nationalen Hochschulsysteme hingegen wurden in überlangen Studienzeiten, hohen Abbrecherquoten, unzureichendem Zugang zum Arbeitsmarkt und zur Berufsfähigkeit, der abnehmenden Anziehungskraft europäischer Hochschulen durch die mangelnde Lesbarkeit und Sichtbarkeit, in Anerkennungsproblemen für eu-

ropäische Studierende, der steigenden Nachfrage nach transnationalen Studienangeboten und dem sinkenden Interesse an Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften gesehen. Der neuen Herausforderung an die westeuropäische Hochschulausbildung wird mit dem Versuch zu einem gemeinsamen „europäischen Hochschulmodell“ entgegen gewirkt. Den Anstoß dafür gaben vier Bildungsminister bei der Feier zum 800-jährigen Bestehen der Sorbonne Universität im Jahre 1998. Die Minister aus Frankreich, England, Deutschland und Italien verabschiedeten am Ende dieser Feier eine Deklaration, die bei den anderen europäischen Ländern auf großes Interesse stieß. Am 19. Juni 1999 trafen sich 29 Bildungsminister der europäischen Länder und einigten sich auf eine gemeinsame Erklärung zur Gestaltung eines „Europäischen Hochschulraums“. Die Minister bekräftigten in der Bologna-Erklärung ihre Absicht, folgende Punkte mit dem Ziel der Steigerung der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen auf dem globalen Bildungsmarkt bis 2010 umzusetzen:

- die Schaffung eines Systems leicht verständlicher und

- vergleichbarer Abschlüsse
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell)
- die Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen
- die Förderung der europäischen Zusammenarbeit durch Qualitätssicherung
- die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.<sup>1</sup>

Zwei Jahre später wurden in Prag die ersten Berichte zur Implementation der Bologna-Erklärung eingeholt und das Prager Kommuniqué (2001) vereinbart. Die festgelegten Ziele der Bologna-Erklärung wurden bestätigt und weitere Aspekte zur Gestaltung eines Europäischen Hochschulraumes als wichtig erachtet und durch folgende Punkte ergänzt: die erneute Betonung der Bedeutung von Mobilität, Qualitätssicherung und Akkreditierung, die Einführung der europäischen Dimension in der Bildung, des lebenslangen Lernens und der Beteiligung der Hochschulen und Studierenden bei der Schaffung des europäischen Hochschulraums (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF 2002). Auf diese Weise begann der so genannte Bologna-Prozess. Die aktive Einbindung der European University Association (EUA), der European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), des Europarates und der National Unions of Students in Europe (ESIB) als Beobachter wurden begrüßt.

Zu den Erstunterzeichnerstaaten gehören alle EU-Länder und die Mitglieder der EFTA/EWA-Länder (Island, Liechtenstein und Norwegen). Außerdem verpflichteten sich folgende Länder zur Durchführung der Einigungspunkte: Bulgarien, Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Slowakische Republik, Slowenien und die Schweiz. In Prag fand der Öffnungsprozess für weitere Staaten wie Kroatien, Türkei und Zypern statt.<sup>3</sup> Die Aufnahme der Europäischen Kommission als Vollmitglied sollte die bildungspolitische Zusammenarbeit innerhalb der Europäischen Union (u.a. die EU-Bildungsministerräte) besser mit der multilateralen Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses verzahnen.

Die nächste Ministerkonferenz ist für den 18. und 19. September 2003 in Berlin geplant. Hier wird es um den Austausch über den Reformprozess in den jeweiligen Unterzeichnerstaaten gehen und um die Einigung auf weitere Implementierungsschritte zur Erzielung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums.

### **Die Bologna-Erklärung als Modell für europäische Hochschulen**

Das Subsidiaritätsprinzip, Art. 3b des Maastrichter Vertrages (1993), verhindert die Intervention der EU-Kommission in die Bildungspolitik der Nationalstaaten der Mitglieder (Kampf 2002, 42). Somit kann ein Harmonisierungsprozess nur von den Staaten selbst ausgehen. Die oben aufgezeigten Schritte sind der Versuch, auf der

europäischen Ebene durch die freiwillige Verpflichtung in Form von Deklarationen in erster Linie eine strukturelle Harmonisierung der Hochschulen in den europäischen Ländern, die den EU-Raum überschreiten, zu erzielen. Die besondere Rolle, die die EU-Kommission und der Europarat nach Prag einnehmen, weisen auf das Zusammentreffen der Interessen hin.

Die Perspektive, durch den Bologna-Prozess einen flexibleren Wechsel zwischen Hochschulen und Ländern zu ermöglichen, sowie die Absicht, international anerkannte Abschlüsse einzuführen, wurden begrüßt. Die Kritik an der Bologna-Erklärung bezog sich auf die Uniformierung der Inhalte, die Beseitigung des binären Systems, die Verpflichtung importierte Leistungspunkte anzuerkennen, die Abschaffung der curricularen Logik durch Leistungspunkte (Cafeteria-Modell) und die Verletzung der Hochschulautonomie.<sup>4</sup>

Von den Unterzeichnerstaaten hingegen wurden vermehrte Versuche zu kohärenteren Studienstrukturen berichtet (Haug & Tauch 2001, 24). Unter dem Einigungspunkt „eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate)“ fand das Studienmodell „Bachelor- und Masterstudiengänge“ einen stillschweigenden Konsens. In Großbritannien, Irland, Malta und der Türkei sind diese Studienstrukturen lange Tradition, in Island, Schweden, Norwegen und Dänemark hingegen gängige Abschlüsse (Haug & Tauch, 2001, 24). In den drei baltischen Ländern wurden einige Zeit nach der Transformation die Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt (Haug & Tauch 2001, 24).

In Deutschland hatte die Kultusministerkonferenz bereits 1996 die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge beschlossen. Der Wissenschaftsrats einigte sich im Jahre 1998 auf die Empfehlung zur Etablierung eines Leistungspunktesystems und der Modularisierung des Studiensystems an deutschen Hochschulen. In Italien wurde die neue Studienstrukturreform für alle Hochschulen ab dem akademischen Jahr 2001/2002 obligatorisch (Haug & Tauch 2001, 24). Verschiedene Kombinationen mit traditionellen und neuen Studienstrukturreformen folgten in Frankreich (ab 2000) und den Niederlanden (ab 2002/2003). In der Tschechischen Republik besteht seit 1990 die Möglichkeit für die Hochschulen, den Bachelorstudiengang anzubieten, aber 2001 studierten 75% der Studierenden in den traditionellen langen Erststudiengängen (Haug & Tauch 2001, 26). Portugal hingegen schlug einen eigenen Weg ein und kombinierte in Verbindung mit der Bologna-Erklärung eine vierstufige Studienstruktur. Die Planung war ein „subject-by-subject“ Verfahren einzuführen, das in Koordination innerhalb der Universitäten und den „politechnicos“ zuerst im Ingenieurwesen ausprobiert werden sollte (Haug & Tauch 2001, 26). In Ungarn, Rumänien und Spanien ist ein Mix-Modell zu beobachten. Die undergraduate Studiengänge an den „colleges“ sind in die Universitäten integriert. Dieses Verfahren soll ein flexibleres System etablieren und durch die Aufhebung der Zweistufigkeit, so wie in der Bologna-Erklärung definiert, würde ein fließender Übergang ermöglicht werden (Haug & Tauch, 2001, 26) – von einem „college“ Bachelor zu einem universitären Masterstudiengang.

Nach Haug und Tauch zeichnet sich eine klare Tendenz in Richtung eines dreijährigen Bachelorstudiengangs in den Unterzeichnerstaaten ab (Haug & Tauch 2001, 27). In der Bologna-Erklärung wurde für die erste Studienstufe „die Relevanz für den Arbeitsmarkt“ als besonderes Kennzeichen definiert, wobei dieses in den europäischen Ländern viel offener und positiver besetzt wurde (Haug & Tauch 2001, 27). In der Praxis zeichnet sich eine „Relevanz“ ab, die viel mehr Diversität aufweist. In vielen europäischen Ländern wurden die berufsausbildenden Abschlüsse der „colleges“ bzw. „polytechnics“ an das „professional bachelors“ angeglichen und zugleich an den Universitäten ein mehr „akademisch“ oder „wissenschaftlich“ orientierter Bachelorstudiengang angeboten (Haug & Tauch 2001, 27).

Die skizzenhafte Darstellung der Reformbewegungen an den europäischen Hochschulen verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, der Realität und den Zielen der Bologna-Erklärung. Der Anspruch liegt in der Betonung der Erhaltung der Diversität der Systeme und der nationalen Autonomie sowie der Autonomie der Hochschulen. Die Realität zeigt das Nebeneinander von traditionellen und neueren Studienstrukturen und das Ziel ist mehr Konvergenz.

### Zukünftige Reformimpulse für die europäischen Hochschulen

Neben den technischen Entscheidungen über das Verfahren der künftigen Aufnahme neuer Mitglieder in den Bologna-Prozess werden in Berlin neue Einigungspunkte zur Umsetzung der Bologna-Erklärung vereinbart. Derzeit zeichnen sich folgende Bereiche ab: Allen Anzeichen nach wird der Themenkomplex „Zusammenarbeit und Verfahren der Qualitätssicherung in Europa“ zum zentralen Vereinbarungsgegenstand gemacht, wo der Versuch gestartet werden kann, „good principles of accreditation and evaluation“ auf europäischer Ebene zu formulieren und zu vereinbaren (Friedrich 2002, 11). Im Falle einer Entscheidung auf Minimal-Standards würde dies bedeuten, dass die Hochschulen in den Unterzeichnerstaaten eine neue Balance zwischen den bisherigen und den neuen Herausforderungen finden müssten. Für diesen Punkt prognostiziert das EURODICE, das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa für die Nationalstaaten: „Der Staat wird sich noch mehr aus der Hochschulverwaltung zurückziehen, seine Befugnisse bezüglich Qualitätssicherung und -kontrolle hingegen ausbauen“ (EURODICE, 2000, 24).

Etwa zeitgleich mit der Bologna-Erklärung hat die EU-Kommission die Mitteilung „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ veröffentlicht. Das wesentliche Ziel dieses Papiers ist die bessere Koordination und Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Forschung in Europa. Die EU-Kommission hat derzeit eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die auf EU-Ebene die „European Higher Education Area“ (EHEA) und den „Europäischen Forschungsraum“ (ERA) stärker miteinander verknüpfen soll. Neben der Frage der Qualitätssicherung wird dieser Punkt zur Diskussion stehen. Damit verbunden könnte die Mobilität der ForscherInnen mit in diesen The-

menkomplex aufgenommen werden.

Die Prinzipien einer Doktoranden- und Post-Doc-Ausbildung, ein Themengebiet, das in der Bologna-Erklärung ausgeklammert wurde, werden voraussichtlich ein weiterer Diskussionspunkt werden. Die Promotionsphase in der europäischen Hochschulbildung ist auch Berührungspunkt zwischen den beiden Projekten Hochschul- und Forschungsraum. Verschiedene Vorschläge zur Schaffung strukturierter Promotionsstudien in den beteiligten Ländern, zur Steigerung der Mobilität von Doktoranden und zur Schaffung europäischer Doktorgrade liegen vor und werden erörtert (Friedrich, 2002, 7).

Ausgehend von den vielfältigen Entwicklungen in den letzten Jahren zeichnet sich für die europäischen Hochschulen eine reformreichere Phase mit der Tendenz zur strukturellen Konvergenz ab. Im Bologna-Prozess geht es um die strukturelle und die institutionelle Kooperation, die zugleich aber das Ziel des Wettbewerbs vereinbaren soll. Hierbei zeichnet sich eine Tendenz zu einer erneuten regionalen Aufteilung innerhalb des Europäischen Hochschulraums in einen Baltik- und einen Nordic-Raum ab.<sup>5</sup> Die neueren Reformbewegungen werden von den neuen Akteuren in der Hochschulpolitik, wie die supranationalen Organisationen EU-Kommission, Europarat, ERT, EUA, ESIB, derzeit noch indirekt die WTO/GATS und die alten (nationale Zuständigkeiten) hochschulpolitischen Akteure getragen. An den Hochschulen selbst spiegeln sich die extern-internen Einflüsse auf den Bologna-Prozess wider, die die Zukunft der europäischen Hochschulreformen mit gestalten werden.

<sup>1</sup> <http://www.hrk.de/140.htm> vom 26.0.03

<sup>2</sup> <http://www.hrk.de/140.htm> vom 26.0.03

<sup>3</sup> <http://144.65.2.1/start.asp?islink=1&bereich=7&l1=&l2=&l3=&OID=4396#> vom 30.10.02. Anfang Oktober 2002 wurde berichtet, dass die Länder Andorra, Albanien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro und Serbien und die frühere Jugoslawische Republik Mazedonien die Aufnahme in den Bologna-Prozess beantragt haben. Russland sowie andere CIS Länder haben Interesse informell bekundet. <http://www.bologna-berlin2003.de/en/aktuell/index.htm> vom 8.11.02

<sup>4</sup> Christian Tauch <http://www.unics.uni-hannover.de/lhk/pdf/Folien-Tauch.pdf> vom 18.06.02.

<sup>5</sup> A Nordic Space For Higher Education. A Statement by the Tromsø meeting of Nordic university Leaders. 15-17 August 2002.

**Gülsan Yalçın, M.A.** Erziehungswissenschaft, Promotion zum Thema „Ausweitung des Europäischen Hochschulraums am Beispiel der Türkei“. [yalcin@hochschulforschung.uni-kassel.de](mailto:yalcin@hochschulforschung.uni-kassel.de)

### Literatur

EURODICE (Hg.) (2000): Kurzfassung. Zwei Jahrzehnte Hochschulreform in Europa. Die Entwicklung seit 1980. EURODICE – Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa.

Friedrich, Hans Rainer (2002): Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses, HoF-Arbeitsberichte, 4/02. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung e.V. an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Haug, Guy u. Tauch, Christian (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education II. Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001.

TEICHLER, Ulrich (1990): Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York.