



Trends 2003

Fortschritte auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum

Sybille Reichert und Christian Tauch

Zusammenfassung

Diese Studie wurde von der Europäischen Kommission in Rahmen des Socrates-Programms unterstützt

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Ziele der Studie

Diese Studie versucht die wichtigsten neueren Trends im Zusammenhang mit den Bologna-Reformen zu erfassen. Sie ist eine Fortsetzung der zwei Trends-Studien, die für die Bologna-Konferenz (1999) und die Prag-Konferenz (2001) geschrieben wurden. Im Gegensatz zu den zwei ersten Studien, die sich im Wesentlichen auf Informationen stützten, die von den Bildungsministerien und den Rektorenkonferenzen zur Verfügung gestellt worden waren, versucht Trends III nicht nur diese beiden Sichtweisen wiederzugeben, sondern auch die von Studenten und Arbeitgebern sowie vor allem die der Hochschulen selbst, um auf diese Weise ein möglichst vollständiges Bild der gegenwärtigen Phase des Bologna-Prozesses zu vermitteln. Wenn der Europäische Hochschulraum (EHR) Wirklichkeit werden soll, muss er sich von der Ebene offizieller Erklärungen und gesetzlicher Änderungen hin zu institutionellen Strukturen und Verfahren weiterentwickeln. Dies setzt voraus, dass die Hochschulen unmittelbar und in zentraler Weise an der Entwicklung brauchbarer Interpretationen von Konzepten beteiligt werden, die oft unbestimmt waren und es zum Teil noch sind, sogar in der Wahrnehmung derer, die am meisten mit diesen Konzepten arbeiten. So gilt es etwa, folgenden Punkten konkrete Bedeutung zu verleihen:

- Dem Begriff „Beschäftigungsfähigkeit“ von Bachelor-Absolventen
- Dem Verhältnis zwischen den zwei neu eingeführten Studienstufen
- Credits, die das studentische Arbeitspensum widerspiegeln und die im Laufe eines Studienprogramms akkumuliert werden
- Einer Lehrplangestaltung auf der Grundlage von Deskriptoren für die zu erzielende Qualifikation sowie von angestrebten Fähigkeiten und Lernergebnissen
- Dem Gedanken des flexiblen Hochschulzugangs und individueller Studienverläufe für eine zunehmend differenzierte studentische Klientel
- Der Rolle von Hochschulbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens
- Den Bedingungen für eine optimierte Mobilität und schließlich
- Wirksamen internen und externen Qualitätssicherungsverfahren.

Die vorliegende Studie betont ausdrücklich die Notwendigkeit, die *top down* - Herangehensweise, die bisher im Bologna-Prozess vorherrschte, zu ergänzen durch den sich entwickelnden *bottom up* - Prozess, in dem die Hochschulen bereits jetzt eine Schlüsselrolle spielen und diese auch in Zukunft spielen sollten – so wie es sich die Minister von ihnen erwarteten, als sie sich in Bologna das erste Mal trafen.

Institutionelle Entwicklungen in Übereinstimmung mit den Bologna-Zielen schreiten nicht nur rasch voran, sondern sind auch Herausforderungen, die unsere volle Aufmerksamkeit verdienen, wie diese Studie zu zeigen versucht.

Kenntnis über und Unterstützung für den Bologna-Prozess

Die Kenntnis über den Bologna-Prozess hat sich in den letzten zwei Jahren bedeutend verbessert. Allerdings zeigt die Trends 2003 - Studie und zahlreiche andere Quellen, dass trotz des gestiegenen Kenntnisstands unter den Hochschulangehörigen die Reformen die Mehrheit der Hochschulvertreter an der Basis, die die Reformen umsetzen und sie mit konkreter Bedeutung erfüllen sollen, erst noch erreichen müssen. An Überlegungen zur Realisierung der Bologna-Ziele sind derzeit eher die Hochschulleiter als die Professoren beteiligt. Dies bedeutet, dass die Interpretation von „Bologna“ und seine Auswirkungen auf der Ebene der Fakultäten, wie etwa die kritische Überprüfung der gegenwärtigen Lehrstrukturen, Methoden und Evaluationsverfahren sowie die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Disziplinen und Hochschulen, eine Aufgabe darstellt, die von der Mehrheit der europäischen Hochschullehrer erst noch geleistet werden muss.

Hochschulverwaltungsangehörige und Studierende scheinen bis jetzt sogar noch weniger in die Umsetzung der Bologna-Reformen einbezogen zu sein. Allgemein lässt sich sagen, dass der Kenntnisstand an Universitäten höher als an anderen Hochschulen ist. In Estland, Litauen, Schweden, Deutschland, Irland und vor allem im Vereinigten Königreich sind die Beratungen zur institutionellen Umsetzung von Bologna weniger verbreitet als in den anderen Bologna-Ländern. Dies bedeutet natürlich nicht, dass keine Reformen stattfinden, aber dass sie nicht unbedingt explizit mit dem Bologna-Prozess in Verbindung gebracht werden. So werden etwa in Schweden Reformmaßnahmen in Übereinstimmung mit „Bologna“ durchgeführt, ohne als Bologna-Reformen bezeichnet zu werden.

Angesichts des Umfangs dieser Reformen, die nicht nur alle Fachgebiete, sondern auch alle Gruppen von Hochschulangehörigen betreffen, scheint es bemerkenswert, dass nur 47% der Universitäten und nur 29,5% der anderen Hochschulen bisher die Position eines Bologna-Koordinators geschaffen haben.

Insgesamt erfährt der Bologna-Prozess unter den Hochschulleitern starke

Unterstützung. Mehr als zwei Drittel von ihnen hält es für erforderlich, zügige Fortschritte in Richtung EHR hin zu machen, während 20% die Idee des EHR zwar unterstützen, aber seine Zeit noch nicht für gekommen halten. Allerdings gibt es auch weiterhin Widerstand gegen einzelne Aspekte und gegen das Tempo der Reformen. Dieser Widerstand scheint besonders ausgeprägt zu sein in Norwegen, Frankreich, dem frankophonen Gemeinde Belgiens, Deutschland, Ungarn, Portugal, Irland und dem Vereinigten Königreich. Obwohl einige Länder Südosteuropas dem Bologna-Prozess formal noch nicht beigetreten sind, nutzen sie ihn bereits als Referenzrahmen und arbeiten aktiv an der Umsetzung.

Die Rolle der Hochschulen im Bologna-Prozess

Die Hochschulleiter stehen dem Bologna-Prozess überwiegend positiv gegenüber. Auch deshalb beklagen 62% der Universitätsrektoren und 57% der anderen Hochschulleiter, dass ihre Hochschulen bisher nicht hinreichend in die Umsetzung der Bologna-Ziele einbezogen werden. Außerdem finden 46% der Hochschulleiter, dass ihre nationale Gesetzgebung autonome Entscheidungsfindungen der Hochschulen zumindest teilweise erschwert. Vor allem in Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Polen, Portugal, der Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden und Südosteuropa verweisen die Vertreter von Hochschulen und Rektorenkonferenzen auf die Grenzen autonomer Entscheidungsfindungen in den Hochschulen.

Während viele Regierungen beträchtliche Fortschritte im Hinblick auf die Schaffung gesetzlicher Regelungen erzielt haben, die den Hochschulen die Umsetzung der Bologna-Reformen erlauben, scheint nur die Hälfte von ihnen den Hochschulen finanzielle Unterstützung für diesen Zweck anzubieten. **Fast die Hälfte der Hochschulen in den Bologna-Ländern verweisen auf den Mangel an finanzieller Unterstützung für die Bologna-Reformen.** Dies bedeutet, dass diese Reformen häufig zu Lasten anderer wichtiger Aufgaben oder anstehender Verbesserungen in den Hochschulen durchgeführt werden. 75% aller Hochschulleiter fordern klare finanzielle Anreize für die Realisierung der Bologna-Reformen. Es ist offensichtlich, dass der Dialog zwischen Rektoren und Hochschullehrern sowie zwischen Hochschulen und Ministerien intensiviert werden muss: über Fragen der Gesetzesreform hinaus muss er auf die Auswirkungen der Bologna-Reformen auf institutioneller Ebene als auch die staatliche Unterstützung eingehen, die nötig ist, damit die Reformen nicht zu Lasten anderer wichtiger Aufgaben der Hochschule durchgeführt werden können.

Die Rolle der Studierenden im Bologna-Prozess

An 63% der Hochschulen in den Bologna-Ländern werden Studierende formal, entweder durch Teilnahme an Senatsbeschlüssen oder auf Fakultätsebene, an den Entscheidungen über den Bologna-Prozess beteiligt. Derselbe Trend lässt sich in den Unterzeichnerländern in Südosteuropa feststellen.

Eine deutlich unterdurchschnittliche formale Beteiligung am Bologna-Prozess auf Ebene der Hochschulen lässt sich in Griechenland, Portugal, Slowenien, Island und dem Vereinigten Königreich feststellen. Die Hälfte der Studierenden spielt nach der Einschätzung ihrer nationalen und europäischen Vereinigungen eine sehr aktive oder recht aktive Rolle bei der Schaffung des EHR. Allerdings lässt die Einbindung der Studierenden auf Hochschul- und vor allem auf Fakultätsebene in Beratungen über die qualitative Reform der Lehre und der Lernstrukturen, der Methoden und der Evaluationsverfahren im Geiste der Bologna-Erklärung noch sehr zu wünschen übrig.

Studierendenvertreter äußern die größten Hoffnungen hinsichtlich der Bologna-Prinzipien **und zugleich die schärfste Kritik** hinsichtlich ihrer Umsetzung und der häufig zu eng gefassten Interpretationen. Der Beitrag der Studierenden zu den Bologna-Diskussionen war besonders ausgeprägt in Fragen der sozialen Dimension von Hochschulbildung und ihrer Betonung als öffentlichem Gut, v.a. im Zusammenhang mit den Diskussionen über mögliche Konsequenzen des Allgemeinen Abkommens über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) für die Hochschulen. Studierende haben außerdem immer wieder auf die Bedeutung von lernerzentriertem Lernen, flexiblen Hochschulzugangsmöglichkeiten und Studienverläufen sowie einer realistischen, empirisch nachvollziehbaren Bestimmung des studentischen Arbeitspensums im Rahmen von Credit-Systemen hingewiesen.

Akademische Qualität und Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen als kompatible Ziele

Die Verbesserung der akademischen Qualität und der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen sind die zwei von Ministerien, Rektorenkonferenzen und Hochschulen **am häufigsten genannten Triebfedern des Bologna-Prozesses.**

Ein bemerkenswerter Konsens über die Bedeutung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen hat sich in Europa herausgebildet: 91% der Hochschulleiter betrachten die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen als wichtigen oder sogar sehr wichtigen Faktor bei der Entwicklung oder Umstrukturierung ihrer Lehrpläne. Jedoch **scheint die regelmäßige und enge Einbindung von Berufsverbänden und Arbeitgebern in die Lehrplanentwicklung immer noch eher unüblich zu sein.** Hochschulen sollten angeregt werden, den engen Dialog mit Berufsverbänden und Arbeitgebern in der Curricularreform zu suchen. Allerdings kam wiederholt die Sorge zum Ausdruck, dass bei der Reform der Studienstrukturen die Ziele der Beschäftigungsfähigkeit und der Relevanz der Hochschulbildung für Gesellschaft und Wirtschaft in kurzsichtiger Weise interpretiert werden könnten. Die größte Herausforderung bei der „Bologna“-inspirierten Curricularreform dürfte darin bestehen, die Anforderungen aller interessierten Gruppen an die Relevanz von Hochschulbildung und die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen in Einklang zu bringen mit der eher langfristigen Perspektive, die für die Arbeit der Hochschulen und speziell der Universitäten charakteristisch ist. Der gegenwärtig zu beobachtende Trend zur Strukturierung von Curricula in Bezug auf Lernergebnisse und Kompetenzen könnte dazu beitragen, dass akademische Qualität und langfristige Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen kompatible Ziele in der Hochschulausbildung werden. Auf dieser Annahme gründet auch das Projekt „*Tuning Educational Structures in Europe*“, in welchem mehr als 100 Hochschulen sich bemühen, für eine Reihe von Fachgebieten übereinstimmende Lernergebnisse zu definieren.

Förderung der Mobilität in Europa

Während die **Mobilität von Studierenden** in beide Richtungen (*incoming* und *outgoing*) in ganz Europa **zugenommen** hat, wuchs der „Import“ von Studierenden in den EU-Ländern stärker als in den Beitrittsländern. Eine Mehrzahl der Hochschulen verzeichnet mehr „Export“ als „Import“ von Studierenden. Deutlich mehr einreisende als ausreisende Studierende verzeichnen vor allem Hochschulen in Frankreich, die Niederlande, Dänemark, Schweden und ganz besonders in Irland und dem Vereinigten Königreich, wo dies auf 80% der Hochschulen zutrifft.

Die Mobilität von Lehrpersonal hat während der vergangenen drei Jahre in der Mehrzahl der Hochschulen in mehr als zwei Dritteln der Bologna-Länder zugenommen. Die staatliche Unterstützung für Mobilität wurde in den meisten EU-Ländern erhöht, aber nur in einigen Beitrittsländern. Es ist jedoch deutlich, dass die Anzahl und der Umfang der Mobilitätsstipendien für Studierende immer noch ungenügend ist, um Chancengleichheit bei der Mobilität für jene zu garantieren, die aus weniger privilegierten Familien kommen.

Vergleichbare und europaweite Mobilitätsdaten (inkl. der sog. *Freemover* - Studierenden), die auch die finanziellen und sozialen Umstände der Studierenden erfassen, **sind dringend erforderlich**, damit die Weiterentwicklung der europäischen Mobilität erfasst werden kann und Vergleiche mit anderen Weltregionen möglich werden.

Die Anziehungskraft des EHR und der nationalen Hochschulsysteme

Die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulsysteme außerhalb Europas wird von den im Rahmen von Trends 2003 Befragten als **dritte Triebfeder des Bologna-Prozesses** nach der Verbesserung der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Absolventen für den europäischen Arbeitsmarkt genannt. **Die EU ist die mit Abstand wichtigste Zielregion für die meisten Institutionen** (von 92 % genannt). Die zweitwichtigste Zielregion ist Osteuropa (62%), gefolgt von US/Kanada (57%), Asien (40%), Lateinamerika (32%), Afrika und Australien (24 und 23%) und der Arabischen Welt (16%). In einigen europäischen Ländern finden sich erhebliche Abweichungen von dieser Rangfolge, vor allem im Vereinigten Königreich, Spanien, Deutschland und Rumänien, wo Europa als Zielregion weit weniger häufig genannt wird.

Um ihre Anziehungskraft in diesen Zielregionen zu steigern, setzen die Hochschulen vor allem auf gemeinsame Studienprogramme oder ähnliche Formen der Zusammenarbeit (von drei Vierteln aller Hochschulen erwähnt). **Nur 30% der Hochschulen bedienen sich gezielter Marketing-Maßnahmen**, um Studierende einzuwerben, mit der bemerkenswerten Ausnahme von Irland und dem Vereinigten Königreich, wo mehr als 80% der Hochschulen gezieltes Marketing durchführen.

Eine Mehrzahl der Länder hat nationale Strategien zur Verhinderung von *brain drain* und zur Förderung von *brain gain* entwickelt. Die meisten Hochschulen müssen ihr institutionelles

Profil noch weiter schärfen, um sich auf den „Märkten“ zu positionieren, die ihren Prioritäten entsprechen. Angesichts des starken Wettbewerbs in der internationalen Einwerbung von Studierenden werden Hochschulen nicht umhin kommen, gezielte Marketing-Strategien zu entwickeln, wenn sie international konkurrenzfähig sein wollen, auch wenn solche Anstrengungen den traditionellen akademischen Gepflogenheiten zuwider laufen mögen.

Hochschulbildung als öffentliches Gut

Im entstehenden europäischen Hochschulraum lässt sich ein großer Konsens hinsichtlich der Einschätzung von **Hochschulbildung als einem öffentlichen Gut und einer staatlichen Verantwortung** verzeichnen. Es besteht Einigkeit darüber, dass soziale und finanzielle Unterstützung - inklusive Stipendien, die ins Ausland mitgenommen werden können - sowie verbesserte akademische und soziale Betreuung wichtige Bedingungen für einen erweiterten Zugang zur Hochschulbildung, mehr Studentenmobilität und verbesserte Abschlussquoten darstellen. Allerdings verschärft sich gegenwärtig vor dem Hintergrund abnehmender staatlicher Förderung der Konflikt zwischen Kooperation und Solidarität einerseits und Wettbewerb und Konzentration von Exzellenz andererseits. Hochschulen können zwar versuchen, erweiterten Zugang, ein diversifiziertes Lehrangebot und die Konzentration von Exzellenz miteinander zu kombinieren, werden aber häufig gezwungen sein, die eine Option zu Lasten der anderen zu verfolgen. Im Wettbewerb mit anderen Politikbereichen um öffentliche Mittel muss es Hochschulen erst noch gelingen, Parlamente und Regierungen von dem wesentlichen Beitrag zu überzeugen, den Hochschulabsolventen und hochschulgestützte Forschung zum allgemeinen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlergehen beitragen können.

Hochschulbildung im GATS

Nur ein Drittel der Ministerien hat bisher eine Position zur Frage der **Einbeziehung von Hochschulbildung in das Allgemeine Abkommen über Handel in Dienstleistungen (GATS)** der Welthandelsorganisation entwickelt. Das Gleiche gilt für die Rektorenkonferenzen. Nur 20% der Hochschulleiter betrachten sich als *gut informiert* über die GATS-Verhandlungen, fast die Hälfte von ihnen sind *informiert, ohne Detailkenntnisse* zu haben, und 29% erklärten, sie seien *nicht über GATS informiert*, wobei sich beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeigten.

Studierendenverbände scheinen über GATS und die möglichen Risiken einer weiteren Einbeziehung von Hochschulbildung in die derzeitigen Verhandlungen wohl informiert zu sein. Es besteht Einigkeit darüber, dass mehr Transparenz sowie die Einbeziehungen von Hochschulvertretern in die gegenwärtige sowie in künftige GATS - Verhandlungen erforderlich sind. Um den Herausforderungen der Internationalisierung gerecht zu werden, bedarf es verbesserter Verfahren zur Qualitätssicherung und genauer Regelungen, nicht zuletzt angesichts der immer zahlreicheren privaten profitorientierten Anbieter in Europa.

Studienstrukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula

Hinsichtlich der Einführung von gestuften Studienstrukturen wurden beträchtliche rechtliche Verbesserungen erzielt. Derzeit gibt es **in 80% der Bologna-Länder entweder die rechtliche Möglichkeit, gestufte Studiengänge anzubieten, oder diese Möglichkeit wird gerade geschaffen**. Viele Regierungen haben einen festen Zeitpunkt für den Übergang vom bisherigen zum neuen Studiensystem festgelegt, in den übrigen 20 % der Länder werden die notwendigen rechtlichen Änderungen derzeit vorbereitet. Dies gilt auch für die Länder Südosteuropas.

Was die Hochschulen angeht, so haben 53 % die gestufte Studienstruktur bereits eingeführt oder sind dabei sie einzuführen, während 36 % die Einführung planen. Mit anderen Worten: **Fast 90 % der Hochschulen in den Bologna-Länder haben bereits eine gestufte Studienstruktur oder werden diese haben**. Nur 11 % der Hochschulen sehen keine Notwendigkeit für eine Curricularreform. Etwa 55 % der Hochschulen in Südosteuropa haben die gestufte Struktur noch nicht eingeführt.

In den vergangenen Jahren wurde wiederholt auf die Notwendigkeit hingewiesen, in Europa strukturierte Promotionsstudien einzuführen. Das traditionelle Verfahren, Doktoranden im wesentlichen sich selbst zu überlassen und ihnen lediglich individuelle Betreuung anzubieten, wird den Anforderungen der modernen Gesellschaft nicht mehr gerecht und behindert zudem die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums.

Europa ist zweigeteilt, was die Struktur der Promotionsstudien betrifft. In der einen Hälfte der Länder erhalten Doktoranden im wesentlichen individuelle Betreuung, während in der anderen Hälfte zusätzlich zur individuellen Arbeit auch Lehrveranstaltungen auf Promotionsniveau angeboten werden. Den Hochschulen stellt sich die Frage, inwiefern sie mit Unterstützung ihrer Regierungen in dieser dritten Studienstufe auf nationaler und europäischer Ebene zusammenarbeiten sollten und ob **strukturierte Promotionsstudien, vor allem mit interdisziplinärer und internationaler Ausrichtung**, entwickelt werden sollten. Die Zustimmung der Studierenden zu den neuen Studienstrukturen überwiegt deutlich ihre Vorbehalte, aber die Sorge, dass der „Beschäftigungsfähigkeit“ zu große Bedeutung beigemessen werden könnte, wird nach wie vor von vielen Studierendenverbänden geäußert. In den Ländern, wo bisher keine Abschlussgrade auf Bachelor - Niveau existierten, scheint die Tendenz zu bestehen, diese lediglich als Sprungbrett oder Orientierungsplattform und nicht als vollwertige akademische Abschlüsse anzusehen. Die Wahrnehmung der Bachelor - Grade als valide und attraktive Abschlüsse muss noch verbessert werden.

Regierungen und Hochschulen werden eng zusammenarbeiten müssen um **sicherzustellen, dass die Einführung der neuen Studienstrukturen nicht oberflächlich erfolgt**, sondern dass sie begleitet wird von der notwendigen Neugestaltung der Lehrpläne unter Berücksichtigung nicht nur der gegenwärtigen europäischen Diskussionen über Deskriptoren für Bachelor- und Master-Abschlüsse, Lernziele und Qualifikationsprofile, sondern auch des Reformbedarfs in der jeweiligen Institution. Wenn das Ziel eines „Systems von leicht

lesbaren und vergleichbaren Abschlüssen“ im europäischen Hochschulraum erreicht werden soll, müssen Regierungen und Hochschulen die nächste Phase des Bologna-Prozesses dazu nutzen, **Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die sich auf externe Referenzpunkte stützen (Deskriptoren für die angestrebte Qualifikation und für das Studienniveau, Fertigkeiten und Lernergebnisse), möglichst in Einklang mit einem gemeinsamen Europäischen Qualifikationsrahmen.** Die Resultate der *Joint Quality Initiative* und des *Tuning-Projekts* dürften in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein.

Gemeinsame Studienprogramme und Gemeinsame Abschlussgrade

Gemeinsame Studienprogramme und Abschlussgrade stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit allen Zielen des Bologna-Prozesses und könnten eines der wesentlichen Elemente eines wahrhaft Europäischen Hochschulraumes werden. Dessen ungeachtet und trotz des diesbezüglichen Appells im Prager Kommuniqué erfahren Gemeinsame Studienprogramme und Abschlüsse immer noch nicht die hinreichende Aufmerksamkeit. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die meisten Ministerien und Rektorenkonferenzen diesem Thema nur mittlere oder gar geringe Bedeutung beimessen. Mehr als zwei Drittel der Ministerien geben an, finanzielle Anreize für die Entwicklung gemeinsamer Studienprogramme und Abschlüsse zu Verfügung zu stellen, aber der Umfang dieser Unterstützung ist nicht bekannt.

Unter den Hochschulen und den Studierenden ist die Unterstützung für Gemeinsame Studienprogramme und Abschlüsse deutlich höher, aber sie wurden noch nicht als wesentliche Instrumente für die institutionelle Entwicklung erkannt. Ihre Schaffung und Koordinierung scheint nach wie vor völlig der Initiative individueller Hochschullehrer überlassen zu sein.

Die Hochschulen und die nationalen Hochschulsysteme im europäischen Hochschulraum würden eine wichtige Gelegenheit verspielen, sich international zu positionieren, wenn sie ihre Aufmerksamkeit künftig nicht stärker auf die systematische, auch finanzielle Unterstützung Gemeinsamer Studienprogramme und Abschlüsse richteten.

Allerdings würde diese Unterstützung rechtliche Änderungen in den Hochschulgesetzen der meisten Ländern erfordern, denn **in mehr als der Hälfte der Bologna-Länder lässt die Gesetzeslage die Verleihung Gemeinsamer Abschlüsse derzeit nicht zu.** Erforderlich wäre überdies die Ausarbeitung von Richtlinien und Definitionen für Gemeinsame Studienprogramme und Abschlüsse sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene sowie eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen selbst.

Anerkennung

Zwei Drittel der Bologna-Länder haben bisher das wichtigste rechtliche Instrument für Anerkennung, die „Europäische Konvention über die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich“, kurz „Lissabon Konvention“, ratifiziert. Im Interesse des europäischen Hochschulraums sollten *alle* Bologna-Staaten die Konvention sobald wie möglich ratifizieren.

Mehr als die Hälfte der Hochschullehrer scheint über den Inhalt der Lissabon Konvention *nicht sehr gut* oder *gar nicht informiert* zu sein. Von einer *engen Zusammenarbeit* mit dem nationalen ENIC/NARIC berichten nur 20 % der Hochschulen, während weitere 25 % *gar nicht* mit ihrem ENIC/NARIC zusammenarbeiten. Schließlich sagen 28 % der Hochschulen, dass ihnen ENIC/NARIC – zumindest unter diesem Namen – *nicht bekannt* sei.

Es ist mithin offensichtlich, dass **die Kenntnis über die Bestimmungen der Lissabon Konvention, aber auch über die ENIC/NARIC - Initiativen (wie z.B. Anerkennungsverfahren in transnationaler Bildung etc.) unter den Hochschulangehörigen und den Studierenden verbessert werden muss** durch verstärkte Kooperation zwischen den internationalen Organisationen, den nationalen Ministerien und den Hochschulen. Außerdem sollte die Position des ENIC/NARIC in einigen Ländern gestärkt werden.

Zwei Drittel der Ministerien, mehr als die Hälfte der Hochschulen und etwas weniger als 50 % der Studierendenverbände erwarten, dass der Bologna-Prozess die akademische Anerkennung deutlich erleichtern wird. Hochschulen sind zwar hinsichtlich der Reibungslosigkeit von Anerkennungsverfahren für Auslandsaufenthalte eher optimistisch, aber in manchen Ländern scheinen institutionelle Verfahren zur Anerkennung immer noch eher unterentwickelt zu sein und die Anerkennung von Auslandsstudien erfolgt eher durch eine Einzelfallprüfung. Sogar wenn formale Verfahren existieren, berichten Studierende als die unmittelbar Betroffenen, dass ihnen diese häufig nicht bekannt seien. Fast 90 % der Studierendenverbände sagen aus, dass ihre Mitglieder *gelegentlich* oder *häufig* mit Anerkennungsproblemen nach der Rückkehr aus dem Ausland konfrontiert sind.

Es ist ein positives Zeichen, dass mehr als 40 % der Studierendenverbände angeben, dass in den Hochschulen ihrer Mitglieder Appellinstanzen für Anerkennungsprobleme existieren. Trotzdem sollten mehr Hochschulen ermutigt werden, **zusätzliche und bessere institutionelle Anerkennungsverfahren zu entwickeln und vor allem die Kommunikation mit den Studierenden in dieser Angelegenheit zu verbessern.**

Das **Diploma Supplement** wird in immer mehr Ländern eingeführt, aber die wichtigste Zielgruppe – die Arbeitgeber – weiß immer noch zu wenig darüber. Deshalb sollte auch das Wissen um die Vorteile des Diploma Supplement verbessert werden. Die Einführung eines *Diploma Supplement Label* (in Analogie zum geplanten *ECTS Label*) würde wahrscheinlich zu einer deutlichen Verbesserung in der Verwendung des Diploma Supplement führen.

Credits für Transfer- und Akkumulationszwecke

ECTS hat sich klar als *das* europäische Creditsystem etabliert. In vielen Ländern ist es bereits gesetzlich vorgeschrieben, während andere Länder die Kompatibilität ihrer nationalen Creditsysteme mit ECTS sicherstellen.

Zwei Drittel der Hochschulen verwenden heutzutage ECTS für Credit Transfer, 15 % verwenden ein anderes System. Hinsichtlich der Akkumulation von Credits erklären fast drei

Viertel der Hochschulen, dass sie diese bereits praktizieren – diese überraschend hohe Zahl bedarf einer näheren Untersuchung und mag auf ein ungenügendes Verständnis der Besonderheiten eines Credit - Akkumulationssystems zurückzuführen sein.

Die ECTS-Informationenkampagne, die in den vergangenen Jahren von der Europäischen Kommission, der European University Association und vielen nationalen Organisationen durchgeführt wurde, muss die Mehrzahl der Hochschulen erst noch erreichen, in denen **die Anwendung von ECTS immer noch nicht als institutionelle Strategie verankert wurde** und seine Grundsätze und Instrumente nach wie vor ungenügend verstanden werden.

Die wichtigsten Grundsätze und Instrumente von ECTS, wie sie in dem Dokument „**ECTS Kernpunkte / ECTS Key Features**“ dargelegt wurden, müssen dem akademischen und dem Verwaltungspersonal ebenso wie den Studierenden nahe gebracht werden, damit das Potential von ECTS als Instrument zur Schaffung von Transparenz voll ausgeschöpft werden kann. Anleitung und Unterstützung sind besonders erforderlich hinsichtlich der Verteilung von Credits in Bezug auf Lernergebnisse, die Definition des Arbeitspensums und die Verwendung von ECTS für *Credit Akkumulation*. Die Einführung des ECTS Labels wird zu einer deutlichen Verbesserung in der Anwendung von ECTS führen.

Autonomie und Qualitätssicherung

Größere Autonomie bedeutet normalerweise weniger staatliche Einmischung, **geht aber häufig einher mit einem wachsenden Einfluss anderer interessierter gesellschaftlicher Gruppen sowie mit umfangreicheren externen Qualitätssicherungsmaßnahmen und leistungsorientierten Finanzierungsmechanismen**. Allerdings betonen viele Hochschulvertreter, dass die Befreiung der Hochschulen von staatlicher Einmischung nur dann die Autonomie der Hochschule vergrößern und ihr innovatives Potential freisetzen wird, wenn sie nicht konterkariert wird durch eine mechanistische und vereinheitlichende *ex post* - Bewertung der Resultate oder durch eine unangemessene Einmischung anderer Gruppen, die eher kurzfristige Interessen verfolgen.

Alle Bologna-Länder haben Agenturen eingerichtet, die auf die eine oder andere Weise für externe Qualitätssicherung zuständig sind, oder sind dabei, solche Agenturen einzurichten. In 80% der Hochschulen in Europa findet bereits externe Qualitätssicherung in der einen oder anderen Form statt (Evaluation oder Akkreditierung). Es lässt sich **eine Abschwächung des bisherigen Gegensatzes zwischen Akkreditierungsverfahren in den EU-Beitrittsländern und Evaluation in den EU-Ländern** beobachten: während das Interesse an Akkreditierung und die Verwendung von definierten Kriterien und Standards in Westeuropa zunimmt, verbreiten sich in Mittel- und Osteuropa auf Verbesserung zielende Evaluationsverfahren. Zwei vergleichende Studien neueren Datums verzeichnen darüber hinaus eine Abschwächung des bisherigen Gegensatzes zwischen hochschulspezifischen und programmspezifischen Herangehensweisen in den Qualitätssicherungsagenturen und die zunehmende Vermischung beider Herangehensweisen innerhalb der einzelnen Agenturen.

Die **wichtigste Funktion externer Qualitätssicherung** (Evaluation oder Akkreditierung) besteht nach Ansicht der Agenturen und der Mehrheit der Hochschulen in der **Qualitätsverbesserung**. Nur in Frankreich, der Slowakei und im Vereinigten Königreich wird die Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft häufiger als die Qualitätsverbesserung genannt. Sogar Akkreditierungsagenturen, die traditionell die Rechenschaftspflicht in den Vordergrund stellen, betonen seit einiger Zeit den Verbesserungseffekt. Allgemein lässt sich sagen, dass externe Qualitätssicherungsverfahren von den Hochschulen positiv gesehen werden, und zwar vor allem als Mittel, um die Qualitätsstruktur innerhalb der Hochschule zu verbessern. Allerdings merken Hochschulvertreter häufig an, dass die Wirksamkeit von Evaluationsverfahren zu einem großen Teil davon abhängen wird, inwieweit sie die Verbindung zwischen Lehre und Forschung und andere Dimensionen des Hochschulmanagements miteinbeziehen. Hochschulen sind komplexe Systeme und können nicht auf Probleme in einem Bereich reagieren, ohne dass dabei zugleich andere Bereiche indirekt betroffen wären. Ebenso werden Wirksamkeit und Rentabilität von Qualitätssicherungsverfahren von der Abstimmung und den Synergien zwischen den verschiedenen nationalen und europäischen Verfahren zur Qualitätsüberprüfung sowie von den verschiedenen Finanzierungsmechanismen abhängen.

Interne Qualitätssicherungsverfahren scheinen ebenso verbreitet zu sein wie externe und zielen vor allem auf die Lehre. 82% der Hochschulleiter berichten von internen Verfahren zur Überprüfung der Lehrqualität, während 53% solche Verfahren außerdem in Bezug auf die Forschung haben. Nur ein Viertel der Hochschulen hat Verfahren zur Qualitätsüberprüfung in anderen Bereichen als Lehre und Forschung eingerichtet. Vorläufig sind diese internen Verfahren jedoch nicht hinreichend entwickelt, um externe Qualitätssicherung überflüssig zu machen.

Ministerien, Rektorenkonferenzen, Hochschulen und Studierende stimmen darin überein, dass sie **nationalen Qualitätssicherungsverfahren den Vorzug vor gemeinsamen europäischen Strukturen** geben. Allerdings sind die Objekte und Nutznießer (oder „Opfer“) von Evaluation und Akkreditierung, nämlich die Hochschulen selbst, der Idee von gemeinsamen Verfahren und Strukturen gegenüber deutlich aufgeschlossener als die anderen nationalen Akteure. So würde fast die Hälfte der Hochschulen eine Pan-europäische Akkreditierungsagentur begrüßen.

Die größte Herausforderung für Qualitätssicherung in Europa wird darin bestehen, Transparenz, den Austausch guter Praxis und die Schaffung von ausreichend gemeinsamen Kriterien für die wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Verfahren sicherzustellen, ohne das System zu sehr zu vereinheitlichen und seine Stärken, wie Vielfalt und Wettbewerb, zu schwächen.

Lebenslanges Lernen

Definitionen von Lebenslangem Lernen (LLL) und seine Beziehung zu Weiterbildung und Erwachsenenbildung sind nach wie vor unklar und variieren je nach nationalem Kontext. Für den Hochschulbereich lässt sich allgemein sagen, dass die Diskussionen über Lebenslanges Lernen eine Fortsetzung der Diskussionen über Weiterbildung und Erwachsenenbildung darstellen und mit diesen die Fokussierung auf flexiblen Hochschulzugang sowie das Bemühen, auf die vielfältigen Profile und Lebensumstände der Studierenden einzugehen, teilen. Alle neueren Definitionen von LLL kreisen um die Frage, wie Lernen in allen Lebensumständen und – abschnitten am besten ermöglicht werden kann. Die Notwendigkeit für nationale LLL - Strategien ist allgemein unbestritten und wurde besonders unterstrichen im Rahmen der Konsultationen zum LLL - Memorandum der Europäischen Kommission (November 2000).

Die Trends 2003 Studie zeigt, dass im Jahr 2003 die Mehrheit der Länder eine LLL - Strategie entweder bereits besitzt oder für die Zukunft plant. In einem Drittel der Bologna-Länder existieren solche Strategien bereits, nämlich in Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Island, Irland, den Niederlanden, Norwegen, Polen, der Slowakei, Schweden und dem Vereinigten Königreich.

Die meisten der Strategien und Aktionen auf nationaler und europäischer Ebene richten sich nicht speziell an den Hochschulbereich und machen den besonderen Mehrwert oder die Bedingungen von LLL - Angeboten an den Hochschulen nicht deutlich. Die meisten Hochschulen mit LLL - Strategien finden sich im Vereinigten Königreich, Island, Frankreich, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Bulgarien, während die Zahl solcher Hochschulen in Deutschland, Österreich, Italien, Ungarn, der Türkei, Rumänien und anderen Südosteuropäischen Ländern besonders niedrig ist.

Die Mehrheit der Studierendenverbände hat während der letzten drei Jahre Änderungen gegenüber lebenslanges Lernen in den Hochschulen ihrer Länder verzeichnet. Fast die Hälfte der Studierendenvertreter berichten von Änderungen in Bezug auf die Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, während ein Drittel eine stärkere Förderung einer LLL -Kultur unter den Studierenden verzeichnet. In Bezug auf Lehrmethoden und Zugangsverfahren schein es wenig Änderung gegeben zu haben.

In den meisten nationalen LLL - Strategien existieren zwei Motivationsstränge: zum einen geht es um den sozialen Aspekt, wobei der flexible Hochschulzugang und die Vielfalt von Studienangeboten für die unterschiedlichsten Profile von Studierenden betont werden. Zum anderen wird der Aspekt des wirtschaftlichen Wettbewerbs hervorgehoben und die Auffrischung von professionelle Kenntnissen und Fertigkeiten durch LLL in den Vordergrund gestellt. Die letztgenannte Thematik wird häufig in Zusammenarbeit mit Arbeitsmarktvertretern entwickelt und finanziert. Falls der Aspekt der Wettbewerbsfähigkeit durch rückläufige staatliche Budgets stärker in den Vordergrund rückt, könnten Hochschulen

gezwungen sein, in ihren LLL - Angeboten die kostspieligere soziale Motivation zu ignorieren.

Die Entwicklung von LLL -Angeboten zeugt von einer klaren Marktorientation und einem gut entwickelten Dialog mit externen Interessengruppen. Zwei Drittel der europäischen Hochschulen bieten auf Nachfrage Unterstützung an und gehen auf die expliziten Bedürfnisse von Unternehmen, Berufsverbänden und anderen Arbeitgebern ein. Fast die Hälfte (49%) führt bereits gemeinsame Programme durch, wobei dies für besonders viele Hochschulen in Finnland, Island, Schweden, Norwegen, Estland, Frankreich, Irland und dem Vereinigten Königreich zutrifft. Allerdings ist diese Bereitschaft, direkt auf Marktanforderungen zu reagieren, zugleich einer der Gründe für die kritische Haltung vieler Hochschullehrer gegenüber LLL -Instituten in ihren Hochschulen, speziell in den Universitäten.

Die europäische Reform der Studienstrukturen scheint Lebenslanges Lernen in vielen Hochschulen zu beeinflussen. 39% der Hochschulleiter berichten, dass sich ihre LLL - Programme und – module in Folge der neuen Abschlussgrade verändern.

Abgesehen vom Erfahrungsaustausch in einigen europäischen Netzwerken für Weiterbildung, ist die Kooperation zwischen den europäischen Hochschulen im Bereich des Lebenslanges Lernen, z.B. bei der Entwicklung gemeinsamer Studienangebote, nach wie vor eher die Ausnahme als die Regel.

Lebenslanges Lernen befindet sich in vielen Hochschulen immer noch in einer Randposition und ist nur selten in die allgemeinen Strategien, zentralen Prozesse und in die Entscheidungsfindung innerhalb der Hochschule integriert. Sogar in den Ländern, wo Weiterbildung und LLL bereits eine wichtige politische Rolle spielen und spezielle Anreize für die Entwicklung von LLL gegeben werden, wie etwa in Frankreich, dem Vereinigten Königreich und Finnland, genießen Weiterbildungszentren nicht dasselbe Ansehen wie die übrige universitäre Lehre und Forschung. Wenn sie sich in einem expandierenden Markt positionieren und den Mehrwert ihrer Expertise verdeutlichen wollen, sollten die Hochschulen LLL in ihre zentralen Entwicklungsprozesse und Strategien integrieren.

Diversifizierung von Hochschulprofilen

Gegenwärtig ähneln sich die meisten europäischen Hochschulen in der Bedeutung, die sie Forschung und Lehre beimessen, sowie in der starken nationalen Ausrichtung ihres Selbstverständnisses. Nur 13% aller Hochschulen (16% der Universitäten) haben nach eigener Einschätzung eine weltweite Ausrichtung (mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern), während nur 7% Europa als ihre wichtigste Zielregion benennen. Der Wettbewerb um öffentliche und private Gelder sowie um Studierende und Wissenschaftler hat durch die stärkere Internationalisierung und sogar Globalisierung des Hochschulbereichs dazu geführt, dass der Druck auf die Hochschulen, ein eigenes differenziertes Profil zu entwickeln, zugenommen hat. Allerdings hängt die Bereitschaft von Hochschulen zur Profilentwicklung im großen Maß von der ihnen zugestandenen Autonomie ab. Diese ist in Europa bisher nur

teilweise verwirklicht, ebenso wie Finanzierungsmechanismen, die eine solche Profilierung erlauben würden, bisher noch in keinem europäischen Land existieren.

Eine größere Herausforderung für die Hochschulen ergibt sich aus der sehr heterogenen Gruppe von unmittelbaren Partnern, mit denen sie in Forschung und Lehre zusammenarbeiten. Die Hochschulen werden nicht nur die Rolle dieser Partner eingrenzen müssen, um ihre eigene akademische Freiheit zu bewahren, sondern müssen auch den einzigartigen Mehrwert verdeutlichen, den die Universität zu Lehre und Forschung beitragen kann und durch den sie sich von anderen Einrichtungen, die ebenfalls Lehre und Forschung anbieten, unterscheidet. Die Positionierung der einzelnen Hochschulen in Europa und der Welt wird zum großen Teil von ihren Studienstrukturen und Lernergebnissen in Verbindung mit den entsprechenden Qualitätskriterien sowie von den individuellen Lösungen abhängen, mittels derer sie akademische Qualität mit nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit verbinden.

SCHLUSSFOLGERUNGEN: FÜR NACHHALTIGE REFORMEN DES HOCHSCHULWESENS IN EUROPA

Die vorliegende Studie hat den Bologna-Prozess vor allem aus der Perspektive der Hochschulen betrachtet. Sie hat europäische und nationale Trends im Zusammenhang mit den Bologna- Zielen und - Instrumenten aufgezeigt und versucht, die Aufmerksamkeit auf Implikationen, Konsequenzen und mögliche Interpretationen dieser Entwicklungen auf Hochschulebene zu lenken. Zusätzlich zu den konkreten Schlüssen, die am Ende jedes Kapitels gezogen wurden, wollen wir auf vier weitere grundlegende Schlussfolgerungen hinweisen, die sich aus der gegenwärtigen Phase der Umsetzung der Bologna-Reformen auf nationaler und institutioneller Ebene ergeben und die sich auf alle Teilaspekte der Reformen beziehen:

1. Der ganzheitliche Aspekt von Bologna

Die Umsetzung der Bologna-Ziele wird sich dann als besonders fruchtbar erweisen, wenn diese als Paket und als in sich zusammenhängend verstanden werden. So haben sich bei der Umsetzung der Reformen auf Hochschulebene folgende Synergiepunkte ergeben: die Einführung einer Bachelor/Master Struktur, die Schaffung eines hochschulübergreifenden Credit- Systems für Transfer und Akkumulation, sowie – von vielen weniger beachtet – die Eröffnung einer Perspektive des LLL. Die Verbindungen zwischen diesen Themen haben sich herauskristallisiert im Zusammenhang mit der Schaffung modularer Strukturen und der Definition von Qualifikationsrahmen und – profilen sowie von konkreten Lernergebnissen im Hinblick auf Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten. Andere Verbindungen traten bereits vor zwei Jahren klar zutage, so etwa die Tatsache, dass die Einführung kompatibler Strukturen und auf Verbesserung zielender Qualitätssicherung das wechselseitige Vertrauen erhöhen und die Anerkennung erleichtern würden, was wiederum zu verbesserter Mobilität führen würde. In ihrem Bemühen um praktikable Lösungen für einige der Herausforderungen des Bologna-Prozesses beginnen Hochschulvertreter nun zu entdecken, dass sie, wenn man ihnen genug Zeit lässt, sich auf sehr viel weiterreichende und tiefere Reformen eingelassen haben als ursprünglich beabsichtigt.

2. Der systemische Aspekt von Bologna

Die Umsetzung der Bologna-Ziele hat weitreichende Konsequenzen für die ganze Hochschule, nicht nur in Bezug auf die Reform der Studienstrukturen, sondern auch hinsichtlich der Studienberatung und anderer Dienstleistungen, der Infrastruktur und vor allem auch der Ausgaben. Bologna-Reformen sind nicht kostenneutral. Sie erfordern zum einen Investitionen in der Einführungsphase und zum anderen kontinuierliche Ausgaben für deren Fortführung, was Einfluss auf andere zentrale Funktionen der Hochschulen haben wird, falls der Gesamthaushalt nicht anwächst.

Der innere Zusammenhang der Bologna-Reformen bezieht sich indes nicht nur auf Fragen der Verwaltung, der Infrastruktur und der Finanzen. Er zeigt sich besonders deutlich bei der Einführung der neuen Bachelor- und Mastergrade, die eine neue Definition der Rolle der Forschung erfordern dürften. Es ist offensichtlich, dass Master - Grade nicht ohne die Berücksichtigung ihrer Verknüpfung mit der Lehre und Forschung auf der Doktoranden-Ebene eingeführt werden können. Selbstverständlich kann und sollte Lehre an den Universitäten nicht reformiert werden ohne die Berücksichtigung ihrer Verbindung zur Forschung, von der Schaffung neuer Stellen für junge Wissenschaftler bis zur Einbindung von Forschungsprojekten in die Lehre.

3. Der ambivalente Aspekt von Bologna

In fast allen Aktionslinien der Bologna-Reformen zeichnen sich zwei parallele Motivationsstränge ab:

Auf der einen Seite findet sich der Wettbewerbsgedanke, der darauf zielt, Institutionen und nationale Systeme für den globalen Wettbewerb vorzubereiten und sich dabei auf transparente Strukturen und die Zusammenarbeit mit europäischen Partnern stützt, damit Hochschulen in der zunehmend harten Auseinandersetzung um Mittel Studierende und Wissenschaftler überleben oder sogar Erfolge erzielen können. Nach dieser Agenda sind die größere Konzentration von Exzellenz und Kompetenz, die klarere Herausarbeitung von Stärken und die deutliche Benennung von Schwächen notwendig oder sogar dringend erforderlich, wenn das europäische Hochschulwesen zu Erreichung des ehrgeizigen Ziels, Europa bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten, dynamischen, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (Lissabon 2000) zu machen, beitragen will.

Auf der anderen Seite gibt es den sozialen Motivationsstrang, der die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit und Solidarität zwischen gleichen und ungleichen Partnern, flexiblem Hochschulzugang, Rücksichtnahme auf individuelle Lebensumstände und die Notwendigkeit, *brain drain* zu bekämpfen, betont. Es wäre naiv zu glauben, dass der europäische Hochschulraum sich ausschließlich auf diese Agenda gründen könnte.

Beide Motivationsstränge sind erforderlich, um den Prozess voranzutreiben. Aber sie müssen gewichtet, an den jeweiligen institutionellen Kontext angepasst und im Hinblick auf das Bemühen der jeweiligen Hochschule, die ihr angemessene Nische im nationalen und europäischen Hochschulsystem finden, interpretiert werden. Wohlmeinende Versuche, diesem Dilemma durch die undifferenzierte Verfolgung beider Motivationsstränge zu entkommen, würden lediglich dazu führen, die ersten Ansätze zur institutioneller Profilierung, die sich in einigen europäischen Ländern zeigen, zunichte zu machen. Nationale Gesetzgeber, Politiker und Hochschulleiter sollten es vermeiden, in sich widersprüchliche Strategien, Anreize oder Maßnahmen zu schaffen, wenn sie in der einen oder anderen Agenda oder auch in beiden erfolgreich sein wollen. Statt dessen sollten Gesetzgeber und Politiker die Freiräume für autonome Entscheidungen schaffen, die eine solche Differenzierung zulassen und die Hochschulen sollten diese nutzen.

4. Die Weiterentwicklung von Bologna

Der Bologna-Prozess hat bereits beträchtliche Fortschritte erzielt bei der Umsetzung der im Jahr 1999 beschlossenen Ziele. Die vorliegende Studie zeigt einmal mehr, dass diese Ziele hinreichend realistisch sind, um Vertrauen in den entstehenden europäischen Hochschulraum zu erwecken. Wir möchten an dieser Stelle aber auf einige vernachlässigte Aspekte und Themen hinweisen, die uns bei der Schaffung eines wirklichen Europäischen Hochschulraums wesentlich erscheinen:

Ein überraschender Mangel an Interesse besteht hinsichtlich des Problems einer wahrhaft europaweiten Rekrutierung von Hochschullehrern. Nur sehr wenige europäische Hochschulen haben eine nennenswerte Minderheit, ganz zu schweigen von einer Mehrheit, an nicht-nationalen europäischen Mitarbeitern. Zwar wird dieses Thema im Rahmen des Europäischen Forschungsraumes angesprochen, aber es gehört in ebenso zentraler Weise zum Europäischen Hochschulraum und sollte in den nächsten Phasen des Bologna-Prozesses größere

Aufmerksamkeit erfahren. Wie können Hochschulen dazu gebracht werden, ihre Rekrutierungsverfahren zu internationalisieren? Welche Hindernisse für die langfristige Mobilität von Hochschullehrern im Hinblick auf Krankenversicherung, Versorgungsansprüche, usw. müssen überwunden werden?

Außerdem hat sich bisher niemand mit der Frage der freien Studienortwahl in ganz Europa vom ersten Semester an befasst. Dies ist insofern höchst erstaunlich, als eine Beseitigung aller Hindernisse für eine solche freie Ortswahl der deutlichste Beweis für das Entstehen eines Europäischen Hochschulraums wäre, der diesen Namen wirklich verdient.

Sprachliche Aspekte sind ein weiteres vernachlässigtes Thema des EHR: Zwar wurden beeindruckende Fortschritte erzielt bei der Schaffung konvergenter Strukturen, größerer Transparenz, der Mitnahmefähigkeit von Stipendien, usw., aber die langjährige Erfahrung mit EU-Mobilitätsprogrammen hat die hohe Wirksamkeit sprachlicher Barrieren erwiesen. Ist die völlige Dominanz der englischen Sprache in den meisten Hochschulen und Studienprogrammen wirklich der Preis, den wir für wahrhaft europäische Mobilität zu entrichten haben, oder gibt es Möglichkeiten, die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu bewahren und die Studierenden (und die Hochschulen) davon zu überzeugen, dass auch die „kleinen Sprachen“ der Mühe wert sind?

Abschließend weisen wir darauf hin, dass das enorme Potential der Bologna-Ziele für eine längst überfällige fundamentale und nachhaltige Form der Hochschulbildung in Europa nur genutzt werden kann, wenn die Stimme der Lehrenden in den Hochschulen mehr als bisher gehört und berücksichtigt wird.