

Hartmann, Eva

Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess

Himpele, Klemens [Hrsg.]; Keller, Andreas [Hrsg.]; Staack, Sonja [Hrsg.]: Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum. Bielefeld : Bertelsmann 2010, S. 19-26. - (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung; 116)

urn:nbn:de:0111-opus-30779

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Materialien aus Hochschule und Forschung

116 |

Klemens Himpele | Andreas Keller | Sonja Staack | Hrsg.

Endstation Bologna?

**Zehn Jahre
Europäischer
Hochschulraum**



Herausgeber der Reihe „**GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung**“ ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://d-nb.d-db.de> abrufbar.



Gefördert mit freundlicher Unterstützung der
Max-Traeger-Stiftung

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 05 21 9 11 01-11, Telefax: 05 21 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung, Innenlayout & Satz: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN (Print) 978-3-7639-4365-4 **Best.-Nr. 6001591**

ISBN (E-Book) 978-3-7639-4366-1

© 2010, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers und des Verlages in irgendeiner Form reproduziert, in eine andere Sprache übersetzt, in eine maschinenlesbare Form überführt oder in körperlicher oder unkörperlicher Form vervielfältigt, bereitgestellt oder gespeichert werden. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Eigennamen oder sonstigen Bezeichnungen in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien und von jedermann benutzt werden dürfen, auch wenn diese nicht eigens als solche gekennzeichnet sind

Inhalt

| | |
|---|----|
| Einleitung | 7 |
| <i>Klemens Himpele, Andreas Keller und Sonja Staack</i> | |
| Wie weiter im Bologna-Prozess? | 13 |
| <i>Grußwort von Wojciech Pillich, NSZZ Solidarność</i> | |

A Zehn Jahre Bologna – Bilanz und Perspektiven

| | | |
|--------------|---|----|
| A 1 | Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess | 19 |
| | <i>Eva Hartmann</i> | |
| A 2 | Bologna in Deutschland – Reform der ungenutzten Chancen | 27 |
| | <i>Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack</i> | |
| A 3 | Operation gelungen, Patient tot? Ein Einwurf zu zehn Jahren Europäischen Hochschulraum | 41 |
| | <i>Klaus Landfried</i> | |
| A 4 | Die soziale Dimension des Europäischen Hochschulraums | 47 |
| | <i>Dominic Orr</i> | |

B Studienstrukturreform im Bildungsföderalismus

| | | |
|--------------|--|----|
| B 1 | „Schön, dass wir darüber gesprochen haben ...“ Was kann und wird der Bund noch tun? | 57 |
| | <i>Peter Greisler</i> | |
| B 2 | Kurskorrektur oder Kurs halten? Die KMK als Rahmengeberin der Bologna-Umsetzung | 61 |
| | <i>Birger Hendriks</i> | |
| B 3 | Umsetzung der Bologna-Reformen an den deutschen Hochschulen: Erfolge und Weiterentwicklung | 65 |
| | <i>Peter A. Zervakis</i> | |

| | | |
|---|--|-----|
| B 4 | Macht der Bachelor krank? Studieren zwischen Druck, Kontrolle und Konkurrenz – Anforderungen an eine neue Studierendengeneration <i>Achim Meyer auf der Heyde</i> | 69 |
| B 5 | Der Bachelor auf dem Arbeitsmarkt: Erfahrungen der Wirtschaft mit einem neuen Studienabschluss <i>Henning Dettleff</i> | 75 |
| B 6 | Mobilität im Europäischen Hochschul- und Forschungsraum: Rahmenbedingungen und Hindernisse für Studierende und Beschäftigte <i>Walter Mönig</i> | 81 |
| B 7 | Mobilität ohne Ende oder das Ende der Mobilität? Studierenden- mobilität im Zeichen von Bologna <i>Siegbert Wuttig</i> | 87 |
| B 8 | Studium Internationale – Wie viel Mobilität wollen wir wirklich? <i>Sarina Jessica Schäfer</i> | 93 |
| B 9 | Akademische Wanderarbeit – Leitbild für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im 21. Jahrhundert <i>Anja Mihr</i> | 97 |
| C „best practice“- oder „worst practice“-Beispiel? | | |
| C 1 | Kompetenz als Maßstab – die Reform der Lehrerbildung aus Hochschulperspektive <i>Ulrich Druwe</i> | 105 |
| C 2 | Weiterentwicklung ohne Bachelor und Master: Lehrerausbildung in Baden-Württemberg <i>Ulrich Lübke</i> | 109 |
| C 3 | Studierende ins Zentrum – studentische Erwartungen an die Lehrerbildung <i>Sven Lehmann</i> | 113 |
| C 4 | Gewerkschaftliche Anforderungen an eine zukunftsfähige Lehrerbildung <i>Doro Moritz</i> | 117 |

D Zwischen Bologna und Brüssel

- D | 1** Qualitätssicherung auf europäischer Ebene – ein Handlungsfeld für Studierendenvertretungen und Gewerkschaften 123
Colin Tück
- D | 2** Bologna 2010 – was kommt danach? 131
Bastian Baumann
- D | 3** Der Europäische Hochschulraum als Handlungsfeld für Gewerkschaften und Studierende 137
Nina Gustafsson Åberg
- D | 4** Zwischen Konvergenz und Vielfalt: Zur Rolle neuer Transparenzinstrumente im Europäischen Hochschulraum 141
Christiane Gaehtgens

E Empfehlungen für „Bologna 2.0“

- E | 1** Der Bologna-Prozess und Lebenslanges Lernen: Die Durchlässigkeit des zweistufigen Studiensystems 149
Katrin Heyl
- E | 2** Promovieren im Europäischen Hochschulraum – Impulse für eine Weiterentwicklung der Promotionsphase 155
Alexander Katzer
- E | 3** Qualitätssicherung und Akkreditierung: Erwartungen an Bologna nach 2010 161
Achim Hopbach
- E | 4** Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre – Forderungen und Empfehlungen 167
Beate Kortendiek
- E | 5** Gute Arbeit – gute Bildung: Personelle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Studienreform 173
Roland Bloch und Carsten Würmann

| | | |
|--------------|--|-----|
| E 6 | Von Bologna nach Bad Wildbad – Erwartungen und Empfehlungen an die Bildungsgewerkschaft GEW | 179 |
| | Qualitätssicherung und Akkreditierung <i>Margret Bülow-Schramm</i> | 179 |
| | Die soziale Dimension im Bologna-Prozess <i>Sabine Kiel</i> | 181 |
| | Promovieren im Europäischen Hochschulraum <i>Anne Krüger</i> | 183 |
| E 7 | Gute Bildung – gute Arbeit: Verbesserung der Betreuung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienreform <i>Carmen Ludwig</i> | 187 |
| E 8 | Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätsmerkmal von Studium und Lehre <i>Dorothea Mey, Lydia Kocar und Klemens Himpele</i> | 191 |
| E 9 | Durchlässigkeit der Studienstrukturen und lebensbegleitendes Lernen <i>Uta Sändig</i> | 195 |
| F | Bologna: Endstation oder Wegmarke? | |
| F 1 | Jetzt die Weichen für den Kurswechsel stellen <i>Andreas Keller</i> | 199 |
| | Autorinnen und Autoren | 209 |

Einleitung

Klemens Himpele, Andreas Keller und Sonja Staack

Die europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister haben im März 2010 in Budapest und Wien den Europäischen Hochschulraum ausgerufen. Damit ist ein mehr als zehnjähriger Prozess zu einem ersten Ergebnis gelangt, war doch die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums das erklärte Ziel der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung. Gleichzeitig haben die Proteste gegen die Umsetzung des groß angelegten Reformprogramms in vielen europäischen Ländern einen Höhepunkt erreicht. Auch gemessen an den eigenen Ansprüchen sind die Ergebnisse der zehnjährigen Reformen unzureichend. So fiel denn auch die Erklärung der Bildungsministerinnen und Bildungsminister in Wien und Budapest durchwachsen aus. Darin heißt es: „Die jüngsten Proteste in einigen Ländern [...] haben uns daran erinnert, dass einige der Ziele und Reformen von Bologna nicht richtig umgesetzt und vermittelt wurden.“

Es ist – dies belegen die studentischen Proteste einerseits aber auch die Budapest-Wien-Erklärung andererseits – inzwischen unstrittig, dass es bei der Umsetzung der in den Bologna-Dokumenten formulierten Zielstellungen erhebliche Probleme gibt. Die Proteste haben auch deshalb so viel Widerhall gefunden, weil sie den Finger in offene Wunden gelegt haben. Die Potenziale der Bologna-Reformen sind nicht nur nicht genutzt worden, in vielen Bereichen hat sich der Zustand sogar verschlechtert. Die Studierenden haben zu Recht Probleme mit einem Übermaß an Prüfungen, einer mangelnden Durchlässigkeit zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudium, steigenden Zugangshürden bei der Aufnahme eines ersten Studiums, rigorosen Anwesenheitspflichten und fehlenden Mobilitätsfenstern angesprochen sowie eine vielerorts zu beobachtende inhaltliche Engführung in den neuen Studiengängen kritisiert. Dabei wird deutlich, dass das Ziel einer Öffnung der Hochschulen im Sinne einer größeren Durchlässigkeit des Bildungssystems – einerseits für Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, andererseits für Personen, die bereits im Erwerbsleben stehen und drittens für internationale Studierende im Zuge einer gesteigerten Mobilität – nicht erreicht worden ist. Bevor die Proteste von Studierenden, Schülerinnen und Schülern sowie Beschäftigten einsetzten, war dieses Ziel oft nicht einmal thematisiert worden.

Die Umsetzung der Bologna-Ziele ist Aufgabe der nationalen Institutionen, in Deutschland also der Hochschulen, der Länder und des Bun-

des. Dabei haben sich die Akteurinnen und Akteure zunehmend von einem verengten Bildungsverständnis leiten lassen, welches die Zielsetzung eines Studiums auf die Frage der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und Absolventinnen reduzierte („Employability“). Dabei ist die politische Umsetzung in internationale Prozesse eingebettet, wurde der Bologna-Prozess doch zunehmend an die Lissabon-Strategie der Europäischen Union angelehnt, die das Ziel hat, Europa zum wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Diesem Ziel haben sich die verschiedenen Politikfelder unterzuordnen, auch die Bildungs- und Forschungspolitik der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten. Damit verbunden ist eine Sichtweise auf Bildung als abhängige Variable der ökonomischen Entwicklung, die Reduzierung von Hochschulbildung auf eine eng verstandene berufliche Ausbildung mit dem primären Ziel der Beschäftigungsfähigkeit; andere Ziele von Bildungspolitik – wie die Förderung der sozialen, kulturellen und politischen Teilhabe als Voraussetzung für einen demokratischen und sozialen Rechtsstaat – traten dagegen in den Hintergrund.

So zielten die Reformen auch in Deutschland in erster Linie auf mehr Praxisbezug des Studiums und die Verkürzung der Studienzeiten ab. Eine Öffnung der Hochschulen oder qualitative Studienreformen spielten hingegen bei der Implementierung der gestuften Studienstruktur fast keine Rolle. Die Öffnung der Hochschulen wurde durch den mangelnden Ausbau der Studienplätze verhindert, die geforderte Öffnung des Masterstudiums für alle Bachelorabsolventen und -absolventinnen, die ihr Studium fortsetzen möchten, widerspricht dem erklärten Ziel der Kultusministerkonferenz, den Bachelor zum Regelabschluss des deutschen Hochschulsystems zu machen und so die Studienzeiten zu verkürzen. Wenn die Dauer des Studiums ein entscheidendes Kriterium ist, dann wird außerdem selbst der so häufig eingeforderte Auslandsaufenthalt zu einem netten Plus, das man sich leisten können muss. Gegen die einseitige Fixierung des Studiums auf den Arbeitsmarkt richteten sich auch die Proteste der Studierenden, Schülerinnen und Schüler sowie der Beschäftigten. Dabei wird in vielen Fällen kaum zwischen der mangelhaften Umsetzung der im Rahmen des Bologna-Prozesses formulierten Ziele und der ihrer Überlagerung durch andere – national geprägte – Ziele unterschieden. Dies ist wenig verwunderlich – war es doch für viele Hochschulleitungen und Ministerialbürokratien bequem, die Alternativlosigkeit ihrer Politik mit *Bologna* oder „Brüssel“ zu begründen. Es sollte folglich – gerade weil die Proteste inhaltlich gut begründet sind – nicht der Fehler gemacht werden zu glauben, dass ein Ausstieg aus dem Bologna-Prozess die Probleme des Hochschulsystems lösen könnte.

Die in den Bologna-Dokumenten formulierten Ziele verdienen in weiten Teilen die Unterstützung auch von Gewerkschaften und Studierendenvertretungen: die Stärkung der sozialen Dimension der Hochschulen, die Vereinfachung von nationaler und internationaler Mobilität oder eine Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Menschen u. a. durch die Anerkennung von außerhalb der Hochschulen erbrachten Leistungen sind anzustrebende Veränderungen. Diese Potenziale zu nutzen ist die Herausforderung für die zweite Phase des Bologna-Prozesses, die in Wien und Budapest eingeleitet wurde. Nachdem die Proteste der Studierenden zunächst noch als „gestrig“ (Bundesbildungsministerin Annette Schavan) bezeichnet wurden, ist inzwischen allgemein anerkannt, dass die Defizite der Umsetzung des Bologna-Prozesses behoben werden müssen. Gleichzeitig hat eine Debatte über die Frage der Verantwortlichkeiten eingesetzt, die relativ typisch ist für das deutsche Hochschulsystem: Die Fehler haben immer die anderen gemacht. So weisen sich die Hochschulen und die Politik wechselseitig den Schwarzen Peter zu. Allerdings sind inzwischen auch ernsthafte Debatten über Veränderungen in Gang gesetzt worden, wobei sich deren Tragfähigkeit in den kommenden Jahren erst noch erweisen muss. Dank der Proteste der Studierenden ist das politische Feld jedenfalls bei der Ausrufung des Europäischen Hochschulraums offener als in den vergangenen Jahren. Daher kommt es zunehmend darauf an, die Ziele, die *Bologna* bzw. eine weitere Hochschulreform in Deutschland erreichen soll, auszuformulieren.

Hierzu wollte auch die dritte Wissenschaftskonferenz der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft vom 9. bis 12. September 2009 in Bad Wildbad im Schwarzwald einen Beitrag leisten. Unter dem Titel *Endstation Bologna? Zehn Jahre Europäischer Hochschulraum* diskutierten Vertreterinnen und Vertreter der Gewerkschaften, der Wissenschaft, der Hochschulen, der Studierenden und der Politik die Frage, ob und wie es weitergehen soll mit den Hochschulreformen in Deutschland. Der vorliegende Sammelband dokumentiert die Beiträge zu und Ergebnisse der dritten GEW-Wissenschaftskonferenz.

Der Sammelband wird mit einem Grußwort von Wojciech Pillich von der polnischen Gewerkschaft NSZZ „Solidarność“ eröffnet. Aus diesem Beitrag lassen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen der deutschen und der polnischen Debatte herauslesen. In Abschnitt A werden vier grundsätzliche Fragestellungen behandelt. Eva Hartmann beleuchtet die internationale Bedeutung des Bologna-Prozesses auch in der Abgrenzung nach außen. Der Bologna-Raum ist dabei eben auch als neuer Bildungsmarkt zu betrachten, auf dessen Funktion und Bedeutung Hartmann eingeht. Ulf Banscheraus, An-

nerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack stellen ihre im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellte Studie *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland* vor. Hierin wird anhand der Bereiche soziale Dimension, lebenslanges Lernen, Praxisbezug des Studiums und Mobilität aufgezeigt, welche Potenziale der Bologna-Prozess hätte und dass diese Potenziale in weiten Teilen nicht genutzt wurden. Klaus Landfried geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie krank der Patient Bologna-Prozess tatsächlich ist und welche Therapie notwendig wäre. Dominic Orr schließlich stellt die Ergebnisse von EUROSTUDENT III vor. In dieser Studie wird die soziale Lage der Studierendenschaft in zahlreichen europäischen Ländern verglichen.

In Abschnitt B kommen die Stakeholder des Bologna-Prozesses zu Wort. Peter Greisler vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geht in seinem Beitrag der Frage nach, was der Bund künftig noch tun kann, um die Implementierung der Reformen besser zu ermöglichen. Birger Hendriks beschreibt die Rolle der Kultusministerkonferenz und geht auf mögliche Weiterentwicklungen ein. Der Leiter des Bologna-Zentrums der Hochschulrektorenkonferenz, Peter Zervakis, benennt die Erfolge der Bologna-Umsetzung an den Hochschulen ebenso wie Möglichkeiten der Weiterentwicklung. Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks, geht der Frage nach, inwieweit das neue Studiensystem besonderen Druck auf die Studierenden ausübt. Die Erfahrungen der Wirtschaft mit den neuen Abschlüssen beschreibt Henning Dettleff von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Er greift damit eine zentrale Frage auf: Wie bewährt sich der Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt? Walter Mönig (BMBF) benennt Fortschritte und Hindernisse bei der Mobilität der Studierenden und der Beschäftigten an den Hochschulen im Europäischen Hochschulraum. Auch Siegbert Wuttig vom Deutschen Akademischen Austauschdienst setzt sich mit der Frage auseinander, ob die Bologna-Reformen Mobilität fördern oder sogar verhindern. Die Probleme der Mobilität aus studentischer Sicht werden von Sarina Jessica Schäfer behandelt, während Anja Mihr als Wissenschaftlerin die zunehmende Bedeutung grenzüberschreitender Arbeitserfahrungen für die Karriere im Wissenschaftssystem beleuchtet.

Der Abschnitt C beschäftigt sich mit dem Spezialthema der Lehrerbildung im Rahmen der Bologna-Reformen. Ulrich Druwe benennt Kompetenz als Maßstab der Lehrerbildung und beschreibt Probleme und Möglichkeiten aus der Perspektive der Hochschulen. Ulrich Lübke geht auf die Lehrerbildung in Südwestdeutschland ein. Baden-Württemberg ist bei der Umstellung der Lehramtsstudiengänge zurückhaltend, was Lübke in seinem Beitrag auf-

arbeitet. Sven Lehmann betrachtet die Probleme der der Umstellung insbesondere auch mit Blick auf die Ausbildung für verschiedene Schulformen. Doro Moritz schließlich formuliert die gewerkschaftlichen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die vierte Abschnitt (Abschnitt D) befasst sich mit der Qualitätssicherung: Colin Tück beschreibt die Funktion des europäischen Registers für Qualitätssicherungsagenturen. Bastian Baumann benennt die Notwendigkeit der Fortführung der Reformen und Nina Gustafsson Åberg geht der Frage nach, inwieweit der Europäische Hochschulraum auch ein Handlungsfeld für Gewerkschaften und Studierendenvertretungen sein kann. Der Frage nach Ranking, Benchmarks und dem Wettbewerb widmet sich Christian Gaegtens.

Im Abschnitt E wird der Frage der Durchlässigkeit – auch verbunden mit der Frage der Qualität der Bildung – nachgegangen. Mit dem Lebensbegleitenden Lernen und der Durchlässigkeit der Strukturen setzt sich Kathrin Heyl auseinander. Alexander Katzer beleuchtet die Promotion im Europäischen Hochschulraum und Achim Hopbach geht auf die Akkreditierung und die Qualität der Bildung ein. Inwiefern die Frage der Geschlechtersensitivität eine Rolle bei den Akkreditierungen spielt und welche Verbesserungsmöglichkeiten es gibt, arbeitet Beate Kortendiek heraus. Roland Bloch und Carsten Würmann schließlich betrachten die Arbeitsverhältnisse an den Hochschulen und benennen eine bessere Betreuungsrelation als Voraussetzung für eine bessere Lehre. Ebenfalls in Abschnitt E finden sich die Dokumentationen aus den Arbeitsgruppen. Am Schluss des Sammelbandes fasst Andreas Keller die Debatte zusammen und formuliert die Erwartungen an die Fortsetzung des Bologna-Prozesses aus gewerkschaftlicher Perspektive. Er geht dabei auch auf Herausforderungen der folgenden Jahre ein und bewertet den Wandel, der in der Politik als Reaktion auf die Bildungsproteste teilweise schon angegangen wurde.

Weder die Wissenschaftskonferenz 2009 noch dieser Sammelband wären möglich gewesen ohne die freundliche Unterstützung durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* sowie das *Bildungs- und Förderungswerk der GEW*, ebenso wenig ohne die aktive Mitwirkung der Referentinnen und Referenten, Autorinnen und Autoren sowie die tatkräftige Unterstützung der Kolleginnen im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung beim Hauptvorstand der GEW. Ihnen allen gilt unser herzlichster Dank. Bei der *Max-Traeger-Stiftung* bedanken wir uns für die Förderung der vorliegenden Publikation. Wir wünschen uns und allen, die dieses Projekt unterstützt haben, dass unsere Debatten, Denkanstöße und Konzepte nicht ohne Widerhall in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung bleiben.

Wie weiter im Bologna-Prozess?

Grüßwort von Wojciech Pillich, NSZZ Solidarność

Die Realisierung des Bologna-Prozesses sollte bis 2010 abgeschlossen sein. Dass der Prozess in diesem Jahr bei Weitem nicht beendet sein wird, ist allerdings unschwer absehbar. In der polnischen Gewerkschaft – und Partnerorganisation der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – NSZZ „Solidarność“ stehen daher bereits jetzt Überlegungen im Vordergrund, wie die Bildungssysteme in Europa weiter verbessert werden können.

1999 wurden in Bologna einige Instrumente, mit welchen man den Europäischen Hochschulraum errichten wollte, konkret definiert: Die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS), die Einteilung des Studiums in zwei Stufen, eine flächendeckende Qualitätskontrolle der Bildung (System der Akkreditierung, Zertifizierung etc.), der Ausbau der Mobilitätsprogramme für Studierende, Wissenschaftler/-innen und Verwaltungspersonal sowie die Förderung des lebenslangen Lernens. Im technischen Sinne, so ließe sich feststellen, sind diese Instrumente im Jahr 2010 tatsächlich realisiert worden. Doch inhaltlich ist der Europäische Hochschulraum nicht im Ansatz vollendet. Außerdem wirft die Umsetzung in den einzelnen Ländern weiterhin zahlreiche Fragen und Probleme auf, wie sie etwa in dem Appell des 26. Gewerkschaftstags GEW zur Bologna-Folgekonferenz in Leuven deutlich werden.¹ Das Londoner Communiqué (2007) ist daher zu unterstützen, wenn es darin heißt: „Wir nehmen 2010 zum Anlass, die Vision, die uns bewogen hat, den Bologna-Prozess 1999 in Gang zu setzen, erneut zu formulieren, und für einen *Europäischen Hochschulraum (EHR)* einzutreten, der auf Werten und Visionen beruht, die über die Fragen von Strukturen und Instrumenten hinausweisen.“

Um diese Aufgabe zu erfüllen, lohnt es sich, einen Blick auf diejenige Universität zu werfen, die dem Bologna-Prozess als Namenspatin zur Seite steht: Was zeichnete die bereits 1088 gegründete Universität Bologna aus?

1. Sie war international, denn sie bestand aus zwei Bereichen: Einem Bereich für Studierende aus Italien und einem zweiten für ausländische Studierende, die fernab der Alpen wohnten. Die Studierenden

1 Der Appell ist online verfügbar unter http://www.gew-gewerkschaftstag.de/Binaries/Binary46829/3_01_003_DS_15_gew.pdf.

- bildeten hierbei nationale Gemeinschaften, sogenannte *Nationes*. So war die polnische Nation – sie zählte allein mehrere Hundert Personen – im 13. und 14. Jahrhundert eine von 30 Nationes insgesamt.
2. Sie war autonom. Die Bildungsfreiheit war ebenso gesichert wie die Aufenthaltssicherheit – mit Ausnahme allerdings der Studierenden ohne Stadtrechte. Die Höhe der Honorare der Professoren und Professorinnen war nicht von den Zahlungen der Studierenden abhängig, denn die Honorare wurden von der Stadt bezahlt. Der Rektor wurde aus dem Kreis der Studierenden gewählt, z. B. waren zwölf polnische Studierende Rektoren.
 3. Sie war humanistisch. Die ersten Studienrichtungen waren das römische und das kanonische Recht. Im 14. Jahrhundert kamen folgende Fachrichtungen hinzu: Medizin, Philosophie, Arithmetik, Astronomie, Logik, Rhetorik, Grammatik, Griechisch, Hebräisch und Theologie. Naturwissenschaften wurden erst im 16. Jahrhundert eingeführt.

Diese Prinzipien wurden 1988 in der Magna Charta Universitatum, die im Jahr 1999 als Grundlage des Bologna-Prozess angenommen wurde, genauer formuliert. In der Herangehensweise der Bologna-Erklärung jedoch kommt ein bedeutender Unterschied zur Magna Charta zum Ausdruck: Sie beschäftigt sich vielfach mit technischen Einzelheiten, während wichtige Zukunftsfragen der europäischen Zivilisation, für welche die Bildung eine fundamentale Bedeutung hat, der Aufmerksamkeit entgleiten. Man kann den Eindruck gewinnen, dass hier der Schwanz mit dem Hund wedelt.

Die Universität von Bologna bildete Intellektuelle aus – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die in gesellschaftlicher Verantwortung die Entwicklung der damaligen Zivilisation bestimmten. Wenn wir uns weiterhin auf Universität von Bologna berufen möchten, müssen wir einen Weg finden, um Intellektuelle auszubilden. Europa braucht diese Intellektuellen mit Blick auf die gegenwärtigen Anforderungen – und nicht nur Europa. Die Forschung ist weit fortgeschritten, sie schafft sich nicht nur eine sich „unterwürfige“ Erde, sondern hat grundlegenden Einfluss auf das Wesen des Lebens selbst. Gleichzeitig ist sie nicht in der Lage, die existenziellen Probleme der Menschheit zu lösen. Daher ist zu überlegen, wie Wissenschaft für die gesellschaftliche Entwicklung nutzbar gemacht werden kann. Wie könnte das Programm aussehen, um die Idee der ersten europäischen Universität fortzusetzen? Was ist heute eine zeitgemäße Vision dieser Idee des 11. Jahrhunderts? Welche Perspektive können wir den

europäischen Hochschulen eröffnen, damit sie sich den großen Fragen des 21. Jahrhunderts stellen können?

Um diese Fragen zu beantworten, wollen wir international im Dialog bleiben. Ich wünsche den Kolleginnen und Kollegen der GEW, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Wissenschaftskonferenz sowie den Leserinnen und Lesern dieses Sammelbandes gute Ideen und Debatten, um die Zukunft des Bologna-Prozesses erfolgreich zu gestalten.

A

**Zehn Jahre Bologna –
Bilanz und Perspektiven**

Europa als neue normative Weltmacht? Einsichten aus dem Bologna-Prozess²

Eva Hartmann

Der Begriff Imperialismus stand in den 1960er- und 1970er-Jahren im Zentrum vieler kritischer Analysen der Weltordnung, um allerdings in den nachfolgenden Jahrzehnten dem Modewort Globalisierung Platz zu machen. Erst in den letzten Jahren erfuhr der Begriff ein *Comeback*, um die Herrschaftsstrukturen der gegenwärtigen Globalisierung wieder vermehrt in den Blick zu nehmen. Sind wir nach dem Ende des Kalten Krieges in eine neue imperiale Phase eingetreten? Wenn ja, welches Machtzentrum ist hierbei auszumachen? Einige sehen in den gegenwärtigen Veränderungen eine Konsolidierung der USA als einzige Weltmacht, der es auf ungeahnte Art und Weise gelungen ist, ihre Macht, aber auch ihr neoliberales Entwicklungsmodell auf dem ganzen Globus zu verbreiten (vgl. z. B. Panitch und Gindin 2003; Harvey 2003). Andere betonen wiederum einen grundlegenden Wandel der globalen Weltordnung, in der die USA nicht mehr länger das Machtzentrum bilden (vgl. Hardt und Negri 2001). Sie sehen vielmehr die Herausbildung eines netzwerkartigen Imperiums, das viele Parallelen zum römischen Imperium aufweist. Dieses Imperium ist jedoch nicht mehr länger einem einzigen Staat zuzuordnen, sondern umspannt die ganze Welt. In diesem Sinn besitzt es kein Zentrum. Wiederum andere sehen gerade in den Römischen Verträgen der Europäischen Union den Grundstein für eine neue Weltmacht, die eine europäische sein wird. Trotz ihrer Differenzen vereint diese Überlegungen die Betonung, dass die Weltmacht sich nicht alleine durch eine militärische und ökonomische Überlegenheit auszeichnet, sondern auch durch eine normative Macht, die die eigenen Standards zum Weltstandard erheben kann. In diesem Beitrag möchte ich diese Debatte aufgreifen und zeigen, dass eine Analyse der außereuropäischen Dimension des Bologna-Prozesses interessante Einsichten in die sich verändernde globale Architektur gibt. Eine solche Untersuchung arbeitet zugleich die geopolitische Bedeutung des Bologna-Prozesses heraus, die in der kritischen Reflexion des Prozesses bislang wenig Beachtung erhalten

2 Dieser Beitrag ist eine aktualisierte und überarbeitete Fassung eines Textes, der unter dem Titel „Europa als neue Imperialmacht oder im Schatten der USA?“, in *Forum Wissenschaft* 2/2008, Schwerpunkt: Mythos „Wissengesellschaft“ erschienen ist.

hat.³ Im Zentrum steht die Frage, ob es dem Bologna-Prozess gelungen ist, seine eigenen Normen weltweit zu diffundieren. Dies würde die These von Europa als einer neuen normativen Weltmacht bestätigen.

Die globale Dimension des Bologna-Prozesses

Bereits 1998, als der französische Bildungsminister seine Amtskollegen und Kolleginnen aus Deutschland, England und Italien einlud, wurde ein Bezug auf das außereuropäische Umfeld gemacht, mit dem Ziel „to consolidate Europe’s standing in the world“ (Sorbonne Declaration 1998: 3). Deutlicher wurden die Worte bereits ein Jahr später, als die Minister/-innen in Bologna eine „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems“ (Bologna Deklaration 1999: 3) einforderten, mit dem Ziel, sicherzustellen, dass „die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen“ (ebd.). Zwei Jahre später war man bereit, sich in das ökonomische Konkurrenzprojekt des Europäischen Rates einzuschreiben, mit seinem globalen Anspruch, Europa als die „most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world“ (Berlin Communiqué 2003: 2) zu positionieren. Damit stellten die Minister/-innen den Bologna-Prozess in den Dienst der Lissabonner Strategie, die die Führungsrolle der USA als die bislang stärkste wissensbasierte Wirtschaft infrage stellen will.

Seit der Bologna-Nachfolgekonferenz in Bergen (2005) begannen die Minister/-innen zunehmend eine eigene Internationalisierungsstrategie zu formulieren, um die Kooperationsbeziehungen mit den Hochschulen in anderen Regionen der Welt auszubauen (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005: 6). 2007 konkretisierten sie das Vorhaben und verabschiedeten in London die Strategie „Europäischer Hochschulraum in einem globalen Setting“ (London Communiqué 2007: Art. 2.20). Die Schaffung des Bologna-Policy-Forums zwei Jahre später auf der Nachfolgekonferenz in Leuven/Louvain-la-Neuve hat dieser globalen Strategie bislang am explizitesten Ausdruck verliehen. Am zweiten Treffen dieses Forums, das am 12. März 2010 im Rahmen der Jubiläumsfeier des Bologna-Prozesses in Wien stattfand, nahmen 25 nicht-europäische Regierungen teil und traten so in Austausch mit den 47 Bildungsministern und Ministerinneninnen der Bologna-Länder (Bologna Policy Forum 2010). Mit 72 Ländern versammelte sich somit rund ein Drittel

3 Für eine ausführliche Analyse dieser Veränderung siehe die neue Spezialausgabe der Zeitschrift *Globalisation, Societies and Education* zur Internationalisierung der Hochschulbildung.

aller Staaten dieser Welt in Wien. Das Interesse der anderen Regierungen am Bologna-Prozess teilzunehmen zeigt, dass die europäischen Normen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelt wurden, mittlerweile weltweite Aufmerksamkeit auf sich ziehen (für einen guten Überblick, siehe Zgaga 2006: 53; Robertson 2008). So stellt ein Bericht des australischen Bildungsministeriums fest: „The scale of the process and the importance of the countries involved may lead non-European countries to align their system to the Bologna Process. To some extent this is already happening. The Latin American countries, for example, have expressed interest in emulating the Bologna Process (...) and there has been interest in the process in Asian countries“ (Australian Department of Education 2006: 9).

Der Bologna-Prozess ist insbesondere auch zum Vorbild geworden für das Vorhaben, regionale Hochschulräume in den anderen Weltregionen zu schaffen. Zentral hierfür ist die Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung von Hochschulqualifikationen, um so die studentische und akademische Mobilität zu erleichtern. Zum Referenzrahmen für die anderen Regionen ist hierbei das Lissabonner Abkommen zur Anerkennung von Hochschulqualifikationen in der europäischen Region geworden, das die europäischen Staaten am 11. April 1997 in Lissabon unterzeichnet hatten; ein Jahr bevor der Bologna-Prozess in Paris initiiert wurde. Dieses Abkommen, das eine Revision des europäischen Anerkennungsabkommens der UNESCO⁴ aus dem Jahre 1979 ist, macht weitreichende Auflagen bei der Überprüfung ausländischer Hochschulqualifikationen mit dem Ziel, die Anerkennung und damit die akademische Mobilität zu verbessern (für eine ausführliche Diskussion zu diesem Abkommen Hartmann 2009).⁵ Ähnlich wie Europa wollen nun auch die anderen Regionen ihre alten Anerkennungsabkommen, die aus der gleichen Zeit datieren wie das erste europäische Anerkennungsabkommen, novellieren. Oder wie es in der Vorlage der UNESCO-Generalversammlung heißt, auf der grünes Licht für das Revisionsvorhaben für die asiatisch-pazifische respektiv afrikanische Region gegeben wurde: „The Lisbon Recognition Convention will stimulate and guide revisions of UNESCO’s other regional conventions, which must also respond to new developments in higher education.“ (UNESCO 2009: no. 5)

So ist es nicht verwunderlich, dass gerade die USA die neue Rolle Europas als globale Stichwortgeberin mit Unbehagen beobachten. Oder

4 Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation.

5 Bei dieser Revision wurde zugleich der Europarat integriert, sodass es sich nun um ein Doppelabkommen handelt: Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, ETS 165.

in den Worten der Leiterin des US-amerikanischen Bildungsministeriums Margret Spellings: „The good news is that we still have the finest system of higher education in the world. But we’re at a crossroads. The world is catching up“ (Spellings 2005). Ist Europa somit auf dem Weg, zu einer neuen Konkurrenzmacht aufzusteigen, die mit ihren eigenen Normen den Führungsanspruch der USA streitig machen möchte? Die bisherigen Ausführungen scheinen diese Einschätzung zu bestätigen. Eine genauere Analyse der Normbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses zeichnet jedoch ein differenzierteres Bild.

Die transatlantische Dimension des Bologna-Prozesses

Dem Bologna-Prozess wohnt in mehrfacher Hinsicht eine transatlantische Dimension inne. So orientiert sich die Neustrukturierung des Studiums entlang zweier Zyklen – Bachelor und Master – wie auch deren Feingliederung in Kreditpunkte an einer angloamerikanischen Tradition (vgl. kritisch hierzu Langan 2004). Die USA sind zudem auch Unterzeichnerstaat der zentralen gesetzlichen Grundlage des Bologna-Prozesses, des Lisabonner Anerkennungsabkommens. Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, ist jedoch auf die Geschichte der UNESCO zurückzuführen. Die USA hatten bereits das erste UNESCO-Abkommen zur Anerkennung von Hochschulqualifikationen für die Europaregion aus dem Jahre 1979 unterzeichnet, das damals im Rahmen von vertrauensbildenden Maßnahmen zwischen Ost und West Teil des Helsinki-Prozesses wurde, an dem auch die USA teilnahmen (vgl. ausführlicher hierzu Hartmann 2009). Dass die USA 1997 das Lisabonner Abkommen unterzeichneten, ist allerdings nicht alleine aus dieser historischen Besonderheit zu erklären. Zumal zu diesem Zeitpunkt die USA kein Mitglied der UNESCO mehr waren. Sie hatten 1984, unter Reagan, ihre Mitgliedschaft aufgekündigt, um ihrer Unzufriedenheit mit der Organisation Ausdruck zu verleihen, die seit den 1970er-Jahren zu einem wichtigen Sprachrohr der Kritik der Länder des Südens am Norden geworden war (Schmitz 1995). Die USA unterzeichneten somit 1997 das neue Anerkennungsabkommen für die europäische Region, ohne selbst UNESCO-Mitglied zu sein, was auf das große Interesse dieser Regierung verweist, von diesem Prozess nicht ausgeschlossen zu werden (Thompson 1996).

Allerdings war diese „stille“ Teilhabe der USA innerhalb Europas durchaus umstritten. So betonten die Bildungsminister/-innen in Berlin die Wichtigkeit des Lissabonner Anerkennungsabkommens, um zugleich

Teilnahmekriterien für den Bologna-Prozess festzulegen, die sicherstellten, dass diese stille Teilhaberin nicht offiziell am Bologna-Prozess teilnehmen konnte. Seit Berlin gelten als Zulassungskriterien die Beitrittskriterien zur Kulturkonvention des Europarates. Der Zugang ist somit nur für europäische Staaten möglich. Ein Experte begründete in einem Interview die Wahl: „With the Lisbon Convention you would have a European North-American higher education area, because the US and Canada are potential parties to the Lisbon convention. They are not parties to the European Cultural Convention. The reason to make the reference to the European Cultural Convention was that in a sense the Bologna reform is a response to what many European countries see as competition especially to the US higher education system. So in a sense, it is the European alternative to the US higher education system“ (Expert Interview, October 2005). Somit bezieht der Bologna-Prozess die USA ein, wie er sie zugleich von der weiteren Konkretisierung europäischer Normen ausschließt. Diese ambivalente Bezugnahme auf die USA durchzieht den gesamten Standardisierungsprozess des Bologna-Prozesses. Sehr deutlich wird dies bei der Akkreditierung und Qualitätssicherung durch intermediäre Organisationen, auf die ich im Folgenden näher eingehen möchte.

Qualitätssicherung im europäischen Kontext

Die Einführung einer intermediären Qualitätssicherungsstruktur ist als einer der wichtigsten Meilensteine des Bologna-Prozesses zu bewerten. Der damit verbundene höhere Autonomiegrad der Hochschulen verändert qualitativ das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen (Neave 1998). Hochschulen werden nicht mehr länger als Teil der staatlichen Bürokratie betrachtet. Zugleich wird durch die Delegation staatlicher Kontrolle an Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen ein privates Glied in die Kontrollkette eingeführt. Damit übernahmen die kontinental-europäischen Länder letztlich ein System, das in den USA und dem Vereinten Königreich dominiert.

Die Einführung dieses Systems leistete zunächst einer weiteren Amerikanisierung europäischer Hochschulen Vorschub, da sich die private Kontrollstruktur durch Qualitätssicherungsagenturen leicht internationalisieren lässt. In Reaktion auf eine steigende Nachfrage europäischer Hochschulen nach ihren Gütesiegeln begannen angloamerikanische Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagenturen ihre Präsenz in Kontinental-europa auszubauen, vor allem im Rahmen von betriebswirtschaftlichen und

ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.⁶ Zentral- und osteuropäische Hochschulen zeigten sich besonders interessiert an solchen Gütesiegeln, in der Hoffnung hierdurch den Zugang ihrer Absolventen und Absolventinnen zu den Arbeitsmärkten in den Hochlohnländern zu verbessern. Dieses Interesse brachte die europäischen Kernländer unter Zugzwang, wollten sie die Definitionshoheit darüber, was die Qualität einer Hochschule ausmacht, nicht US-amerikanischen Agenturen überlassen (Sursock 2001: 7). Die europäischen Wirtschafts- und Berufsverbände reagierten postwendend mit der Gründung eigener Agenturen.⁷ Der verstärkte Einfluss von – wenn nun auch europäischen – Wirtschaftsverbänden auf das Hochschulstudium stieß wiederum bei vielen Regierungen und Teilen der Hochschulgemeinde auf Vorbehalte. Auf diese Gemengelage reagierte die Europäische Kommission, indem sie 2000 ein europäisches Netzwerk für Qualitätssicherungsagenturen ins Leben rief und so die Frage nach europäischen Qualitätsstandards wieder stärker in den staatlichen Einflussbereich zurückholte, nicht zuletzt um die Akzeptanz dieser externen Kontrollstruktur an sich zu verbessern.

Nachdem die Minister/-innen die Entwicklung von europäischen Qualitätsstandards in Berlin 2003 in Auftrag gaben, verpflichteten sie sich 2005 in Bergen zu deren Berücksichtigung. Schließlich wurde 2008 das Europäische Register für Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (EQAR) ins Leben gerufen, das auf europäischer Ebene die Einhaltung dieser Standards überwachen und fördern soll.⁸ Qualitätssicherungsagenturen, die die europäischen Standards nachweislich einhalten, können eine Aufnahme in dieses Register beantragen und so ein zusätzliches europäisches Gütesiegel erwerben. Ziel dieser Metakontrolle ist die Förderung einer Vereinheitlichung der externen Qualitätskontrolle innerhalb Europas, um so die gegenseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen zu erleichtern.

Zugleich aber erlaubt diese Struktur, die Dominanz US-amerikanischer Qualitätsnormen in Europa zu schwächen. Denn sie schafft Anreize für nicht europäische Qualitätssicherungsagenturen, europäische Standards zu übernehmen, um ins Register aufgenommen zu werden und so den Wert ihrer Gütesiegel zu erhöhen. Hochschulen, die von einer im Register auf-

6 Bekanntestes Beispiel einer solchen Agentur ist die bereits 1916 gegründete *American Assembly of Collegiate Schools of Business* (AACSB). Eine weitere Agentur ist die 1967 im Vereinten Königreich gegründete AMBA, die *Association of MBAs*.

7 So wurde die *Foundation for International Business Administration Accreditation* (FIBAA) 1994 von deutschen und österreichischen Wirtschaftsverbänden gegründet. Das *Consortium of European Management Schools* (CEMS) kam durch eine Initiative von Hochschulen und Wirtschaftsverbänden zustande.

8 Siehe www.eqar.eu (Zugriff am 30.03.10).

genommenen Agentur ausgezeichneten werden, können davon ausgehen, dass ihre Qualifikationsnachweise von den anderen europäischen Ländern anerkannt werden. Diese Sicherheit ist insbesondere wichtig für zentral- und osteuropäische Länder, die wohl am Bologna-Prozess teilnehmen, aber nicht zur EU gehören und entsprechend nicht gleichermaßen vom Personenfreizügigkeitsimperativ der EU profitieren können. Entsprechend steigert die Aufnahme einer Agentur ins Register den Wert ihrer Zertifizierung. Für die kerneuropäischen Regierungen, die maßgeblich in die Normbildung involviert waren, bedeutet das Register wieder stärker Einfluss auf die Normbildung zu nehmen, wenn nun auch nicht mehr auf nationaler, sondern auf europäischer Ebene. Die Rechnung scheint aufzugehen und das Interesse von nicht europäischen Qualitätssicherungsagenturen zu wecken. So meldete zum Beispiel Australien sein Beitrittsinteresse bereits früh an. „The Australian quality assurance system generally fits within the broad guidelines established by the Bologna Process, but a documented audit of comparability may be useful as a tool for marketing and dealing with future recognition issues in Europe. It is a question of whether AUQA [Australian Universities Quality Agency, E.H.] should seek admission to the (...) European Register of Quality Assurance Agencies (...)“ (Australian Department of Education 2006: 10).

Fazit

Die Analyse der Normbildungsprozesse im Rahmen des Bologna-Prozesses gibt eine differenzierte Antwort auf die Frage, ob Europa aus dem Schatten der USA getreten ist, um eine eigene normative Weltmacht zu werden. Sie zeigt, dass der Bologna-Prozess nicht auf eine Imitation US-amerikanischer Normen zu reduzieren ist. Nichtsdestoweniger spielen diese eine zentrale Rolle als gemeinsamer Nenner für die europäischen Länder und bilden so den Ausgangspunkt der Konstitution europäischer Normen. In diesem Sinn ist die Amerikanisierung eine zentrale Konstitutionsbedingung der normativen Macht Europas, die nun an globaler Ausstrahlungskraft gewinnt. Diese Ausstrahlung mag wohl von der Nähe zu den US-amerikanischen Normen profitieren. Durch die wirtschaftliche Stärke Europas, verbunden mit einer guten Hochschulbildung und einem attraktiven Arbeitsmarkt, speist sie sich jedoch aus eigenen Ressourcen. So bestätigt diese Entwicklung die These von Europa als einer aufsteigenden normativen Weltmacht, die dabei ist, ihre eigenen Standards als Weltstandard zu setzen, auch wenn diese stark mit US-amerikanischen Elementen durchsetzt sind. Der Bologna-Prozess ist

somit Teil einer Reorganisation der globalen Architektur, in der Europa eine neue Rolle einnimmt. Offen bleibt die Frage, wie sich die kritischen Kräfte Europas und der Rest der Welt zu diesen Entwicklungen verhalten.

Literatur

- Australian Department of Education, Science and Training 2006:** The Bologna Process and Australia: Next Steps, April 2006, Australian Government.
- Australian Department of Education, Science and Training 2006:** The Bologna Process and Australia: Next Steps, April 2006, Australian Government.
- Bergen-Kommuniqué 2005:** Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005.
- Berlin Communiqué 2003:** „Realising the European Higher Education Area“, Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin on 19 September.
- Bologna Deklaration 1999:** „Der Europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna.“
- Bologna Policy Forum 2010:** „Bologna Policy Forum Statement, Vienna, March 12, 2010.“
- Hardt, Michael/Negri, Antonio 2001:** *Empire*. Cambridge, London, Harvard University Press.
- Hartmann, Eva 2009:** *Die Entstehung eines globalen Arbeitsmarktregimes, Interdependenzen zwischen der WTO und der UNESCO*. Kassel, Kobra.
- Harvey, David 2003:** *The new imperialism*. Oxford et al., Oxford University Press.
- Langan, Elise 2004:** „France & the United States: The Competition for University Students-Bologna and Beyond.“ *Higher Education Policy* 17(7): 445–455.
- London Communiqué 2007:** Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London, 18 May 2007.
- Neave, Guy 1998:** „The evaluative State reconsidered.“ *European Journal of Education* 33(3): 265–284.
- Panitch, Leo/Gindin, Sam, Eds. 2003:** *Global Capitalism and the American Empire*. The imperial Challenge. London, Merlin.
- Robertson, Susan L. 2008:** Europe/Asia Regionalism, Higher Education and the Production of World Order. Centre for Globalisation, Education
- Schmitz, Hans Peter 1995:** „Konflikte in der UNESCO. Eine Überprüfung der neorealistischen Thesen zum Nord-Süd-Verhältnis.“ *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 2(1): 107–139.
- Sorbonne Declaration 1998:** Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.
- Spellings, Margret 2005:** A National Dialogue: Commission on the Future of Higher Education. Prepared Remarks for Secretary Spellings at the Meeting of the Commission on the Future of Higher Education in Charlotte, North Carolin, U.S. Department of Education.
- Sursock, André 2001:** Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe?, Final Project Report February 2001, Association of European Universities (CRE).
- Thompson, Timothy S. 1996:** „A brief Commentary on the U.S. Perspective in regard to the Joint Council of Europe/UNESCO Covention on the Recognition of Qualification concering Higher Education in the European Region.“ *Higher Education in Europe* 21(4): 57–63.
- UNESCO 2009:** Item 8.4 of the provisional agenda, Revision of the 1981 Regional Convention on the Recognition of Studis, Certificates, Diplomas, Degrees and other academic Qualifications in Higher Education in the African States and the 1983 Regional Convention on the Recognition of Studis, Diplomas and Degrees in Higher Education in Asia and the Pacific, General Conference, 35th session, 35 C/48, 7 September 2009. Paris, UNESCO.
- Zgaga, Paul 2006:** Looking out! The Bologna Process in a Global Setting. Oslo, The Norwegian Ministry of Education and Research.