

KARLS-UNIVERSITÄT PRAG
FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
Institut für internationale Studien

Bachelorarbeit

2013

Kateřina Bořová

KARLS-UNIVERSITÄT PRAG
FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Institut für internationale Studien

Kateřina Bořová

Kritik am Bologna-Prozess in Deutschland

Bachelorarbeit

Prag 2013

Autor: **Kateřina Bořov**

Betreuer: **PhDr. Lucie Filipov, Ph.D.**

Termin der Verteidigung: 2013

Bibliographische Aufzeichnung

BOŤOVÁ, Kateřina. *Kritik am Bologna-Prozess in Deutschland*. Prag, 2013. 65 S. Bachelorarbeit (Bc.) Karls-Universität, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für internationale Studien. Lehrstuhl für deutsche und österreichische Studien. Bachelorarbeitsbetreuerin Ph.Dr. Lucie Filipová, Ph.D.

Abstrakt

Práce se zabývá německou kritikou evropských vysokoškolských reforem v rámci tzv. boloňského procesu. Mezi tyto reformy patří především rozdělení studia na dva, později tři cykly, zavedení jednotného kreditního systému nebo podpora mobility. Právě Německo představuje stát, kde boloňský proces vyvolal velkou akademickou diskuzi a stal se jedním z předmětů studentských protestů. Práce pojednává jak o kritice jednotlivých cílů a celkového pojetí reforem, tak o kritice jejich implementace v Německu. Zaměřuje se na to, kde leželo těžiště kritiky u pedagogů a kde u studentů. Analyzované období je ohraničeno podpisem Boloňské deklarace roku 1999 a rokem 2010, jež byl původně stanoven za konec procesu. Někteří akademici považovali boloňský proces za nástroj komercializace vysokého školství a odklon od modelu W. v. Humboldta. Většina ale upozorňovala na špatné zavádění reforem a nepochopení stanovených cílů. Podobný postoj zaujímali také studenti. Nejčastěji byly kritizovány nové bakalářské programy kvůli jejich nevhodné koncepci nebo nízké kvóty pro přijetí studentů do následujícího magisterského studia. Studenti zároveň zdůrazňovali nutnost více zohledňovat sociální rozměr reforem, který je podle nich nezbytný pro naplnění cílů boloňského procesu.

Abstract

This thesis deals with German criticism of the European higher education reforms within the so called Bologna Process. These reforms include the division of studies into two and later into three cycles, the introduction of a unified credit system and the support of mobility. Germany in particular represents a country, where the Bologna

Process initiated a broad academic debate and became a subject of student protests. The paper discusses the criticism of particular goals, the overall concept of the reforms and the specifics of their implementation in Germany. It focuses on both the core of scholar criticism and the students' insight on the subject. The analysed period is bordered by the signing of the Bologna declaration in 1999 and by the year 2010, which was originally meant to be the last year of the reform process. Some academicians saw the Bologna Process as an instrument for the commercialization of higher education and a deviation from the model of W. v. Humboldt. The majority however pointed out the erroneous implementation of reforms and misapprehension of the original goals. Similar stances were also adopted by students. New bachelor's programmes were mostly criticized for their unsuitable conception and low quotas for student admission to master's programmes. At the same time, students stressed the necessity to take social dimensions of the reforms into greater consideration, which they believed to be necessary for fulfilling the goals of the Bologna Process.

Klíčová slova

boloňský proces, vysokoškolské reformy, Německo, kritika, komercializace, bakalářské studium, akademici, studenti

Keywords

Bologna Process, higher education reforms, Germany, criticism, commercialization, bachelor's programmes, academicians, students

Arbeitsumfang: 102 214 Zeichen

Erklärung

1. Ich erkläre, dass ich diese Arbeit selbständig bearbeitet und nur die genannten Quellen und Literatur benutzt habe.
2. Ich erkläre, dass diese Arbeit für den Erwerb des anderen akademischen Grades nicht genutzt wurde.
3. Ich bin damit einverstanden, dass diese Arbeit der Öffentlichkeit für Forschung und Studium zugänglich gemacht wird.

Prag den 15. 5. 2013

Kateřina Bořov

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei der Betreuerin meiner Arbeit PhDr. Lucie Filipová, Ph.D. für ihre Bereitwilligkeit, Zeit und wertvollen Ratschläge bedanken. Daneben gilt mein Dank Frau Izabela Wolski und meinem Kommilitonen Alfred Eisenmayer für ihre sprachlichen Korrekturen.

Institut mezinárodních studií
Teze bakalářské práce

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Charakteristik des Bologna-Prozesses und seine Ausgangspunkte in Deutschland	10
1.1 <i>Entstehung des Bologna-Prozesses und seine Entwicklung</i>	10
1.2 <i>Hochschulwesen und Hochschulpolitik in Deutschland</i>	14
2. Kritik an der Gesamtkonzeption des Bologna-Prozesses	20
2.1 <i>Umstrittene Ziele der Bologna-Erklärung</i>	20
2.2 <i>Kommerzialisierung der Hochschullandschaft</i>	24
3. Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland	30
3.1 <i>Gestufte Studienstruktur als Mittel zur Mobilität</i>	31
3.2 <i>Bildungsbeteiligung</i>	35
3.3 <i>Akkreditierung und Lehrpersonal</i>	38
4. Reflexion des Themas in den tschechischen Tageszeitungen und Fachzeitschriften	41
Zusammenfassung	49
Summary	54
Abkürzungsverzeichnis	56
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	57
Quellen- und Literaturverzeichnis	58

Einleitung

„[...] Europa des Wissens kann seinen Bürgern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends ebenso vermitteln wie ein Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum. Die Bedeutung von Bildung und Bildungszusammenarbeit für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften ist allgemein als wichtigstes Ziel anerkannt [...]“¹

Diese Sätze erschienen in der Einleitung der Bologna-Erklärung und sie bekräftigen die wichtige Rolle der Universitäten als Institutionen des Wissens und der Bildung für die Gesellschaft. Sie stellen auch einen Grund dar, warum sich mit Bildung zu beschäftigen. Das Hochschulwesen in Europa geht nämlich seit der letzten Jahrhundertwende mehr oder weniger merkbare Änderungen durch, die mit dem sog. Bologna-Prozess zusammenhängen.

Unter dem Begriff Bologna-Prozess wird eine Reihe von Reformen im Hochschulbereich zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums genannt, die seit 1999 in fast allen europäischen Ländern eingeführt werden. Die Bezeichnung dieses Prozesses entstand aus der Bologna-Erklärung, die das Ergebnis der Verhandlungen von 29 europäischen Bildungsministern auf der Konferenz in Bologna im Juni 1999 ist. Das oben genannte Ziel erfüllt die Funktion des Hochschulwesens in einem breiten Kontext. In der Bologna-Erklärung stehen jedoch auch andere Ziele und Maßnahmen, die zu Systemänderungen auf europäischen Hochschulen führen sollten. Eine besonders wichtige Rolle spielt die Aufforderung zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, die sich mit dem Hochschulwesen aus wirtschaftlicher Sicht befasst. Deswegen wird häufig von den betroffenen Akteuren, vor allem von Akademikern, hinterfragt, ob wegen des Bologna-Prozesses die Funktion der Universitäten bezweifelt oder sogar geändert wird.

Das allgemeine Konzept des Bologna-Prozesses sowie die konkreten Maßnahmen und ihre Umsetzung stoßen im Laufe des Prozesses auf positive als auch negative Reaktionen von beteiligten Akteuren und sind teilweise zu einem kontroversen Thema geworden. 2012 waren auf dem Bologna-Prozess bereits 47 nicht nur europäische Staaten beteiligt, was von dessen großem Ausmaß und Wichtigkeit zeugt.

¹ „Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna“ (im Folgenden „Bologna-Erklärung“ genannt), 1-2, BMBF, http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (letzter Zugriff: 31.1.2012).

Darüber hinaus bedeutet dies, dass viele verschiedene Bildungssysteme auch mit unterschiedlicher Dynamik und Art und Weise reformiert werden, was bisher auch verschiedene nationale Probleme oder Erfolge verursachte.

Diese Arbeit befasst sich mit der Kritik am Bologna-Prozess und zwar am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland. Es geht also um ein Case Study, in dem die Themenbereiche der Kritik am Bologna-Prozess untersucht werden, die in Deutschland meist diskutiert werden und im Kontext der anderen beteiligten Länder gerade für Deutschland kennzeichnend sind. Es wird analysiert, welche Punkte der Reform in Deutschland kritisiert wurden und welche Akteure Kritik übten. Es gibt mehrere Gründe, warum gerade Deutschland sowohl ein wichtiger Repräsentant des europäischen Hochschulraums, als auch ein Land der vorderen Kritiken ist.

Deutschland gehört neben Großbritannien, Frankreich und Italien zu den wichtigsten Initiatoren des Bologna-Prozesses und nahm somit von Beginn an daran aktiv teil. Die Bedeutung Deutschlands folgt ebenfalls aus seiner Wirtschaftsstärke, Größe und Bevölkerungszahl, dank derer es zu den dominanten Staaten in Europa gehört. Aus den Daten von Eurostat aus dem Jahr 2009 geht hervor, dass Deutschland mit 2 439 000 Studierenden die höchste Anzahl an Studierenden im tertiären Bildungsbereich in der Europäischen Union hat.² Nebenbei stammt das Modell der modernen europäischen Universität im 19. und 20. Jahrhundert gerade aus Deutschland. Das Vorbild dafür war der neohumanistische Universitätstypus nach Wilhelm von Humboldt, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Universitätsreform in Preußen durchführte.³ Die Tradition der Humboldt Bildung ist noch heutzutage in Deutschland lebendig und spiegelt sich in der Kritik am Bologna-Prozess wider, weil die traditionellen Bildungsprinzipien während des Bologna-Prozesses geschwächt wurden. Dass der Bologna-Prozess eine wichtige Änderung des Hochschulwesens in Deutschland bedeutete, die auch Reaktionen in der Öffentlichkeit aufrief, zeigte zum Beispiel der Bildungstreik im Juni 2009, der sich zum großen Teil auf den Bologna-Prozess bezog und an dem über 270 000 Studierende teilnahmen.⁴

² „Students in tertiary education, 2009“, Statistisches Amt der Europäischen Union, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_\(1\).png&filetimestamp=20111117133441](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_(1).png&filetimestamp=20111117133441) (letzter Zugriff: 2.5.2012).

³ Jennifer Ch. Müller, *Bildung in Zeiten von Bologna?: Hochschulbildung aus der Sicht Studierender* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011), 27.

⁴ „Aufruf zum Bildungstreik 2009“, FZS, <http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/216436.html> (letzter Zugriff: 3.1.2013).

Die deutsche Kritik des Bologna-Prozesses ist mit der Systematik und dem Engagement verschiedener Gruppen gekennzeichnet und kann daher mit ihrer Einsicht zum komplexen Verständnis dieser Problematik beitragen. Sie stammt von beteiligten Akteuren, die von den Bologna-Reformen betroffen sind oder mit dem Hochschulwesen verknüpft werden. In dieser Arbeit sind die Kritiker in zwei große Gruppen – Lehrende und Studierende – eingeteilt.

Die erste Gruppe der Lehrenden, das akademische Personal, leistete einen großen Beitrag zur Diskussion um den Bologna-Prozess. Es fanden akademische Konferenzen statt und es erschien eine große Anzahl an Publikationen, die diese Diskussion bedecken. Die Kritik wird auch mittels von Dachverbänden geäußert, die Publikationen herausgeben oder Erklärungen zu einzelnen Problematiken veröffentlichen. Sie bemühen sich außer Kritik, auch mögliche Lösungen vorzuschlagen. Vor allem geht es um den Deutschen Hochschulverband (DHV), der Lehrende an den Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen vertritt, und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die außer Akademiker auch Lehrpersonal aus den primären und sekundären Bildungsbereichen umfasst.

Im Fall der Studierenden gibt es auch Dachorganisationen, die diese Gruppe repräsentieren, wie der Freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften (FZS) und das Deutsche Studentenwerk (DSW). Beide äußern sich durchgehend über ihre Standpunkte. Die kritischen Stimmen der Studierenden wurden auch durch Proteste geäußert, beispielsweise während des Bildungsstreiks 2009.

Es ist aber wichtig zu erwähnen, dass die Kritiker mehrheitlich nicht gegen den Bologna-Prozess allgemein waren, sondern sich mit den einzelnen Problemen und aktuellen Zuständen auseinandersetzten. GEW forderte seit 2008 „einen Kurswechsel im Bologna-Prozess“, zudem auch der FZS 2009 hinzukam.⁵ Der DHV nannte sein Erfordernis „Reform der Bologna-Reformen“.⁶ Es muss auch betont werden, dass nicht alle Hochschullehrende und Studierende negative Stellungen zum Bologna-Prozess einnahmen.⁷

⁵ „GEW und fzs: ‚Lernende und Lehrende fordern Kurswechsel‘“, GEW, http://www.gew.de/GEW_und_fzs_Lernende_und_Lehrende_fordern_Kurswechsel.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

⁶ „Zur Reform des Bologna-Prozesses“, DHV, <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

⁷ Peter Wex, „Time to stop beating around the bush: a German perspective on national standards in the Bologna Process“, *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education* 11, Nr. 3 (2007): 74-77, web.ebscohost.com (letzter Zugriff: 2.2.2012).

Es ist notwendig, auch die Befürworter des Bologna-Prozesses anzuführen. Es handelt sich vornehmlich um das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das sich die ganze Zeit für den Bologna-Prozess einsetzt. Zu den anderen bedeutenden Verteidigern des Bologna-Prozesses gehört die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, die sog. Kultusministerkonferenz (KMK), und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), das Vertretungsorgan der Hochschulen, die eng zusammenarbeiten. Die Bologna-Erklärung wurde vom Bundesminister für Bildung und Forschung zusammen mit der Vertreterin der Länder unterschrieben, was auch die Verteidigungsposition des BMBF und KMK erklärt. HRK befürwortet von Anfang an den Bologna-Prozess, mit nur kleinen Ausnahmen.⁸

Ausgehend von den Interessenunterschieden wird im Laufe der Arbeit untersucht, wo der Schwerpunkt der Kritik bei den Studierenden und wo bei den Lehrenden lag. Es wird die These überprüft, dass die Studierenden in ihrer Kritik vornehmlich die soziale Dimension der Reformen akzentuierten und sich dagegen die Akademiker auf die Ideenprinzipien der Bildung fokussierten. Das bedeutet, ob die Studierenden die Bologna-Reformen als sozial gerecht ansahen und ob sie ihrer Meinung nach zur sozialen Gerechtigkeit in der Hochschulbildung beitrugen. Daneben wird analysiert, in wieweit die Konzeption des Bologna-Prozesses laut der Akademiker mit den Grundzielen der Bildung übereinstimmt oder eine Gefahr für die Hochschullandschaft vorstellt.

Der erforschte Zeitraum ist mit dem Beginn des Bologna-Prozesses 1999 und dem Jahr 2010 begrenzt, in dem ursprünglich der Bologna-Prozess enden sollte. Während der Zeit zeigte sich aber, dass es nicht möglich ist, alle Reformen bis zu diesem Jahr genügend umzusetzen, und deshalb setzt sich der Bologna-Prozess fort. In der Erklärung von Budapest und Wien im März 2010, die aus der Bologna-Jubiläumskonferenz der Bildungsminister der beteiligten Staaten und der beteiligten europäischen Organisationen entstand, wurde der bisherige Stand von Reformen bewertet und auch die Kritik des Hochschulpersonals und der Studierenden erkannt.

⁸ Tobias Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010), 94-100.

Erstmals wurden „die kritischen Stimmen“ in einem offiziellen Dokument aus der Ministerkonferenz erwähnt, was schon die Gewichtigkeit der Kritik bestätigte.⁹

Was die Struktur der Arbeit angeht, ist sie in drei Hauptkapitel aufgeteilt. In Kapitel 1 werden erstens der Bologna-Prozess und seine Entwicklung allgemein charakterisiert. Zweitens wird die Situation im deutschen Hochschulwesen und in der Hochschulpolitik in der Gegenwart und auch in Bezug auf die Zeit vor dem Bologna-Prozess und der historischen Entwicklung vorgestellt. Die nächsten zwei Kapitel beschäftigen sich schon mit der Kritik in Deutschland, die in dieser Arbeit in zwei Bereiche – Kritik an der Gesamtkonzeption des Bologna-Prozesses (Kapitel 2) und Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland (Kapitel 3) – aufgeteilt ist. Betrachtet man die ganze Kritik am Bologna-Prozess, ist es manchmal schwer zu unterscheiden, ob die Prinzipien oder die Umsetzung kritisiert werden, weil die Kritiker das Eine oder das Andere benutzen, um das jeweils Andere zu unterstützen. Trotzdem ist es wichtig, dies zu differenzieren, um die verschiedene Ausgangspunkte zu verstehen.

In Kapitel 2 werden zuerst die Ziele und Formulierungen der „Bologna-Erklärung“ und anderer wichtiger Dokumente, die kritisch angesehen werden, thematisiert. Dann werden die Kommerzialisierung des Hochschulwesens und die damit ablaufende Umgestaltung der Universität zu einer Dienstleistung erläutert. Das erste Unterkapitel des Kapitels 3 behandelt die Einführung von der gestuften Studienstruktur und dadurch entstandene kritisierte Probleme wie die Verschulung, Modularisierung und nicht erwünschte Mobilität. Das zweite Unterkapitel beschäftigt sich mit der Bildungsbeteiligung und mit den Ursachen, warum die Studierenden ihr Studium fortsetzen oder beendeten. Im letzten Unterkapitel wird dann über die anderen übrigen kritisierten Bereiche der Umsetzung des Bologna-Prozesses geschrieben, wozu zum Beispiel das Akkreditierungswesen und damit verbundene Aufwände oder Probleme des Lehrpersonals zählen.

Am Ende der Arbeit ist noch ein Kapitel der Reflexion des Themas in den tschechischen Tageszeitungen und Fachzeitschriften gewidmet.

* * *

⁹ „Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, 12. März 2010“ (im Folgenden „Erklärung von Budapest und Wien“ genannt), BMBF, 1, http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Da der Bologna-Prozess ein ganz aktuelles und viel diskutiertes Thema ist, steht dazu eine große Menge an Quellen und Literatur zur Verfügung. Diese Arbeit basiert auf beidem, wobei aufgrund der Thematik überwiegend deutschsprachige Quellen und Literatur benutzt wurden. Zur ersten Gruppe gehören die offiziellen Rahmendokumente aus den Ministerkonferenzen zum Bologna-Prozess, die Erklärungen und Kommuniqués, die auf der Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung veröffentlicht sind.¹⁰ Daneben wurden auch die Lissabon-Erklärung oder das Magna Charta Universitatum aus den Webseiten der zuständigen Organe oder Organisationen verwendet.¹¹ Diese Quellen, zusammen mit den Daten aus dem Bildungsbericht 2010¹², dem OECD-Bericht¹³ und veröffentlichten Statistiken von Eurostat, bilden eine Grundlage des faktischen Ausgangspunkts für Kapitel 1.

Daneben zählen zu den Quellen die Standpunkte der einzelnen Dachverbände, die einzelne Problemfelder des Bologna-Prozesses kritisierten oder auf die Erklärungen und Kommuniqués der Ministerkonferenz reagierten. Auch die HRK und KMK veröffentlichten ihre Standpunkte. Bei diesen geht es aber um die Auseinandersetzung mit dem Prozess, die nicht zur Kritik neigt.

Betrachtet man die Literatur, wurden in Deutschland zahllose Bücher herausgegeben, die sich mit dem Bologna-Prozess auseinandersetzen. Dies führt dazu, dass viele Autoren keine neuen Auffassungen bringen, sondern die schon bekannten Problemfelder wiederholen. Die Literatur unterscheidet sich jedoch in der Art, wie auf dieses Thema eingegangen wird. Darum kann sie in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe umfasst die Literatur, beziehungsweise die Autoren, die sich bemühen den Bologna-Prozess ausgewogen zu analysieren, auf Probleme hinzuweisen, aber keine starken negativen Stellungen dazu zu nehmen. Es handelt sich auch um Werke, in denen

¹⁰ „Die Entwicklung von den Anfängen bis heute“, BMBF, <http://www.bmbf.de/de/15553.php> (letzter Zugriff: 5.1.2013).

¹¹ „Die Magna Charta Universitatum, Bologna, 18. September 1988“, Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights, http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_german.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2012); „Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates, Lissabon, 23.-24. März 2000“ (im Folgenden „Lissabon-Erklärung“ genannt), Europäisches Parlament, http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (letzter Zugriff: 2.5.2012).

¹² Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg., *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel* (Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2010), 130, http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (letzter Zugriff: 3.1.2013).

¹³ OECD, *Education at a Glance 2011: Highlights* (Paris: OECD Publishing, 2011), 30-32, <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631550.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2012).

der Bologna-Prozess nicht gerade im Mittelpunkt steht, sondern eines von mehreren Themen vorstellt. Die zweite Gruppe kann als direkte Kritik angesehen werden.

Im Fall der Literatur, die eine ausgewogene Ansicht bietet, wird in dieser Arbeit mit fünf Büchern und vier Fachtexten gearbeitet. Besonders wichtig ist das Buch *Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung* von Gerd F. Hepp, das sowohl eine detaillierte Analyse des jetzigen deutschen Bildungssystems als auch dessen historische Entwicklung darstellt.¹⁴ Das andere Buch *10 Jahre Bologna-Prozess: Chance, Herausforderungen und Problematiken* ist dank seiner ausführlichen Bearbeitung der Bologna-Dokumente und anderer Quellen für die Grundinformation auch sehr günstig.¹⁵ Zu den Büchern, die sich schon mit spezifischen Themenfeldern beschäftigen, gehören das Buch *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*,¹⁶ *Bildung in Zeiten von Bologna: Hochschulbildung aus der Sicht Studierender*¹⁷ und das Buch *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik: Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*.¹⁸

Es wurden auch zwei Artikel aus der internationalen Fachzeitschrift *Higher Education Policy* genutzt, die ihre Schlussfolgerungen auf der Grundlage der Case Study von deutschen und norwegischen Hochschulsystemen bilden.¹⁹ Daneben wurden noch ein Artikel über das „employability“ der Studierenden von Claudia Wiepcke²⁰ aus *The International Journal of Learning* und ein Artikel aus der Fachzeitschrift *German Politics and Society*, der gegenüber anderen Quellen von einer amerikanischen Autorin ist, verwendet.²¹

Aus den Büchern, die schon direkte Kritik am Bologna-Prozess enthalten, wurden in dieser Arbeit zwei Sammelbänder und eine Monographie ausgenutzt. Im

¹⁴ Gerd F. Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011).

¹⁵ Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*.

¹⁶ Sabine Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011).

¹⁷ Müller, *Bildung in Zeiten von Bologna?*

¹⁸ Ulrich Teichler, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik: Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess* (Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2005).

¹⁹ Olga Dysthe und Wolff-Dietrich Webler, „Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany“, *Higher Education Policy* 23, Nr. 2 (2010): 247-270.

Barbara M. Kehm, Svein Michelsen und Agnete Vabøc, „Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna, Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities“, *Higher Education Policy* 23, Nr. 2 (2010): 227-245.

²⁰ Claudia Wiepcke, „Employability in the Bologna Process: An Area of Tension between Society, Business and Students“, *The International Journal of Learning* 16, Nr. 4 (Juli 2009): 435-445.

Falle der Monographie geht es um das Buch *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* von Konrad Paul Liessmann, der für einen klassischer Kritiker der Bologna-Reformen gehalten wird und in anderen Publikationen häufig zitiert wird.²² Das Buch erschien bereits 2006 und dank seiner für die breitere Öffentlichkeit zugänglichen Form ist es europaweit bekannt geworden. Liessmanns Beiträge aus der Theorie der Unbildung erschienen, in einer mehr oder weniger bearbeiteten Version, auch in zwei Sammelbänden *Bologna-Schwarzbuch*²³ und *Zur Kritik der europäischen Hochschulpolitik*.²⁴

Die erste genannte Publikation *Bologna-Schwarzbuch* wurde vom DHV herausgegeben und umfasst achtzehn Beiträge, in denen die Systemfehler sowie die gegenwärtigen Probleme des Hochschulwesens in Deutschland analysiert werden. Der DHV knüpft damit an seinen Vorschlag einer Reform der Bologna-Reformen von 2008 und die Bemühungen um eine Verbreitung dieses Thema in der Öffentlichkeit an. Da die Beiträge von fünfzehn verschiedenen Wissenschaftlern stammen, unterscheidet sich das Maß der Kritik.

Das gilt ebenfalls für den anderen Sammelband *Zur Kritik der europäischen Hochschulpolitik*. Sein Untertitel „Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster“ verrät schon seine allgemein stärkere Kritik an der marktwirtschaftlichen Orientierung der Bildung als beim ersten Sammelband. Außer der aktuellen Hochschulentwicklung und einzelnen Praxisberichten von deutschen Universitäten wird die Situation der Hochschullehrenden thematisiert, was sonst nicht allzu oft im Mittelpunkt der Kritik steht.

²¹ Helga A. Welsh, „Higher Education in Germany: Fragmented Change amid Paradigm Shift“, *German Politics & Society* 28, Nr. 2 (2010): 53-70.

²² Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (München: Piper Verlag, 2009).

²³ Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess*.

²⁴ Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen, Hrsg., *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster* (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009).

1. Charakteristik des Bologna-Prozesses und seine Ausgangspunkte in Deutschland

Im diesen Kapitel werden erstens der Bologna-Prozess, seine Ziele und Entwicklung bis 2010 vorgestellt und zweitens das deutsche Hochschulsystem und die Hochschulpolitik charakterisiert. Auch die Prinzipien von Wilhelm von Humboldt und die anschließende Entwicklung des Hochschulwesens bis in die Gegenwart werden kurz erläutert. Anschließend wird die Situation vor, sowie im Laufe des Bologna-Prozesses anhand statistischer Daten beschrieben. Bezüglich der deutschen Hochschulpolitik wird erklärt, wem die Kompetenzen obliegen und welche nationalen Maßnahmen dem Bologna-Prozess in Deutschland vorausgingen, denn sie enthüllen teilweise die Motivation für die Beteiligung Deutschlands am Bologna-Prozess.

1.1 Entstehung des Bologna-Prozesses und seine Entwicklung

Für den offiziellen Anfang des Bologna-Prozesses wird die Bologna-Erklärung gehalten. Es gab aber schon vorher Impulse in der Form von Dokumenten, die eine erhebliche Bedeutung für die kommende Entwicklung hatten. Der erste wichtige Vorläufer des Bologna Prozesses war die Magna Charta Universitatum aus dem Jahr 1888, die 326 europäische Hochschulen unterschrieben. Im Gegensatz zu den Dokumenten im Zuge des Bologna-Prozesses, entstand die Magna Charta Universitatum aus der Initiative der Hochschulen und nicht der Regierungsvertreter.²⁵ Es wurden darin Prinzipien wie die Autonomie der Universitäten, die Verbindung von Lehre und Forschung, sowie ihre Freiheit formuliert, auf welche dann die Bologna-Erklärung hinwies.²⁶ Die Magna Charta Universitatum zeigte schon die Tendenz der europäischen Richtung im Hochschulbereich, der deutlichste Wandel war aber erst später zu sehen.

Wie Tobias Brändle schreibt, kann man für den Startpunkt des Bologna-Prozesses die Sorbonne-Erklärung aus dem Jahr 1998 halten.²⁷ In diesem Dokument standen die wichtigsten Ideen und Ziele zur Erreichung des Europas des Wissens, die den ganzen Bologna-Prozess durchdringen und prägen. Zu diesen Zielen zählen Forderungen nach zwei großen Studienzyklen, internationale Anerkennung von

²⁵ Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess*, 42-43.

²⁶ „Magna Charta Universitatum“, 1.

²⁷ Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*, 18.

Studienleistungen und Hochschulabschlüssen und größere Mobilität der Studierenden und Dozenten. Obwohl diese Erklärung nur von 4 Bildungsministern, aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien, unterschrieben wurde, rief man daher nach der Unterstützung von anderen europäischen Staaten auf.²⁸ Man kann deshalb die Sorbonne-Erklärung als einen grundsätzlichen Rahmen für die nächste Entwicklung verstehen, während derer die einzelnen Punkte weiter entwickelt und konkretisiert wurden.

In der Sorbonne-Erklärung wurde auch auf die Lissabon-Konvention vom Europarat und UNESCO aus dem Jahr 1997 hingewiesen, die die Grundlagen für eine Anerkennung von Hochschulabschlüssen stellte.²⁹ Sie wurde dann als ein wichtiges Mittel im Bologna-Prozess benutzt und von den teilgenommenen Staaten stufenweise ratifiziert.

Die Konferenz in Bologna im Jahr 1999 zeigte, dass das Vorhaben von der Sorbonne-Erklärung für den größten Teil Europas gemeinsam war, da bereits 29 europäische Bildungsminister daran teilnahmen. In der dort erarbeiteten „Bologna-Erklärung“ wiederholte sich die zentrale Forderung nach einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum, in dem es größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme geben sollte und dessen internationale Wettbewerbsfähigkeit, beziehungsweise Attraktivität verbessert werden sollte. Darüber hinaus wurde die generelle Erhöhung von Transparenz verlangt. Es wurde festgelegt, dass bis zum Jahre 2010 sechs Ziele erreicht werden sollten:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)
- Einführung einer gestuften Studienstruktur
- Einführung eines Leistungspunktesystems
- Förderung der Mobilität
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
- Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich³⁰

²⁸ „Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, Sorbonne, 25. Mai, 1998“, BMBF, 1-3, http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne_declaration.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

²⁹ Ibid.

³⁰ „Bologna-Erklärung“, 3-5.

Im Vergleich zur Sorbonne-Erklärung, durch die eine „Harmonisierung“ im Zusammenhang mit den Abschlüssen und Studienzyklen erreicht werden sollte, sollten der Bologna-Erklärung nach, die Ziele „unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten“ umgesetzt werden.³¹ Die Bologna-Erklärung bildete den Kern des daraus folgenden Prozesses und bedeutete eine wesentliche Änderung in der Hochschulwesensstruktur der beteiligten Staaten. Mit der Zeit verbreitete sich der Kreis der beteiligten Staaten sowie Vertreter verschiedener Gruppen und die Ziele wurden auf den folgenden Konferenzen präzisiert und mit neuen ergänzt. 2010 wurden schon 47 Länder, darunter auch Kasachstan und Transkaukasische Länder außerhalb Europas, in den Prozess einbezogen.

Nach der Konferenz in Bologna fand alle zwei Jahre eine Konferenz der Bildungsminister und anderer beteiligte Akteure in einer europäischen Stadt – Prag, Berlin, Bergen, London und Leuven – statt. Ihr Ziel war es, eine Bilanz der vergangenen Jahre zu ziehen und die neuen Ziele und Prioritäten für die weitere Entwicklung und Zusammenarbeit festzulegen. Es wurden auch immer mehr Organisationen, Organe, Netzwerke und Dachverbände in den Prozess eingegliedert. Dazu zählen der Europarat, die Europäische Kommission und die EU-Ratspräsidentschaft, Vertreter von Hochschuleinrichtungen (European University Association, EUA; European Association of Institutions in Higher Education), der Studierenden (National Unions of Students in Europe, ESIB), der Bildungsgewerkschaften (Education International), sowie der Wirtschafts- und Sozialpartner (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), die europäische Organisation zur Qualitätssicherung (European Association for Quality Assurance in Higher Education), Netzwerke zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen und anderen Leistungen (European Network of Information Centre/National Academic Recognition Information Centre), UNESCO und OECD.³² Besonders wichtig war die aktive Mitwirkung von EUA und ESIB, die schon im Kommuniqué aus der Konferenz in Prag in 2001 festgelegt wurde.³³

Die Ziele und Forderungen in den Kommuniqués aus den Konferenzen wiederholten sich und wurden je nach dem aktuellen Stand der Umsetzung betont und

³¹ Ibid., 5.

³² Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*, 69.

konkretisiert. Es wurden schon von Anfang an Forderungen nach lebenslangem Lernen und vor allem von Vertretern der Studierenden nach der sozialen Dimension der Reformen genannt, die sich im Laufe der Zeit verstärkten. Im Falle der sozialen Ungleichheit beweist die Formulierung in der Leuven-Kommuniké (2009), dass die Studentenschaft „die europäische Bevölkerungsvielfalt widerspiegeln“ sollte.³⁴ In der Berliner Kommuniké (2003) wurde beispielsweise auch eine engere Verbindung zwischen Hochschulwesen und Forschung verlangt.³⁵ Außerdem werden in den Kommunikés Präzisierungen im Feld der Qualitätssicherung bestimmt. Nach dem Berliner Kommuniké sollte dieses auf Hochschul-, nationaler und europäischer Ebene verlaufen, wobei die Ebenen miteinander kooperieren sollten.³⁶ Eine Änderung bedeutete das Londoner Kommuniké (2007). Darin wurde die Fortsetzung der Zusammenarbeit auch nach dem Jahr 2010 verlangt, weil die Umsetzung der Reformen noch nicht den gewünschten Zielvorstellungen entsprach.³⁷ Deswegen kann man den Bologna-Prozess schon als ein langfristiges Vorhaben ansehen.³⁸

In dem ursprünglich bestimmten Endjahr 2010 fand die Bologna-Jubiläumskonferenz in Budapest und Wien statt, bei der die Kooperation für die nächste Dekade bestätigt wurde. Die Erklärung von Budapest und Wien enthält auch die Erwähnung von kritischen Stimmen und Protesten wegen der Umsetzung und Vermittlung der Ziele, die nicht immer richtig und in einigen Ländern sehr unterschiedlich abliefen. Das betrifft vor allem die neuen Hochschulabschlüsse, Lehrpläne, Qualitätssicherung, Anerkennung, Mobilität und die soziale Dimension. Es wurde betont, dass es notwendig ist, mit den Studierenden und mit dem Hochschulpersonal beim weiteren Vorgehen zu kooperieren.³⁹

³³ „Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniké des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag“ (im Folgenden „Prager Kommuniké“ genannt), 2, BMBF, http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

³⁴ „Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la Neuve, 28. und 29. April 2009“, 2, BMBF, http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

³⁵ „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 19. September 2003 in Berlin“ (im Folgenden „Berliner Kommuniké“ genannt), 8, BMBF, http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

³⁶ Ibid., 3.

³⁷ „Londoner Kommuniké. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum, Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, London, 18. Mai 2007“, 8, BMBF, http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

³⁸ Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*, 72.

³⁹ „Erklärung von Budapest und Wien“, 1.

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess ist es auch wichtig die sog. Lissabon-Strategie, eine Initiative direkt von der Europäischen Union, zu erwähnen. In der Lissabon-Erklärung des Europäischen Rats aus dem Jahr 2000 ist das Ziel festgesetzt, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“.⁴⁰ Die Gewichtigkeit wird dem Wissen und der Innovation beigemessen und die Bildung als „Erfolgsfaktor“ für Wirtschaft im 21. Jahrhundert begriffen.⁴¹ Jedoch veränderten sich im Laufe der Zeit die Umstände, wie die Erweiterung der EU oder die Wirtschaftskrise, und die Strategie zeigte sich im Ganzen als unerfüllbar.⁴² 2010 wurde sie dann durch eine neue Strategie „Europa 2020“ durchgesetzt.⁴³

1.2 Hochschulwesen und Hochschulpolitik in Deutschland

In der Diskussion über den Bologna-Prozess spielt das Universitätsmodell nach Wilhelm von Humboldt, das sich am Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland etablierte und bis heute im deutschen Hochschulwesen bemerkbar ist, eine grundsätzliche Rolle. Es ist notwendig, seine Prinzipien vorzustellen, um die kritischen Stimmen zu verstehen.

Anfang des 19. Jahrhunderts realisierte Wilhelm von Humboldt in Preußen die allgemeine Bildungsreform, deren Teil auch die Universitätsreform war. Die zentralen Begriffe seines Universitätstypus waren „die Einheit von Forschung und Lehre“ und „die Forschung in Einsamkeit und Freiheit“.⁴⁴ Forschung ist die Leitidee der Universität, durch die die Wissenschaft betrieben wird und die menschliche Persönlichkeit entwickelt wird. Wichtig ist auch das Zusammensein der Studenten und Hochschullehrer, die miteinander forschen und diskutieren.⁴⁵ Die Einheit von

⁴⁰ „Lissabon-Erklärung“.

⁴¹ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 288.

⁴² „Bewertung der Lissabon-Strategie, 2.2.2010“, 2-3, Europäische Kommission, http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_de.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2012).

⁴³ „Europa 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“, Europäische Kommission, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> (letzter Zugriff: 30.12.2012).

⁴⁴ Müller, *Bildung in Zeiten von Bologna?*, 27.

⁴⁵ Weber, *Geschichte der europäischen Universität*, 156.

Forschung und Lehre wird gut in der Seminarpädagogik demonstriert, die Humboldt einführte und die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts in andere Länder verbreitete.⁴⁶

Bildung bedeutete, nach Humboldts Vorstellungen, ein Prozess der Formierung von Stellungnahmen und Werten, innere Kontrolle und eine selbständige Persönlichkeit, die dann der Gesellschaft dienen kann. Menschen sollten dann zum Beispiel für höhere staatliche Funktionen vorbereitet sein, in denen sie unabhängig entscheiden können. Die aktive Selbstentwicklung der Persönlichkeit stand so im Gegensatz zur einfachen Akkumulation der Kenntnisse.⁴⁷ Im Fall der Rolle des Staates war Humboldt der Meinung, dass der Staat den Universitäten die Mittel für Arbeit geben, aber die Organisations- und Kontrollfunktion nicht vertreten soll. Denn staatliche Eingriffe in das Universitätsleben bedrohen die Funktion der Universität.⁴⁸

Es ergibt sich eine Frage, inwieweit Humboldt'sches Modell im Laufe der Zeit verwirklicht wurde. Schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als die Zahl der Universitäten und Studierenden anstieg, konnte man von einer Zunahme der bürokratischen Regulationen und einer langsamen Entfernung der Bildung von der Wissenschaft reden. Die Erfahrungen aus zwei Weltkriegen bedeuteten dann einen Widerspruch zu Humboldt'schen Werten und deshalb kann bezweifelt werden, ob Humboldts Bildungssystem überhaupt erfolgreich war. Nach dem NS-Regime kehrte man aber zu seinem Modell zurück.⁴⁹

Im 20. Jahrhundert setzte sich der Zuwachs an Studierenden fort. Vor allem in den 60er Jahren begann eine große Bildungsexpansion und viele Hochschulen wurden neu eingerichtet. Der Kulturwissenschaftler Peter Brenner setzt deshalb beispielsweise die Studentenbewegung der 60er in Zusammenhang mit einer „Überlastungskrise“.⁵⁰ Zwischen den Jahren 1960 und 1980 stieg die Zahl der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland von 300 000 auf 1 Million.⁵¹ Es ist strittig, inwieweit Humboldts Konzept vor dem Bologna-Prozess haltbar war und ob es funktionierte. Die Universitäten, die in vielen Fällen zu Masseninstitutionen geworden sind, konnten nicht so funktionieren, wie die Universitäten in Humboldts Zeit. Sie verlangten eine andere

⁴⁶ Dysthe und Webler, „Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna“, 252.

⁴⁷ Ibid., 250.

⁴⁸ Müller, *Bildung in Zeiten von Bologna?*, 33.

⁴⁹ Kehm, Michelsen und Vabøc, „Towards the Two-cycle Degree Structure“, 23.

⁵⁰ Peter J. Brenner, „Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz“, in *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. Christian Scholz und Volker Stein (Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009), 91.

⁵¹ Teichler, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik*, 49.

Organisationsform, auch in Bezug auf die Effizienz der Selbstverwaltung.⁵² Ein Jahr vor der Unterschreibung der Sorbonne-Erklärung sagte der deutsche Bildungsminister Jürgen Rüttgers, dass Humboldts Universität tot sei.⁵³

Die Lage des deutschen Hochschulwesens wurde vor dem Bologna-Prozess nicht als befriedigend bewertet, da es in bestimmten Bereichen mit Problemen zu kämpfen hatte. Die Zahl der Hochschulstudenten und -absolventen war im Vergleich mit anderen wirtschaftlich fortschrittlichen Ländern unterdurchschnittlich und es gab auch eine hohe Studienabbruchquote.⁵⁴ Am Anfang des Bologna-Prozesses im Jahr 2000 lag die Hochschulabsolventenquote bei 19 Prozent, dagegen lag der Durchschnitt der OECD-Länder bei 26 Prozent.⁵⁵ Daneben gehörte Deutschland nicht zu den meist aufgesuchten Zielländern von außereuropäischen Studierenden. Dies waren USA und Großbritannien.⁵⁶ Es wurde zum Ziel gesetzt, die Zahl der Studienanfänger zu erhöhen, auch aufgrund des steigenden Bedarfs des Arbeitsmarktes an hochqualifizierten Arbeitskräften. Außerdem gab es das ständige Problem der Unterfinanzierung des Hochschulwesens.⁵⁷

Wenn man die Statistiken aus dem Jahr 2009 betrachtet, sind dort diese Merkmale immer noch zu erkennen. 2009 hatte Deutschland mit 82 Mil. Einwohnern eine nur geringfügig höhere Anzahl an Studierenden (ca. 2 400 000) als Großbritannien mit 62 Mil. Einwohnern.⁵⁸ Das beweist, dass Deutschland in relativen Zahlen weniger Studierende hatte. Der Grund dafür kann teilweise darin bestehen, dass in Großbritannien mehr Ausländer studierten. Das korrespondiert mit der Tatsache, dass Deutschland seine internationale Attraktivität als Studienort verbessern wollte.⁵⁹ 2009 gab es etwa 3,7 Millionen Auslandsstudierende in der ganzen Welt, von denen 10 Prozent in Großbritannien und 7 Prozent in Deutschland studierten. Der Stand Deutschlands war jedoch im breiteren Vergleich ganz gut, weil es zu den fünf meist besuchten Ländern gehörte.⁶⁰

⁵² Ibid., 91-92.

⁵³ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 249.

⁵⁴ Teichler, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik*, 24.

⁵⁵ Ibid., 51.

⁵⁶ Ibid., 89.

⁵⁷ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 231- 232.

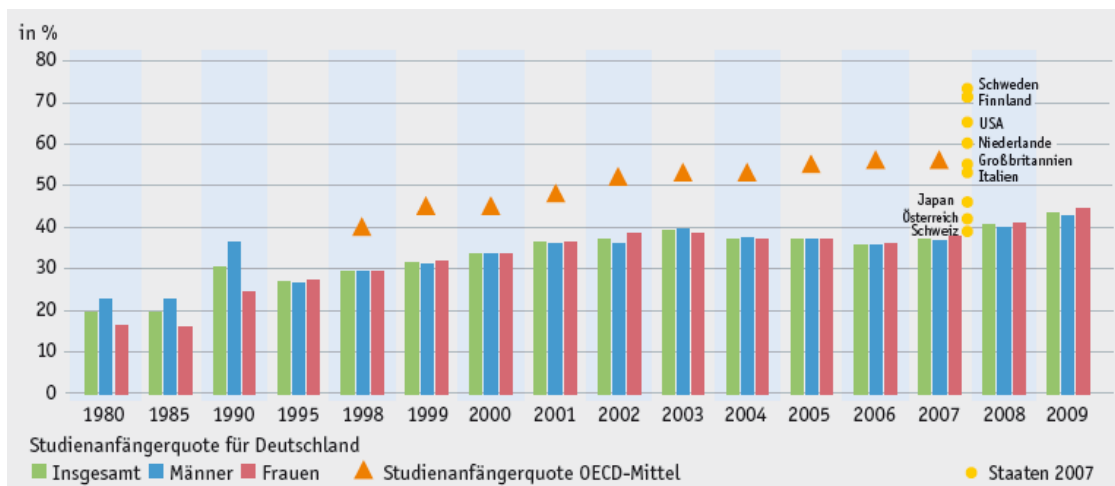
⁵⁸ „Students in tertiary education, 2009“.

⁵⁹ Teichler, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik*, 89.

⁶⁰ OECD, *Education at a Glance 2011*, 30-32.

Bei Personen im Alter zwischen 30 und 34 Jahren mit einer Hochschulausbildung, lag Deutschland 2009 im EU-Durchschnitt. In der EU waren dies 30 Prozent der Männer und 37 Prozent der Frauen, in Deutschland waren es 30 Prozent der Männer, aber gerade einmal 30 Prozent der Frauen.⁶¹ Von 2001 bis 2008 stieg aber kontinuierlich die Anzahl an Hochschulabsolventen.⁶² Die Studienanfängerquote erreichte mit über 40 Prozent den bisherigen Höchststand, aber trotzdem blieb sie im Vergleich mit den OECD-Ländern unterdurchschnittlich (siehe Graph).⁶³

Graph: Studienanfängerquote 1980 bis 2009 in Deutschland nach Geschlecht und im internationalen Vergleich



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg., *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel* (Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2010), 122.

Fokussiert man sich auf die deutsche Hochschulpolitik, ist es wichtig die Kompetenzen zwischen dem Bund und den Ländern vorzustellen, damit klar wird, wer über den Bologna-Prozess entscheidet. Traditionell gehören die hochschulpolitischen Kompetenzen den Ländern und der Bund ist nur für die Rahmengesetzgebung und die Finanzierung verantwortlich.

Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich das Verhältnis zwischen dem Bund und den Ländern so, dass sie sich konkurrierten. Obwohl der Bund 1969 mit der Verfassungsänderung wesentliche Mitgestaltungsbefugnisse gewann, war er nie ein

⁶¹ „Proportion of the population aged 30 to 34 having a tertiary educational attainment, 2010“, Offizielle Seite des Statistisches Amts der Europäischen Union, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_\(1\).png&filetimestamp=2011117133441](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_(1).png&filetimestamp=2011117133441) (letzter Zugriff: 2.5.2012).

⁶² Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2010*, 130.

intentioneller Träger des Hochschulwesens.⁶⁴ Dank der Föderalismusreform 2006 wurden die Kompetenzen der Länder gegenüber dem Bund um einiges verstärkt. Die Rahmengesetzgebungsaufgabe gehörte von da an zu den Aufgaben der Kultusministerkonferenz, die den wichtigsten staatlichen Akteur darstellt. Für das Erlassen eines Beschlusses ist eine Einstimmigkeit notwendig. Die Kooperation verläuft daneben mit nicht staatlichen Akteuren wie mit der HRK, dem FZS, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, der GEW oder dem Akkreditierungsrat. Die gestärkte Position der Länder hat zufolge, dass sich die Umsetzung des Bologna-Prozesses in einzelnen Bundesländer unterscheiden kann. Daneben ist es wichtig zu betonen, dass für die Organisation und Konzeption neuer Studiengänge die Hochschulen selber verantwortlich sind.⁶⁵

Es bedeutet jedoch nicht, dass der Bund seine Kompetenzen völlig verlor. Er entscheidet über die Regelung des Hochschulzugangs und der Abschlüsse, wobei die Länder ein Abweichungsrecht haben, und er blieb der gesamtstaatliche Akteur auf der internationalen und vor allem europäischen Ebene. Außerdem übt er die Funktion des Finanziers aus. Nach Gerd F. Hepp kann deshalb das Engagement des deutschen Bundes auf der internationalen und europäischen Ebene so verstanden werden, dass der Bund seine beschränkten Entscheidungsmöglichkeiten gegenüber den Ländern in der deutschen Hochschulpolitik damit kompensieren wolle.⁶⁶

Von Anfang an spielte Deutschland eine wichtige Rolle im Bologna-Prozess, denn es war einer von den vier Unterzeichnern der Sorbonne-Erklärung 1998. Die Motivation für eine Europäisierung des Hochschulbereichs lässt sich aber mit Deutschlands eigenen Interessen erklären. Die Politikwissenschaftlerin Helga Welsh führt an, dass die vier Staaten durch eine gemeinsame europäische Hochschulpolitik ihre nationalen Reformen rechtfertigen und durchsetzen wollten.⁶⁷ Die oben genannten Probleme, die Deutschland schon vor dem Bologna-Prozess hatte, wurden teilweise schon vorher durch die nationale Legislative gelöst und waren auf ähnliche Themen wie im Bologna-Prozess bezogen.⁶⁸

Schon seit den siebziger Jahren gab es in Deutschland Bemühungen um eine Studienreform, die auf einer gestuften Studienstruktur und einer kürzeren Studiendauer

⁶³ Ibid., 122.

⁶⁴ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 146-148.

⁶⁵ Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess*, 76-77.

⁶⁶ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 149.

⁶⁷ Welsh, „Higher Education in Germany“, 57.

basieren sollte.⁶⁹ Allerdings wurden erst in den neunziger Jahren Maßnahmen getroffen, die sich mit den erwähnten Problemen auseinandersetzten. Aus denen sind drei Beschlüsse der KMK aus den Jahren 1997, 1998, 1999 wichtig anzuführen. Im ersten Beschluss ging es um die Internationalisierung des Hochschulwesens und damit die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands. Es sollten Bachelor- und Masterstudiengänge eingeführt werden, um größere internationale Kompatibilität zu erreichen. Dabei sollte der Bachelor den ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellen. Der Beschluss aus dem Jahr 1998 betraf die Einrichtung eines Akkreditierungsrates, der die Bachelor- und Masterstudiengänge anerkennen sollte. Die weiteren Spezifika der gestuften Studienstruktur wurden im Beschluss aus dem Jahr 1999 angegeben.⁷⁰ Außerdem wurden die erprobende Einführung einer gestuften Studienstruktur und das Leistungspunktesystem im Hochschulrahmengesetz aus dem Jahr 1998 verankert.⁷¹ Die HRK äußerte schon damals ihre Zustimmung mit der Möglichkeit der gestuften Studienstruktur und befürwortete folgend alle wichtigen Ziele des Bologna-Prozesses.⁷²

Die erwähnten Maßnahmen sollten nicht verharmlost werden, weil sie auf eine Tendenz schon vor dem Beginn des Bologna-Prozesses hinweisen. Es kann deswegen bezweifelt werden, dass der Bologna-Prozess allein die Ursache der folgenden kritisierten Entwicklung war.

⁶⁸ Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess*, 73.

⁶⁹ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 249.

⁷⁰ Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess*, 71-73.

⁷¹ Teichler, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik*, 89.

⁷² „Deutschland im europäischen Hochschulraum – Plenar-Entscheidung der HRK zu den Schlussfolgerungen aus der Bologna-Erklärung“, HRK, <http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/convention/deutschland-im-europaeischen-hochschulraum-plenar-entschliessung-der-hrk-zu-den-schlussfolgerungen/> (letzter Zugriff: 2.1.2013).

2. Kritik an der Gesamtkonzeption des Bologna-Prozesses

Dieses Kapitel behandelt die umstrittenen Ziele, die in der Bologna-Erklärung und den nachkommenden Kommuniqués formuliert sind. Es wird auch untersucht, warum die allgemeine Konzeption des Bologna-Prozesses für negativ gehalten wird. Dieses Kapitel befasst sich also mit der prinzipiellen Verankerung des Bologna-Prozesses, die als Gefahr für das Hochschulwesen allgemein in Deutschland gesehen und diskutiert werden. Es sind hauptsächlich Pädagogen, die sich mit den Ideen des Bologna-Prozess auseinandersetzen.

2.1 Umstrittene Ziele der Bologna-Erklärung

Eines der am meisten diskutablen Ziele war die „Einführung einer gestuften Studienstruktur“, denn es bedeutete den tiefsten Eingriff in die einzelnen nationalen Strukturen.⁷³ Es wurde festgelegt, dass das System auf zwei Hauptzyklen basieren soll, wobei der erste Zyklus mindestens drei Jahre und der zweite Zyklus mindestens zwei Jahre dauern soll.⁷⁴ Das Absolvieren des vorangehenden Zyklus ist dann eine Pflicht für das nächste Studium und als dritter Zyklus wurde in das System das Doktorandenstudium eingegliedert. Die einzelnen Zyklen sollen dabei unterschiedliche Profile haben.⁷⁵ Dieses Ziel lässt sich dadurch erklären, dass die Studienstruktur nach dem anglo-amerikanischen dreistufigen Vorbild umstrukturiert werden sollte. Es ist aber wichtig hervorzugeben, dass es weder in der Bologna-Erklärung noch in den Kommuniqués eine explizite Formulierung gibt, die die teilnehmenden Staaten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengänge verpflichtet. Man kann sich also fragen, inwieweit das Studium in Deutschland auf Bachelor- und Masterstudium umgestellt werden musste, weil die Auffassungen dazu nicht eindeutig sind.

Gerd F. Hepp behauptet, dass obwohl die „Bologna-Erklärung“ kein fest verbindliches Dokument ist und Spielräume für die Staaten bietet, dass das Ziel einer gestuften Studienstruktur als praktisch als Pflicht angesehen, wobei es die Möglichkeit

⁷³ Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*, 21.

⁷⁴ „Bologna-Erklärung“, 4.

⁷⁵ „Berliner Kommuniqué“, 4.

gibt, die Studiengänge als Bachelor und Master zu bezeichnen.⁷⁶ Eine ähnliche Meinung vertreten auch die Soziologen Reinhard Blomert und Elisabeth Meyer-Renschhausen. Die Universitäten seien – ihrer Meinung nach – zur Einführung der gestuften Studienstruktur in der Tat gezwungen worden.⁷⁷

In diesem Zusammenhang muss man auf die Formulierung in der „Bologna-Erklärung“ aufmerksam machen, dass die Ziele „unter Achtung [...] der nationalen Bildungssysteme“ umgesetzt werden sollten.⁷⁸ Durch diese Formulierung taucht ein allgemeines Problem auf: Die Bologna-Dokumente beinhalten einige generelle Ausdrücke, wobei sich die Frage erhebt, wie sie in der Wirklichkeit realisiert werden sollen. Wolfgang A. Halang, der Leiter des Lehrstuhls für Informationstechnik an der Universität in Hagen, unterstützt die These, dass die neue Studienstruktur in das bisherige System eingegliedert hätten werden können und die älteren Strukturen nicht nahezu völlig ersetzt hätten werden müssen. Er wirft also den deutschen Bildungspolitikern eine schlechte Umsetzung vor.⁷⁹

Die Einheitlichkeit der Studienstruktur war auch eng mit der „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ verbunden, wodurch die bessere internationale Vergleichbarkeit und daraus folgende Mobilität erreicht werden sollte. Dadurch sollte sowohl die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen, als auch deren internationale Wettbewerbsfähigkeit erhöht werden sein.⁸⁰

Betrachtet man jedoch die alten deutschen Hochschulabschlüsse – das Diplom in der Natur- und Technikwissenschaften und der Magister in der Sozial- und Geisteswissenschaften, waren sie international problemlos anerkannt. Philosophie-Professor und ehemaliger Kulturstaatsminister der Bundesregierung Julian Nida-Rümelin wies darauf hin, dass die deutschen Abschlüsse sogar hoch angesehen waren. Im Gegensatz dazu habe seiner Meinung nach deren Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge eine Senkung des deutschen Prestiges bedeutet. Mit der Verkürzung der Studienzeit auf drei Jahre im Fall des Bachelors sowie mit der Verkürzung der Zeit auf Gymnasium auf acht Jahren kann man den Bachelorabschluss

⁷⁶ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 251.

⁷⁷ Reinhard Blomert und Elisabeth Meyer-Renschhausen, „Kann man die Aufklärung kommerzialisieren?“, in *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 42.

⁷⁸ „Bologna-Erklärung“, 5.

⁷⁹ Wolfgang A. Halang, „Bologna-Struktur als widersprüchliche Grundlage“, in *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein (Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009), 22.

⁸⁰ „Berliner Communiqué“, 7; Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 253.

schon nach 15 Jahren erreichen. Demgegenüber braucht man für den Bachelorabschluss in den USA 16 Jahre. Deswegen müsste der deutsche Bachelor von den amerikanischen Universitäten nicht akzeptiert werden.⁸¹ Deshalb bleibt die Frage, ob die oben genannten Ziele des Bologna-Prozesses den besten Weg zur besseren internationalen Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität darstellen.

Es ist aber immer wichtig, die genaue Formulierung in der „Bologna-Erklärung“ zu erläutern. Dort steht, dass der erste Zyklus mindestens drei Jahre dauern soll. Gerd F. Hepp führt an, dass die Hochschulen selbst entscheiden können, ob der erste Studiengang 6, 7 oder 8 Semester dauern werde. Weil aber die Hochschulen sich zum Ziel gesetzt hätten, mehrere Absolventen in der Regelstudienzeit zu haben, habe die Mehrheit der Hochschulen die kürzeste Studiendauer bevorzugt.⁸²

Das andere Ziel, der eine merkbare Änderung im Hochschulsystem darstellte, ist die Implementierung eines Leistungspunktesystems, des „European Credit Transfer and Accumulation System“ (ECTS). Die Leistungspunkte oder sog. Kreditpunkte, richten sich nach dem Kriterium der Zeit. Das bedeutet, wie viel Zeit für das Präsenzstudium, das Selbststudium, die Prüfungsvorbereitung und die Praktika aufgewendet werden muss. Dabei entspricht ein Leistungspunkt einer Arbeit von 25 bis 30 Stunden. Für den Bachelorabschluss braucht man 180 Leistungspunkte, für den Masterabschluss weitere 120 Leistungspunkte.⁸³ Allgemein gesagt, handelt es sich um eine quantitative Bewertung, wobei das Problem der Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit des Zeitaufwandes unter einzelnen Studierenden sowie einzelnen Staaten entsteht.

Sozialwissenschaftlerin Andrea Tönjes stellt die Frage: „Verdient jemand, der oder die beispielsweise schnell liest, im Verhältnis zu jemandem, der oder die hierfür länger braucht, die Kreditpunkte ‚zu leicht‘?“⁸⁴ Daneben fragt sich Konrad Liessmann, wie man beweisen könne, dass für dieselbe Zahl an Kreditpunkten dieselbe Zeit für zwei gleiche Fächer in zwei ganz unterschiedlichen Ländern aufgewendet werde.⁸⁵ Es geht jedoch nicht nur darum, ob der Zeitaufwand vergleichbar ist, sondern ob der Inhalt

⁸¹ „Das offenkundige Scheitern des Bologna Prozesses“, Offizielle Seite der Körber-Stiftung, <http://www.koerber-stiftung.de/wissenschaft/forum-wissenschaft/nida-ruemelin.html> (letzter Zugriff: 20.2.2012).

⁸² Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 254.

⁸³ *Ibid.*, 252.

⁸⁴ Andrea Tönjes, „Ausflug nach Formalisten: Ein Erfahrungsbericht aus der schönen neuen BA/MA Welt“, in *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 132.

⁸⁵ Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 110.

des Studiums nach der Akkumulierung der Kreditpunkte überhaupt gemessen werden kann.

Die „Bologna-Erklärung“ ist kein klar strukturiertes Dokument, weil viele Forderungen und Ziele sich mit anderen überschneiden oder sich wiederholen. Das gilt zum Beispiel für das Ziel der europäischen Zusammenarbeit bei Qualitätssicherung des Studiums, die teilweise durch andere Ziele wie die vergleichbaren Abschlüsse und die Leistungspunkte und teilweise durch andere Mechanismen gesichert werden soll. Erst im Prager-Kommuniqué aus dem Jahr 2001 sind diese Mechanismen wie Akkreditierung, Zertifizierung und Evaluierung konkreter erwähnt.⁸⁶ Gerade die Art und Weise der Akkreditierung stellt eine kritisierte Tatsache dar, die in Unterkapiteln 2.2 und 3.3 näher betrachtet wird. In den Bologna-Dokumenten ist dies nämlich nicht spezifiziert und wird nur im Kontext der europäischen Zusammenarbeit behandelt.

In der Bologna-Erklärung kann auch ein Problem semiotischen Charakters gefunden werden, worauf Wolfgang A. Halang aufmerksam macht. Es betrifft die Aufforderung zur Stärkung und dem Aufbau der „geistigen, kulturellen, sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen“ Europas.⁸⁷ Nach Halang ist die Stärkung einer Dimension aus dem Bedeutungsgesichtspunkt des Wortes unmöglich, wobei er auf die Floskeln der Erklärung hinweist.⁸⁸

Außer der Kritik der formulierten Ziele der Bologna-Erklärung erheben sich auch Vorwürfe, dass dort ein anderes wichtiges Ziel fehlt: Mittels europäischer Dachverbände der Studierenden und auf der deutschen Ebene mittels des DSW verlangten die Studierenden die Einbeziehung der sozialen Dimension in den Bologna-Prozess. Seit Anfang an betonte das DSW die Notwendigkeit, auf die sozialen Aspekte der Bologna-Reformen zu achten, damit die Reformen erfolgreich sein können. Obwohl im Prager Kommuniqué aus dem Jahr 2001 diese Forderung schon erwähnt war, wurde das – so das DSW – wenig konkretisiert und beachtet.⁸⁹ Eine ähnliche Position vertrat auch der FZS.⁹⁰

Zusammenfassend kann man sagen, dass die „Bologna-Erklärung“ viele Forderungen beinhaltet, die nicht ganz eindeutig formuliert sind und deshalb

⁸⁶ „Prager Kommuniqué“, 6.

⁸⁷ „Bologna-Erklärung“, 1.

⁸⁸ Wolfgang A. Halang, „Bologna-Struktur“, 20.

⁸⁹ „Soziale Absicherung notwendig, um Bologna-Prozess zum Erfolg zu führen“, DSW, <http://www.studentenwerke.de/presse/2003/040903a.pdf> (letzter Zugriff: 2.1.2013).

⁹⁰ „Sozialpolitische Impulse und Herausforderungen durch die Europäisierung der Hochschulsysteme“, FZS, <http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/1547.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

unterschiedlich verstanden werden können. Das trägt dazu bei, dass die Erklärung als ein vages Dokument wahrgenommen werden kann und Risiken bei der konkreten nationalen Umsetzung birgt.

2.2 Kommerzialisierung der Hochschullandschaft

Besonders starke Kritik des Bologna-Prozesses wurde bei den Kommerzialisierungstendenzen, beziehungsweise Ökonomisierungstendenzen laut. Dabei ging es vor allem um die Hauptziele des Bologna-Prozesses wie „Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit“, die den europäischen Hochschulraum nicht nur innerhalb Europas, sondern auch außerhalb attraktiv machen sollte. Daneben bestand die Förderung der „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“, auch sog. Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsfähigkeit oder oft auf Englisch „employability“.⁹¹ Daraus folgt die Neuorientierung am Markt, wodurch hingegen die neohumanistische Idee der Universität nach Wilhelm von Humboldt sowie ihre Freiheit bezweifelt werden kann. In diesem Kontext muss auch betont werden, dass der Bologna-Prozess nicht von den Universitäten, sondern von der Politik initiiert war, die sich teilweise an Wirtschaftsinteressen ausgerichtet hatte. Der Konflikt zwischen den Bildungsidealen und den Kommerzialisierungstendenzen, der damit entstand, berührte somit auch die Grundidee der Bildung. Deswegen ist es notwendig diesen Bereich der Kritik, zu erläutern, da besonders Deutschland von dem geistigen Erbe Humboldts beeinflusst war.

Die Sozialwissenschaftler Reinhard Blomert und Elisabeth Meyer-Renschhausen sehen den Bologna-Prozess als das Mittel, die Universitäten in Dienstleistungsunternehmen umzuwandeln und damit das Hochschulwesen zu kommerzialisieren. Sie behaupten, dass es nicht um die Ziele wie Steigerung der Studentenmobilität durch bessere Anerkennungsmöglichkeiten gehe, sondern um bessere Konkurrenzfähigkeit der europäischen Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt. Der ganze Europäisierungsprozess im Bildungswesen sei vor dem Hintergrund der neoliberalen Theorie zu betrachten, welche die Privatisierung und Deregulierung impliziere. Nach dieser neoliberalen Herangehensweise gehöre auch die

⁹¹ „Bologna-Erklärung“, 2.

Bildung zu dem Bereich der Dienstleistungen. Sie führen an, dass in diesem Zusammenhang die internationalen Organisationen IMF und OECD eine wichtige Rolle spielen, die sich mittels WTO bemüht hätten, die staatlichen Bereiche einschließlich Bildung zu privatisieren und auf die Bedürfnisse des Marktes hin umzustellen. Damit diese Marktkapitalisierung ermöglicht wird, habe man zuerst die Bildung in einer bestimmten Weise verändern müssen. Im Fall der Europäischen Union sei die Privatisierungsstrategie auch mit der Gründung des einheitlichen Währungsraums in 1999 verbunden gewesen, wodurch man die Investoren in Europa anziehen wollte, um die Kapitalbasis des Euro zu stärken.⁹²

Die Orientierung des Hochschulwesens am Markt bedeutet gemäß den Kritikern einen wesentlichen Wandel gegenüber der europäischen Tradition. Es werden häufig die neuen Strukturen und Lenkungssysteme mit der Universität nach Prinzipien von Humboldt verglichen. Konrad Paul Liessmann behauptet, dass die Bestrebungen um einen einheitlichen europäischen Hochschulraum im Rahmen des Bologna-Prozesses in der Praxis das Ende der europäischen Universität bedeutet.⁹³

Der Wandel zeigt sich in verschiedenen Bereichen. Um das zu illustrieren, werden hier drei Bereiche kurz erläutert. Erstens geht es um die Steuerung der Universität, die sich von der akademischen Selbstverwaltung zur externen politischen und wirtschaftlichen Akteur verschob. Deren Entscheidungskompetenzen wurden in den Aufsichtsräten, beziehungsweise Hochschulräten, institutionalisiert und sie können dann beispielsweise beeinflussen, welche Studienfächer (finanziell) mehr unterstützt werden. Das gilt vor allem für die Naturwissenschaften, die wegen ihres direkten wirtschaftlichen Nutzens bevorzugt werden.⁹⁴

Zweitens spielt die aus den privaten Unternehmen stammende Kofinanzierung (Public Private Partnership) eine große Rolle, deren Form das Hochschulrahmengesetz aus dem Jahr 1998 regelt.⁹⁵ Weil ein allgemeiner Geldmangel herrscht, werden einige große Projekte teilweise von den privaten Unternehmen finanziert. Dadurch werden nicht nur die strategische Fächer bevorzugt, sondern auch die Freiheit der Forschung beschränkt, weil die privaten Finanziere sich dann in die Forschungsergebnisse

⁹² Blomert und Meyer-Renschhausen, „Kann man die Aufklärung kommerzialisieren?“, 31.

⁹³ Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 104.

⁹⁴ Blomert und Meyer-Renschhausen, „Kann man die Aufklärung kommerzialisieren?“, 37-38.

⁹⁵ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 154.

einmischen können. Außerdem kann in Frage gestellt werden, ob diese Ergebnisse dann den öffentlichen Zwecken dienen.⁹⁶

Als dritter diskutabler Bereich kann das Akkreditierungswesen begriffen werden. Dadurch sollte die bessere Qualität der Studiengänge erreicht werden. Schon 1998 wurde der Akkreditierungsrat gegründet, der die einzelnen privaten Akkreditierungsagenturen akkreditiert. Sie entscheiden dann nach bestimmten Kriterien, ob ein Studiengang akkreditiert wird. Die allgemeine Kriterien und Mindeststandards werden vom Akkreditierungsrat festgesetzt und folgend von den Akkreditierungsagenturen inhaltlich konkretisiert. Der Rechtswissenschaftler Joachim Lege weist auf die Tatsache hin, dass sich solche Kriterien unter anderem nach Bedürfnissen des Markts richten und im Akkreditierungsrat sowie in den Akkreditierungsagenturen die Hochschulvertreter in der Minderheit sind. Dagegen kommt die Mehrheit der Mitglieder aus der Berufspraxis.⁹⁷

Diese drei genannten Verfahren berühren sich und führen zur Kommerzialisierung einer Institution. So kann nie eine völlige Autonomie der Hochschulen erreicht werden, weil sie über ihre Angelegenheiten nicht alleine entscheiden können. Das bedeutet eine Demontage der Humboldt'schen Prinzipien, nach denen die Universität nicht ihre Funktion erfüllen kann, wenn sie extern kontrolliert wird und kein selbstständiger Entscheidungsträger ist. Viele Kritiker bezeichneten diesen Ökonomisierungsprozess als die Umgestaltung der Universität zu einer Dienstleistung und lehnen diese Verbindung mit der kommerziellen Welt ab.

Beispielsweise der Soziologe Paul Kellermann spricht sogar von einem Paradigmenwechsel. Er hielt das Universitätsleben und Geschäftsleben für „klar getrennte Paradigmen“, die unterschiedliche Zwecke haben und deswegen nicht zusammen funktionieren können, wie es nach dem Bologna-Prozess und der Lissabon-Strategie geschehen soll. Er argumentiert damit, dass dieselben Begriffe wie Unternehmertum, Produktivität, Freiheit und Fortschritt, die für Wissenschaft sowie für Geschäftswelt zentral seien, in demjenigen Konzept ganz unterschiedliche Bedeutungen hätten. Zum Beispiel gehöre in der Universitätswelt zu der Produktivität „Wissen durch Forschung zu vertiefen und zu erweitern“ gegenüber in der Geschäftswelt

⁹⁶ Dietrich von der Oelsnitz, „Privatisierung als neue Fessel der „entfesselten Hochschule“, in *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein (Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009), 140.

⁹⁷ Joachim Lege, „Akkreditierung als rechtlicher Systemfehler“, in *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein (Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009), 61-62.

„gewinnbringend Waren zu erzeugen“. Einen Wandel sieht er auch bei den Sichtweisen auf das System. Die volkswirtschaftliche Sichtweise wurde nach dem Zweiten Weltkrieg wegen der stärkenden Individualisierung durch die betriebswirtschaftliche Sichtweise ersetzt.⁹⁸

Andererseits muss aber gesagt werden, dass die Universitätslehre und Forschung als Dienstleistung nicht vollkommen negativ wahrgenommen werden müssen. Als ein Beispiel kann die Behauptung der Universitätsprofessorin Andrea Liesner angeführt werden, dass viele Komponenten eines guten Managements auch für die gute Lehre gelten und der bisherigen Praxis vieler Hochschullehrer entsprechen. Sie kritisiert aber „die einseitige Orientierung der Bologna-Reformen am Ziel der Konkurrenzfähigkeit auf dem internationalen Bildungsmarkt“, die als Folgen für die Mehrheit der Universitäten materielle Probleme und strenge Sparendvorgaben mit sich bringt.⁹⁹

In der Diskussion um die Bildungsprinzipien spielt außer den schon erwähnten Argumenten die Forderung nach der besseren Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen eine grundsätzliche Rolle. Hier stellt sich die Frage, wozu das Studium dienen soll. Als schon im Teil über Humboldts Konzeption der Universität geschrieben wurde, entsteht nach diesem Modell die Beschäftigungsfähigkeit eines Menschen durch die allgemeine Entwicklung seiner Persönlichkeit. Das heißt, dass der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt nicht ein primäres Ziel darstellt, sondern es aus den im Laufe des Studiums erworbenen selbständigen Wissen und Fähigkeiten eines Menschen folgt. Deshalb wird die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel des Bologna-Prozesses kritisiert. Um dies genauer zu illustrieren, kann man beispielsweise eine Formulierung aus dem „Prager-Kommuniqué“ anführen. Dort steht, dass die Studienprogramme unterschiedliche Orientierungen und Programme beinhalten sollten, „um der Vielfalt der individuellen, akademischen und *arbeitsmarktbedingten Bedürfnisse* (Hervorhebung des Autors) gerecht werden zu können“.¹⁰⁰

Paul Kellerman meint, dass die Beschäftigungsfähigkeit den geschäftspolitischen Intentionen unterliege und sie zusammen mit den Absolventen und Hochschulen nur als Instrumente „zur Stärkung globaler Konkurrenzfähigkeit“ begriffen werden könne.

⁹⁸ Paul Kellermann, „Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium“, in *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 53-56.

⁹⁹ Andrea Liesner, „Dienstleistungsprimat als Autonomiedemontage“, in *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein (Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009), 69-74.

¹⁰⁰ „Prager Kommuniqué“.

Außerdem befänden sich die Universitäten im ständigen Wettbewerb untereinander, was im Gegensatz zu ihrem Basisprinzip der Kooperation stehe.¹⁰¹ Die Kritik an vorrangiger Orientierung am Markt findet sich beispielsweise auch beim Soziologe Max Preglau zu, wenn er vom Primat wissenschaftsexterner Ziele spricht.¹⁰²

Trotzdem sollte die Bedeutung der Arbeitsfähigkeit der Absolventen nicht außer Acht gelassen werden. Claudia Wiepcke, die sich mit der Wirtschaftsdidaktik beschäftigt, stimmt der Richtung des Bologna-Prozesses auf die Erfordernisse des Marktes zu und betont die Wichtigkeit der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen. Sie sieht darin ein Mittel zur Sozialisation der Absolventen, worauf die Hochschulen vorbereiten sollten. Wenn sich die Studierenden auf die Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt nicht orientieren, würden sie dann als Arbeitslose in großer Unsicherheit verbleiben. Obwohl sie diese Marktorientierung teilweise als eine ethische Frage der Universitäten begreift, kann ihrer Meinung nach für eine Übereinstimmung mit der Notwendigkeit des Akzents auf die Beschäftigungsfähigkeit gefunden werden.¹⁰³

Gegenüber den Akademikern, die sich häufig mit der Kommerzialisierung des Hochschulwesens aus der theoretischen Sicht auseinandersetzen, setzten sich die Studierenden weniger mit dieser Problematik auseinander. Es gibt nur ein Dokument vom FZS, das sich mit diesem Thema in einer radikalen Weise beschäftigt. Es handelt sich um ein Arbeitspapier, das der FZS ein Jahr nach der Unterschreibung der „Bologna-Erklärung“ verfasste und wo die Grundthesen zur Bildungspolitik und Sozialpolitik stehen. Die Rhetorik dieses Dokumentes richtet sich stark gegen die neoliberale Strategie, die laut des FZS in alle gesellschaftlichen Bereichen ablaufe. Es wurden die Privatisierung, die Anpassung an die ökonomischen Erfordernisse wie z.B. Wettbewerbsfähigkeit und Produktorientierung oder Hochschulsteuerung nach dem marktwirtschaftlichen Vorbild kritisiert. Außerdem wird dort die Gefährdung der Demokratie infolge eines solchen Verfahrens erwähnt. Im Kontext dieser Änderungen

¹⁰¹ Kellermann, „Geschäft versus Wissenschaft“, 56.

¹⁰² Max Preglau, „Bologna‘ in Theorie und Praxis – ein europäisches Projekt im Lichte lokaler Erfahrungen an der LFU Innsbruck“, in *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 174.

¹⁰³ Wiepcke, „Employability in the Bologna Process“, 438-439.

betonte der FZS die Bedeutung der europäischen Bemühungen im Rahmen des Bologna-Prozesses bei der Umsetzung dieser Intentionen.¹⁰⁴

Diese Äußerungen können für eine generelle Ablehnung des Bologna-Prozesses gehalten werden, wobei sich der FZS nicht mit den einzelnen Punkten der „Bologna-Erklärung“ beschäftigt. Jedoch veränderte sich der Standpunkt des FZS. Später äußerte sich der FZS nicht mehr so radikal und seine Kritik galt vorwiegend der deutschen Umsetzung und den praktischen Problemen.

Es bedeutet aber nicht, dass die studentische Kritik an der Anpassung an die Marktbedürfnisse schwand. Während des Bildungsstreiks 2009 spielte diese Anpassung eine zentrale Rolle und wurde als ein Oberbegriff für die einzelnen Probleme verwendet. Dabei wurde die Verantwortung dem Bologna-Prozess zugerechnet.¹⁰⁵ Sowohl der DSW als auch der FZS bekundeten ihre Unterstützung für diese Initiative, aber das Maß der Kritik an der Marktorientierung in ihren Mitteilungen unterschied sich. Gegenüber dem FZS, der in seinem Aufruf die Privatisierung und die Unterwerfung gegenüber Gesetzten des Marktes hervorhebt,¹⁰⁶ lässt sich beim GEW nur eine in solche Richtung gehende Formulierung finden, und zwar für Studierende „als ‘Kunden’ ihrer Hochschule“.¹⁰⁷

Das Ausmaß des Bildungsstreiks, der bundesweit stattfand und an dem über 270 000 Studierende teilnahmen, zeugte von deutlicher Unzufriedenheit mit dem Zustand des Studiums. Im Hinblick auf die Gesamtzahl der Studierenden, die etwa 2 400 000 beträgt, protestierten über 10 Prozent der Studierenden.

¹⁰⁴ „Bildung und Sozialpolitik“, FZS, <http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/185249.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

¹⁰⁵ „Forderungen der Studierenden zum Bildungsstreik 2009“, Offizielle Seite des bundesweiten Bildungsstreiks, <http://www.bildungsstreik.net/aufruf-zum-bildungsstreik-fur-solidaritat-und-freie-bildung/aufruf/forderungen-der-studierenden> (letzter Zugriff: 4.1.2013).

¹⁰⁶ „Aufruf zum Bildungsstreik 2009“.

¹⁰⁷ „Deutsches Studentenwerk äußert Verständnis für Bildungsstreik“, DSW, <http://www.studentenwerke.de/presse/2009/080609a.pdf> (letzter Zugriff: 3.1.2013).

3. Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland

„Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn“, so lautet das Schlagwort der Pressemitteilung von der GEW aus dem September 2009.¹⁰⁸ Wolfgang A. Halang hielt den Bologna-Prozess für ein „abschreckendes Beispiel, wie ein Projekt nicht durchzuführen“ sei und meint, dass die Bologna-Erklärung „offensichtlich niemand gelesen“ hat.¹⁰⁹ Die Art und Weise, wie die Bologna-Reformen in Deutschland eingeführt wurden, erregte in Deutschland häufige Kritik unter Lehrenden sowie Studierenden. Die GEW forderte seit dem Jahr 2008 „einen Kurswechsel im Bologna-Prozess“, zumal auch der FZS 2009 hinzukam.¹¹⁰ Der DHV nannte sein Erfordernis „Reform der Bologna-Reformen“.¹¹¹ Die Unzufriedenheit mit dem Stand der Hochschulbildung eskalierte während des Bildungsstreiks 2009, als die Studierenden gegen die Probleme protestierten, die sich meist mit den von den Dachverbänden gebrachten Themen deckten.

Die Reformen wurden nicht nur von ihren Kritikern, sondern auch von ihren Verteidigern in einigen Fällen als problematisch angesehen. Die HRK gab einerseits zu, dass die Ziele am Ende der ersten Dekade noch nicht erreicht worden waren. Die Ursachen lagen laut der HRK in rechtlichen, organisatorischen, finanziellen und mentalen Hindernissen, die der erfolgreichen Umsetzung im Weg standen. Andererseits bewertete sie einige Bereiche wie die neuen Studienstrukturen und die Qualitätssicherung als positiv.¹¹² Die Auswirkungen der Kritik lassen sich an der Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 über die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses ablesen, in der die einzelnen Probleme in Bezug auf die herrschende Unzufriedenheit und den Bildungsstreik 2009 genannt werden. Die KMK weist einerseits auf die Erfolge hin, bestätigt aber andererseits den

¹⁰⁸ „Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn“, GEW, http://www.gew.de/GEW_Nicht_Bologna_ist_gescheitert_sondern_Bonn.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

¹⁰⁹ Halang, „Bologna-Struktur“, 28.

¹¹⁰ „GEW und fzs: ‚Lernende und Lehrende fordern Kurswechsel‘“, GEW, http://www.gew.de/GEW_und_fzs_Lernende_und_Lehrende_fordern_Kurswechsel.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

¹¹¹ „Zur Reform des Bologna-Prozesses“, DHV, <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

¹¹² „Zum Bologna-Prozess nach 2010“, HRK, <http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/convention/zum-bologna-prozess-nach-2010> (letzter Zugriff: 2.1.2013).

Bedarf an Abhilfe und Fortsetzung des Bologna-Prozesses.¹¹³ Dieses Kapitel stellt die einzelnen Themenbereiche des Bologna-Prozesses vor, die wegen mangelhafter Umsetzung in Deutschland kritisiert werden.

3.1 Gestufte Studienstruktur als Mittel zur Mobilität

Eine der wesentlichen Änderungen im Laufe des Bologna-Prozesses ist die Umgestaltung der Studienstruktur auf zwei Hauptzyklen – Bachelor und Master. Die Mehrheit der Studiengänge wurde dann in kurzer Zeit in diese Struktur verändert. 2004, fünf Jahre nach der Unterschrift der Bologna-Erklärung, bildete der Anteil der neuen Studiengänge 19 Prozent und 2009 schon 75 Prozent. Wie bereits gesagt, gab es einige, vor allem aus den Reihen der Akademiker, die nicht überzeugt waren, dass diese Struktur für das deutsche Hochschulsystem geeignet ist. Dagegen befürworteten viele Akademiker und Studierende dieses „Bologna-Ziel“, häufig kritisierten sie aber, dass es nicht in genügender Weise in Deutschland umgesetzt worden war. 2010 hielten nur 45 Prozent der Bachelorstudierenden die Umsetzung für gelungen.¹¹⁴

Zu den kritisierten Aspekten der neuen Studienstrukturen gehört der Ausbau der Studiengänge, der dann negativen Einfluss auf die studentische Mobilität hat, ein von den Hauptzielen des Bologna-Prozesses. Die Bachelorstudiengänge wurden deswegen als problematisch angesehen, weil sie zu verschult sind. Unter dem Begriff *Verschulung* versteht man solche Charakteristiken, die für die Schulen und Gymnasien, aber traditionell nicht für die Hochschulen üblich sind, wie vor allem die starke Reglementierung, Formalisierung oder die hohe Anwesenheitspflicht.

In diesem Kontext ist es nötig die Frage zu stellen, inwiefern die Bachelorstudiengänge wirklich neu konzipiert wurden oder nur aus den alten Studiengängen transformiert wurden. Gerd F. Hepp vertritt eine verbreitete Meinung, dass Diplom- oder Magisterstudiengänge, die zwischen 8 bis 10 Semester gedauert haben, jetzt in die neuen, meist 6-semesterigen Studiengänge komprimiert worden seien. Das heißt, dass die Universitäten sich bemühten, dieselbe Menge an Lehrstoff in den neuen Studiengängen zu vermitteln, damit die Wissenschaftlichkeit nicht vermindert

¹¹³ „Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009“, KMK, http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html?cHash=2db91c88ab&sword_list%5B0%5D=bologna (letzter Zugriff: 31.1.2012).

wird, ohne jedoch neue Konzepte der Studiengänge zu entwickeln.¹¹⁵ Somit wurde die erforderliche Profilierung der Bachelorstudiengänge als eher praxisorientiert, im Vergleich zu den Masterstudiengängen, wenig zur Kenntnis genommen. Aus einer Befragung des verantwortlichen Personals für die Umgestaltung der Studiengänge aus dem Jahr 2004 geht hervor, dass 54 Prozent der neuen Studiengänge, einschließlich der Masterstudiengänge, in Bezug auf deren Inhalt wirklich neu geschaffen wurden. Davon bilden die Bachelorstudiengänge aber nur etwa ein Drittel.¹¹⁶ Dieser Trend setzte sich in den folgenden Jahren fort.¹¹⁷

Außerdem entstanden die Probleme der Verschulung teilweise aufgrund der Modularisierung, die ein Bestandteil des Bologna-Prozesses ist. Für das Bachelorstudium musste man zwischen 25 und 30 Module pro einen Studiengang bilden, denen oft die alten Studieninhalte angepasst wurden.¹¹⁸ Die Übertragung von gleicher Menge an Unterrichtsstoff auf eine kürzere Studienzeit bringt verschiedene negative Auswirkungen auf das Studium. Dazu zählt man strikte Regulierungen, die strengere Anwesenheitspflicht und höhere Arbeitsbelastung, der höhere Prüfungsdruck und Zeitdruck, weniger Freiräume für Studierende und damit verbundene kleinere Verantwortung der Studierenden.¹¹⁹ Deshalb erschien das Hochschulstudium eher als ein Gymnasialstudium.

Darüber beklagten sich Studierende sowie die Lehrenden, weil ihre traditionelle Lern- und Lehrfreiheit sehr beschränkt wurde.¹²⁰ Das bestätigten auch die Beschlüsse des FZS, DHV und der GEW, die die Verschulung, und im Fall der beiden Vertretungsorgane des Lehrpersonals die hohe Arbeitsbelastung auch bei Lehrenden, kritisierten.¹²¹ Für den Grund dafür hielt die GEW die Modularisierung, die nicht richtig verstanden worden war.¹²²

Die Verschulungstendenzen findet man jedoch schon in der Zeit vor dem Bologna-Prozess. Dieses Problem hängt mit dem Anstieg der Studierenden eng

¹¹⁴ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 255.

¹¹⁵ *Ibid.*, 259.

¹¹⁶ Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*, 120.

¹¹⁷ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 259.

¹¹⁸ *Ibid.*, 259.

¹¹⁹ Liesner, „Dienstleistungsprimat als Autonomiedemontage“, 70.

¹²⁰ Kehm, Michelsen und Vabøc, „Towards the Two-cycle“, 243.

¹²¹ „Stellungnahme des fzs zur Bolognafolgekonferenz in London“, FZS;

<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/101516.html> (letzter Zugriff: 31.1.2012),

„Bologna 2.0 – Forderungskatalog des DHV“, DHV, <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

zusammen, der hauptsächlich seit den 1960er als massiv bezeichnet werden kann. Die Situation verstärkte sich stufenweise im Laufe der Zeit und eskalierte wegen des Bologna-Prozesses, als das Studium durch die Modularisierung und Bürokratisierung noch mehr reglementiert wurde.¹²³ Die Sozialwissenschaftler Thomas Loer und Sascha Liebermann betonen, dass die Freiräume durch den Bologna-Prozess ganz verschwunden sind, weil sie sogar nicht erwünscht sind. Dazu ergänzen sie noch, dass gleichzeitig mit der Beschränkung der freien Wahl in der Lehre auch die Verantwortung der Studierenden unterdrückt wird.¹²⁴

Die Tatsache, dass die Studierenden unter großem Zeitdruck studierten, reflektierte auch das Niveau der Studentenmobilität, deren Erhöhung ein weiteres wichtiges Ziel des Bologna-Prozesses darstellt. Die Studentenmobilität kann in drei Arten geteilt werden – die innerstaatliche, ein- bis zweisemestriger Auslandsaufenthalt oder ein vollständiges Studium im Ausland. Im Hinblick auf die europäische Dimension zielt der Bologna-Prozess auf das Studium im Ausland.¹²⁵ Besonders die gestufte Studienstruktur sollte alle diese Varianten gut ermöglichen.¹²⁶ Die Mobilität sollte damit erleichtert und unterstützt werden, aber viele Studierende und Akademiker bezweifelten, dass dies gelang.

Es können vor allem zwei Gründe für die Erschwerung der Studentenmobilität genannt werden. Erstens war es die Modularisierung, die ursprünglich dazu dienen sollte, dass das an einer ausländischen Universität erfüllte Modul an der Heimatsuniversität anerkannt werden sollte. Es gab aber nur selten solche Module, die inhaltlich als auch im Fall der Leistungspunkte an verschiedenen Universitäten gleichwertig gestellt wären. Deshalb funktionierte diese Einigung nicht. Die zweite Hürde war der große Zeit- und Prüfungsdruck während des Bachelorstudiums, wegen dessen es kaum Zeit für ein Semester in Ausland, beziehungsweise auch für Vorbereitungen für solche Ausreise zum Beispiel in der Form eines Sprachkurses, gab.

¹²² „Bologna: ‚Radikaler Kurswechsel‘“, GEW, http://www.gew.de/Bologna_Radikaler_Kurswechsel_2.html letzter Zugriff: 9.4.2012).

¹²³ Brenner, „Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz“, 94.

¹²⁴ Thomas Loer und Sascha Liebermann, „Technokratisierung durch Selbstentmachtung: Anmerkungen zum Versagen der wissenschaftlichen Profession und eine alternative Antwort auf die Probleme der Hochschule heute“, in *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009), 68-70.

¹²⁵ „Bologna-Erklärung“, 5.

¹²⁶ „Mobilität der Studierenden in der gestuften Studienstruktur“, KMK, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_10_15-Mobilitaet-GestuftesSystem.pdf (letzter Zugriff: 3.1.2013).

Gerd F. Hepp kommt zu dem Ergebnis, dass es praktisch erst während des Masterstudiums möglich ist, ins Ausland zu reisen. Das stellte ein Paradox dar, weil gerade für die Bachelorstudiengänge das Auslandsstudium kennzeichnend sein sollte.¹²⁷

Die statistischen Angaben aus dem deutschen Bildungsbericht 2010 beweisen diese Tatsache. Daraus geht hervor, dass der geringste prozentuale Anteil der Studierenden, die einen Auslandsaufenthalt durchgeführt hatten, im Jahr 2009 für einen Bachelorstudiengang eingeschrieben waren. Es sind nur 15 % der Bachelorstudierenden an Universität und 13% an Fachhochschule im Vergleich zum Beispiel mit 76 % der Master- und Magisterstudierenden, die ein Auslandsstudium absolvierten.¹²⁸ Darüber hinaus war der DHV der Meinung, dass nicht nur die ausländische, sondern auch die innendeutsche Mobilität besonders durch die Modularisierung erschwert wurde.¹²⁹

Im Kontext der Mobilität machten die Studentenvertreter im Laufe des Bologna-Prozesses auf die Notwendigkeit aufmerksam, die sozialen Bedingungen der Studierenden mehr zu berücksichtigen. Die gut aufgebaute soziale Infrastruktur gehört laut FZS und DSW zu den Schlüsselvoraussetzungen für die Mobilität. Der DSW bezeichnete die ungenügende Finanzierung und den sozio-ökonomischen Familienhintergrund als die Hauptfaktoren bei der Entscheidung, ob man im Ausland studiert oder nicht.¹³⁰ Daneben warnte der FZS vor der Diskriminierung im Fall, dass ein Auslandsaufenthalt ins Studium integriert wird und nicht alle Studierenden sich dies leisten könnten.¹³¹ Diese Position stand ganz im Gegensatz zur Empfehlung von der Hochschulrektorenkonferenz, die Auslandsaufenthalte regulär oder sogar obligatorisch zu machen.¹³²

¹²⁷ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 260.

¹²⁸ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2010*, 129.

¹²⁹ „Zur Reform des Bologna-Prozesses“.

¹³⁰ „Neue Daten zur Auslandsmobilität von Studierenden ‚kein gutes Zwischenergebnis für Bologna-Prozess‘“, DSW,

<http://www.studentenwerke.de/presse/2009/140509a.pdf> (letzter Zugriff: 3.1.2013).

¹³¹ „10 Thesen zur Berücksichtigung sozialer Aspekte bei der Studienstrukturreform“, FZS,

<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/995.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

¹³² „Zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Graduierten im Rahmen des Bologna-Prozesses“, HRK, <http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/convention/zur-foerderung-der-mobilitaet-von-studierenden-und-graduierten-im-rahmen-des-bologna-prozesses/> (letzter Zugriff: 2.1.2013).

3.2 Bildungsbeteiligung

Der Bologna-Prozess sollte allgemein die Bildung in Europa unterstützen und verbessern, was auch die Erhöhung der Bildungsbeteiligung impliziert. In Deutschland gelang es zwar, die Studienanfängerquote von etwa 30 Prozent im Jahr 1999 auf über 40 Prozent im Jahr 2009 zu erhöhen, dabei spielt aber eine wichtige Rolle, mit welchem Abschluss das Studium beendet wird.¹³³ Das Bachelorstudium wurde nämlich häufig als unzureichend kritisiert.

Mittels der Bachelor- und Masterstudienstruktur sollte die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen erhöht werden, worauf im großen Maße der Bologna-Prozess abzielte. Der erste Studienzyklus (Bachelor) sollte ein eigenständiges Studium anbieten, das für den Arbeitsmarkt relevant sein sollte. Ulrich Teichler griff aber die vorgeschriebene Einheitlichkeit der Studiengänge unter den Hochschulen als ein Gegensatz zu der Diversifikation des Arbeitsmarktes.¹³⁴ Die Inakzeptanz des Bachelorabschlusses auf dem Arbeitsmarkt gehörte zu den problematischsten Folgen des Bologna-Prozesses.

Im Zuge dessen wurde sie teilweise in den Kommuniqués bestätigt, wo das Erfordernis nach besserer Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen immer wieder erschien. Im Bergen-Kommuniqué steht die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Bachelorabsolventen „auch im Hinblick auf entsprechenden Positionen im öffentlichen Dienst“, was von Problemen in staatlichen Institutionen zeugt.¹³⁵ Das Problem der Erfolglosigkeit auf dem Arbeitsmarkt spielte auch eine wichtige Rolle bei dem Bildungsstreik im Jahr 2009.¹³⁶ Außerdem sollte die europäische Dimension des Studiums mithilfe der Mobilität die Berufschancen erhöhen, wobei sich die Frage stellt, ob die Mobilität darauf einen Effekt hat, wenn sie alleine als problematisch angesehen wurde.¹³⁷

Aufgrund der mangelnden Akzeptanz des Bachelorabschlusses als erster berufsqualifizierender Abschluss hielten es die Studierenden mehrheitlich für notwendig, weiter zu studieren.¹³⁸ Laut 90 Prozent der Studierenden sollte das

¹³³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2010*, 122.

¹³⁴ Teichler, *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik*, 135.

¹³⁵ „Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005“, 2, BMBF, http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

¹³⁶ Dysthe und Webler, „Pedagogical Issues“, 260.

¹³⁷ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 253.

¹³⁸ Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess*, 142.

Masterstudium die Berufschancen verbessern.¹³⁹ In ihren Fortsetzungsplänen trafen sie sich aber auf ein erhebliches Hindernis: die Zulassungskriterien für das Masterstudium. Man kann sagen, dass in diesem Fall Konsens herrschte, dass es nicht genügend Plätze in Masterstudium gab.

Der FZS kritisierte, dass einerseits der Bachelor als ein Regelabschluss präsentiert werde, es aber andererseits nur wenige Berufschancen für Bachelorabsolventen gebe. Deswegen forderte der FZS mehrere Masterstudienplätze.¹⁴⁰ Ähnliche Position nahm die GEW ein, weil die Arbeitsfähigkeit immer noch fraglich sei.¹⁴¹ Beide setzten sich für die Abschaffung aller Zulassungshürden wie Mindestnote oder Quote, die die Durchlässigkeit der Bachelorabsolventen zum Masterstudium beschränkten.¹⁴² Den Mangel an Studienplätzen kritisierte auch der DHV. In seinem Vorschlag sollte die Quote der Weiterstudierenden nicht zwischen 20 und 30 Prozent liegen, sondern auf 70 bis 80 Prozent erhöht werden. Zwar warb der DHV für den Master als den Regelabschluss, ebenso bezeichnete der DHV aber den Bachelor als einen „berufseinmündenden“ Abschluss.¹⁴³

Rechtlich hat derzeit jeder Mensch das Recht auf Zulassung zum Bachelorstudium, weil Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss definiert wird. Dies geht auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9.5.1972 zurück, welches besagt, dass das Recht auf freie Berufswahl nur bis zum ersten Hochschulabschluss gelten soll. Deshalb gilt im Gegensatz zum Bachelorstudium kein Recht auf Zulassung zum Masterstudium, mit Ausnahmen wie zum Beispiel bei Juristen.¹⁴⁴ Die Zulassungsvoraussetzungen für Masterstudium standen so unter fast keinem staatlichen Einfluss und wurden demgegenüber von Hochschulen unterschiedlich eingeführt. Sabine Klomfaß sieht die neu entwickelten Zulassungskriterien vom Bologna-Prozess abhängig.¹⁴⁵ Der Effekt, dass eine höhere Bildungsbeteiligung durch die Einführung der Bachelorstudiengänge erreicht wurde,

¹³⁹ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 256.

¹⁴⁰ „Ausreichend Master-Studienplätze für alle – ohne soziale Selektion“, FZS, <http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/241686.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

¹⁴¹ „Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn“.

¹⁴² „GEW: ‚Für einen Kurswechsel im Bologna-Prozess!‘“, GEW, http://www.gew.de/GEW_Fuer_einen_Kurswechsel_im_Bologna-Prozess.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

¹⁴³ „Zur Reform des Bologna-Prozesses“, DHV, <http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

¹⁴⁴ Klomfaß, *Hochschulzugang und Bologna-Prozess*, 250.

¹⁴⁵ *Ibid.*, 246.

entspricht zwar dem Vorhaben des Bologna-Prozesses, aber nicht vollständig. Zwar stieg die Zahl der Bachelorstudierenden, aber es wurde nicht mehr darauf geachtet, ob es mindestens dieselbe Anzahl an Masterstudierenden im Vergleich zu den älteren Studiengängen gab.¹⁴⁶ Hauptsächlich ging es den Dachorganisationen der Studierenden und Lehrenden darum, die Vorgaben auf Bundesebene umzusetzen.

Ein weiteres Problem, das die Bildungsbeteiligung betrifft, ist die Studienabbruchquote, die reduziert werden sollte. Der DHV machte darauf aufmerksam, dass im Laufe des Bologna-Prozesses diese Quote in bestimmten Fächern, vor allem naturwissenschaftlichen, sogar gestiegen sei.¹⁴⁷ Das kritisierte auch die GEW und als deren Ursache sah sie den Aufbau und die schlechte Studierbarkeit der Bachelorstudiengänge an. Sie behauptete, dass die Studienabbruchquote bei diesen Studiengängen sogar über 30 Prozent höher als bei den anderen sei.¹⁴⁸ Insgesamt sank jedoch diese Quote zwischen 2006 und 2008 im Bachelorstudium von 30 auf 25 Prozent.¹⁴⁹

Im Zuge des Bologna-Prozesses kritisierten die Dachverbände der Studierenden immer wieder die wenige Beachtung der sozialen Selektivität im deutschen Hochschulwesen. Der Präsident des Deutschen Studentenwerks bezeichnete sie als „ein Stiefkind im Bologna-Prozess“.¹⁵⁰ Das Ziel der Steigerung der Bildungsbeteiligung durch die Einführung der gestuften Studienstruktur bedeutete denn, dass hauptsächlich die Zahl der Studierenden aus niedrigeren, hochschulfernen Schichten erhöht werden sollte. Dies gelang nur ganz wenig, wie die Ergebnisse aus der Studie über wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden im 2009 zeigten. Zwar stieg die Zahl der Studierenden aus der niedrigen Schicht zwischen 2000 und 2009 aus 13 auf 15 Prozent, der DSW sah es aber als unzureichend an.¹⁵¹ Betrachtet man den höchsten beruflichen Abschluss der Eltern, blieb zum Beispiel die Studierendenzahl mit Eltern,

¹⁴⁶ Ibid., 250.

¹⁴⁷ „Bologna 2.0 – Forderungskatalog des DHV“, DHV, <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

¹⁴⁸ „Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn“, GEW, http://www.gew.de/GEW_Nicht_Bologna_ist_gescheitert_sondern_Bonn.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

¹⁴⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2010*, 297.

¹⁵⁰ „Bologna: Jetzt die ‚soziale Dimension‘ realisieren“, DSW, <http://www.studentenwerke.de/presse/2010/011210e.pdf> (letzter Zugriff 8.12.2012).

¹⁵¹ BMBF, *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009* (Berlin, Bonn: BWH, 2010), 129, http://www.bmbf.de/pub/wslsdl_2009.pdf (letzter Zugriff: 8.12.2012).

die nur einen Lehre/Facharbeiterabschluss haben, im genannten Zeitraum fast gleich bei 28 Prozenten.¹⁵²

Der FZS und der DSW kritisierten also die Selektivität des deutschen Hochschulsystems, die im Laufe des Bologna-Prozesses nicht abgebaut wurde, sich stattdessen sogar fortsetzte.¹⁵³ Sie forderten Chancengleichheit und eine damit verbundene bessere soziale Infrastruktur für die Studierenden. Es wurde bereits erwähnt, dass der DSW zum Beispiel die finanziellen Probleme bei einem Auslandsaufenthalt für ein Hindernis hielt. Daneben wies er darauf hin, dass ein Drittel der Studierenden einen Nebenjob haben musste, um in der Lage zu sein, das Studium zu finanzieren. Wegen des hohen Zeitdrucks in Bachelorstudiengängen war es dann schwierig, noch daneben Zeit für das Jobben zu finden.¹⁵⁴ Die Daten aus dem Bildungsbericht bestätigen die Tatsache ebenfalls, dass die Studierenden am häufigsten wegen finanziellen Problemen auf das Studium verzichten.¹⁵⁵ Die neuen Studiengänge erfüllten so – mit Ausnahme der kürzeren Studienzeit – nicht die Erfordernisse, für Studierende aus niedrigerem sozio-ökonomischem Familienhintergrund zugänglicher zu sein.

3.3 Akkreditierung und Lehrpersonal

Das Akkreditierungsverfahren, das im Laufe des Bologna-Prozesses als ein Instrument der Qualitätssicherung anerkannt wurde, stellt auch ein Objekt der Kritik dar. Es soll dabei aber nicht vergessen werden, dass der Akkreditierungsrat schon 1998 gegründet worden war. Neben einer prinzipiellen Frage nach dieser Art der Genehmigung der Studiengänge, erhebt sich auch die Frage nach der Finanzierung der Akkreditierungsagenturen.

Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts wurden die Studiengebühren in sieben Bundesländern eingeführt.¹⁵⁶ Obwohl sie aus dem Bologna-Prozess nicht explizit hervorgingen und später in den meisten Fällen wieder abgeschafft wurden, wurden sie

¹⁵² Ibid., 125.

¹⁵³ „Anforderungen an den Aktionsplan soziale Dimension im Bologna-Prozess“, FZS, <http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/205641.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

¹⁵⁴ „Deutsches Studentenwerk: ‚Bologna-Prozess auf die Studierenden ausrichten, nicht umgekehrt!‘“, DSW, <http://www.studentenwerke.de/presse/2009/060509a.pdf> (letzter Zugriff: 8.12.2012).

¹⁵⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland 2010*, 120.

häufig in der Verbindung mit dem Bologna-Reformen erwähnt. Die Hochschulfinanzen stellen ein komplexes Problem dar und das Akkreditierungssystem war ein Beispiel für großen Ausgabenbedarf.

Jeder Studiengang musste von einer Akkreditierungsagentur genehmigt werden, wofür die Hochschule zahlte. Die Kosten bewegten sich zwischen 10 000 und 15 000 Euro pro Studiengang. Daneben müssen die Studiengänge alle drei bis fünf Jahre neu akkreditiert werden.¹⁵⁷ Außerdem bedroht der große finanzielle Aufwand – da die Hochschulen unter Kontrolle der Akkreditierungsagenturen stehen, die daraus Profit ziehen – die Existenz einzelner Studiengänge.

Wolfgang. A. Halang kritisierte die Finanzierung der Akkreditierungsagenturen. Er führt an, dass die kleineren Fächer nicht genug Geld haben oder dass die Ausgaben oft allgemein mit finanziellen Mitteln, die ursprünglich für die Lehrzwecke festgesetzt gewesen seien, oder mit den Studiengebühren gedeckt werden müssten.¹⁵⁸ Betrachtet man die Studiengebühren, wurden sie vornehmlich auf Seite der Studierenden noch von deren Einführung kritisiert. Der FZS forderte schon in seinem Beschluss aus dem Jahr 2002 einen „Gebührenfreien Hochschulraum Europa“, der im Zuge des Bologna-Prozesses erreicht werden sollte.¹⁵⁹ Folgend verstärkte sich die Kritik mit der Umsetzung der Studiengebühren in einigen Bundesländern. Die Frage der unzureichenden Hochschulfinanzierung löste sich also während des Bologna-Prozesses nicht und blieb eines der Hauptprobleme. Alle Akteure waren sich darüber einig, dass die höheren finanziellen Mittel notwendig sind, damit die Reformen die gesetzten Ziele erreichen.

Was die Akkreditierung angeht, kam die Kritik hauptsächlich von den Akademikern. Es hing wahrscheinlich damit zusammen, dass sie in diesem Prozess persönlich engagiert waren und so die damit verbundenen Probleme besser verstanden. Sie kritisierten auch die hohe Arbeitsbelastung, die mit der Akkreditierung für sie entstand oder ihre unklare Verankerung im deutschen Rechtssystem. Joachim Lage, der sich mit dem letzten genannten Problem auseinandersetzte, kam zum Ergebnis, dass obwohl die Akkreditierungsagenturen privat seien, werden sie nach dem öffentlichen Recht beurteilt. Er weist auf das Paradoxon hin, dass es keine Rechtspflicht zur

¹⁵⁶ Hepp, *Bildungspolitik in Deutschland*, 58.

¹⁵⁷ Oelsnitz, „Privatisierung als neue Fessel der ‚entfesselten Hochschule‘“, 143-44.

¹⁵⁸ Halang, „Bologna-Struktur“, 25.

¹⁵⁹ „Sozialpolitische Impulse und Herausforderungen durch die Europäisierung der Hochschulsysteme“, FZS, <http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/1547.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

Akkreditierung für die Hochschulen gebe, weil die Akkreditierungsagenturen über keine Hoheitsgewalt verfügen. Der Grund besteht darin, dass die Hoheitsgewalt den Akkreditierungsagenturen nicht gesetzlich übertragen worden sei.¹⁶⁰ Der Akkreditierungsrat basiert nämlich auf Beschlüssen der HRK und KMK, die nur exekutive Vereinbarungen und nicht Rechtsnormen sind.¹⁶¹

Im Laufe des Bologna-Prozesses, der vor allem auf die Studierende abzielt, wurde die Situation des Lehrpersonals wenig beachtet, obwohl es von den Reformen auch beeinflusst war. Die Verschulung und die kleine Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium, hingen allerdings ganz eng mit dem Mangel an Lehrkräften zusammen. Der Zeitdruck und die hohe Arbeitsbelastung galten nicht nur für die Studierenden, sondern auch für das Lehrpersonal, wie der GEW mehrmals wiederholte.¹⁶² Der DHV schlug im Zusammenhang mit ungenügenden Masterstudienplätzen auch die Schaffung der zusätzlichen Lehrkapazitäten vor.¹⁶³ Den Lehrkräftemangel hielten Olga Dysthe und Wolff-Dietrich Webler für eines der Hauptprobleme des Bologna-Prozesses, jedoch behaupten sie, dass es nicht von dem Bologna-Prozess verursacht worden sei.¹⁶⁴

Außer dem Mangel an Wissenschaftskräften, muss nach Universitätsprofessor Peter J. Brenner auch über ihr Motivationsproblem gesprochen werden. Die Reglementierung und Anpassung der Lehre an Bologna-Module, lässt keine Zeit für eine selbständige Forschung, sinkendes Sozialprestige sowie die Besoldung, nennt er als Ursachen der Motivationsschwächung.¹⁶⁵ Wolfgang A. Halang hebt auch hervor, dass die Mobilität von Wissenschaftlern gegenüber der Studentenmobilität fast unbeachtet geblieben sei, obgleich sie in der Bologna-Erklärung formuliert sei.¹⁶⁶ Zur Mobilität äußerte sich die GEW oder der DHV in der Resolution aus dem Jahr 2009, in dem die einzelnen Problemfelder analysiert werden.¹⁶⁷ Wie bei den Studierenden hatten die Lehrenden oft Probleme mit Anerkennung, in diesem Fall von ausländischen

¹⁶⁰ Lege, „Akkreditierung als rechtlicher Systemfehler“, 63-66.

¹⁶¹ Ibid., 60.

¹⁶² „Bologna: ‚Radikaler Kurswechsel‘“.

¹⁶³ „Zur Reform des Bologna-Prozesses“.

¹⁶⁴ Dysthe und Webler, „Pedagogical Issues“, 260.

¹⁶⁵ Brenner, „Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz“, 102.

¹⁶⁶ Halang, „Bologna-Struktur“, 24.

¹⁶⁷ „Abbau von Hindernissen für international mobile Wissenschaftler“, DHV, <http://www.hochschulverband.de/cms1/689.html> (letzter Zugriff: 12.4.2012).

Beschäftigungszeiten, was dazu führte, dass sie an Gehalt verloren. Darüber hinaus kamen sie um ihre Altersversorgungsansprüchen.¹⁶⁸

Die unbefriedigende Lage des akademischen Personals wurde ebenfalls von den Studierenden, obwohl seltener als von den Lehrenden, kritisiert. Davon zeugen beispielsweise die Forderungen des Bildungsstreiks 2009 zur Aufstockung des Lehrpersonals.¹⁶⁹

¹⁶⁸ „GEW und fzs: ‚Mobilität nicht bestrafen, sondern fördern‘“, GEW, http://www.gew.de/GEW_und_fzs_Mobilitaet_nicht_bestrafen_sondern_foerdern.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

¹⁶⁹ „Forderungen der Studierenden zum Bildungsstreik 2009“.

4. Reflexion des Themas in den tschechischen Tageszeitungen und Fachzeitschriften

Der Bologna-Prozess gehört in Tschechien nicht zu den populären Themen. Das hängt damit zusammen, dass die Medien weder über die Hochschulpolitik, noch über die Bildungspolitik allgemein regelmäßig berichten. Sie beschäftigten sich meistens nur mit viel diskutierten Vorfällen, wie zum Beispiel mit dem Fall der Pilsner Rechtsfakultät, die für die Öffentlichkeit leicht verständlich sind.

Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel nicht nur über die tschechische Reflexion der Kritik des Bologna-Prozesses in Deutschland geschrieben, sondern wird der Bologna-Prozess in Deutschland allgemein aus der tschechischen Sicht bearbeitet. Zuerst werden die Artikel aus drei gesamttschechischen Tageszeitungen analysiert und im Anschluss der Fokus auf die Fachzeitschriften gelegt. Die Analyse betrifft den Zeitraum von dem Beginn des Bologna-Prozesses im Jahr 1999 bis 2011.

Die Tageszeitungen werden von den Zeitungen „Hospodářské noviny“ (HN) und „Lidové noviny“ (LN), die zu den rechtsgerichteten Werten, und „Právo“, die zu linken Werten inklinieren, repräsentiert. Im Vergleich zu „Právo“, deren Auflage im Jahr 2010 128 404 Ausdrücke betrug und die für die gesamtgesellschaftliche Zeitung gehalten werden kann, zeigen die Auflage von HN (44 225) und LN (49 920), dass diese Zeitungen sich an kleineren Lesergruppen orientieren.¹⁷⁰ Aus diesem Grund wurden auch HN und LN statt der größten rechtsorientierten Tageszeitung „MF Dnes“ ausgewählt, weil sie sich gegenüber „MF Dnes“ sowie „Právo“ spezifischer profilieren. Weil die Zielgruppe von LN vor allem aus Intellektuellen besteht, ist zu erwarten, dass sie sich mehr mit der Bildung auseinandersetzt. Der Bildung ist nämlich auch die Beilage „Akademie“ gewidmet.¹⁷¹ HN profiliert sich als eine Zeitung mit der Berichterstattung über die Heimats- sowie Auslandswirtschaft, Finanzen und Politik und deswegen orientiert sie sich an die Wirtschaftseliten.¹⁷² Es wurde vorausgesetzt, dass sie über Bildung im Zusammenhang mit der Beschäftigungsfähigkeit informierte.

Da es angenommen wurde, dass die Tageszeitungen über dem Bologna-Prozess in Deutschland nur wenig berichteten, wurden auch die Fachzeitschriften untersucht.

¹⁷⁰ „Ověřování nákladů tisku“, Offizielle Seite der Czech Publishers Association, <http://www.rocenkaunievydavatelu.cz/2011/index.php?akce=naklad&tg=1> (letzter Zugriff: 10.11.2012).

¹⁷¹ „Inzerce“, Nachrichten-Webseite der Zeitung Lidové noviny, http://www.lidovky.cz/patent-muze-univerzite-i-vydelat-dq6-/ln_redakce.asp?y=ln_redakce/inzerce_uvod.htm (letzter Zugriff: 10.11.2012).

Der Fokus liegt dabei auf der Fachzeitschrift „Aula“, herausgegeben von dem „Zentrum für Studium des Hochschulwesens“¹⁷³, die sich mit der Hochschul- und Wissenschaftspolitik beschäftigt und regelmäßig über dem Bologna-Prozess berichtet. Darüber hinaus wurden auch die Fachzeitschriften „Pedagogika“ und „Studia paedagogica“ gesichtet, die von der Pädagogischen Fakultät der UK und Philosophischen Fakultät der MUNI herausgegeben werden.¹⁷⁴

Im Fall der Tageszeitungen wurde nach Artikeln gesucht, die von dem Bologna-Prozess oder mindestens der Hochschulpolitik gerade in Deutschland handelten.¹⁷⁵ In HN wurden zwölf, in LN sieben und in „Právo“ fünf Artikel gefunden, die zumindest in einem breiten Kontext eine bestimmte Verbindung mit dem Bologna-Prozess in Deutschland aufweisen (siehe Tabelle).

Tabelle: Häufigkeit der Artikel zum gesuchten Thema

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
HN	-	-	1	-	1	5	3	-	-	-	2	-	-
LN	-	-	2	-	-	1	-	1	-	-	3	-	-
Právo	-	-	1	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-

Quelle: Newton Media Search, eigene Darstellung.

Alle genannten Medien beschäftigten sich vor allem mit solchen hochschulpolitischen Themen, die auch in dem tschechischen Kontext aktuell waren und auf denen die Sachverhalte aus anderen Ländern wie zum Beispiel aus Deutschland gut demonstriert werden konnten. Im Fall Deutschlands handelt es sich mehrheitlich um das Problem der Hochschulfinanzierung und der damit verbundenen Hochschulgebühren, die gestufte Studienstruktur oder das sog. Förderprogramm für

¹⁷² „Hospodářské noviny“, Offizielle Seite der Czech Publishers Association, <http://www.unievydavatelu.cz/default.aspx?section=28&server=1&catalog=2&catitem=552> (letzter Zugriff: 10.11.2012).

¹⁷³ „Aula. Časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku“, Offizielle Seite des Zentrums für Studium des Hochschulwesens, <http://www.csvs.cz/aula/> (letzter Zugriff: 10.11.2012).

¹⁷⁴ „Pedagogika“ herausgegeben von der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität in Prag (UK), „Studia paedagogica“ herausgegeben von der Philosophischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn (MUNI).

¹⁷⁵ Für Suchen wurde die elektronische Datenbank der tschechischen Medien „Newton Media Search“ benutzt. Die gesuchten Schlüsselwörter waren „boloňský proces“ („Bologna-Prozess“) und „Německo“ („Deutschland“), „boloňský proces“ („Bologna-Prozess“) und „německý“ („Deutsch“) oder „vysoké školy“ („Hochschulen“) und „Německo“ („Deutschland“).

Wissenschaft und Forschung „Exzellenzinitiative“. Obwohl alle diese Themen mehr oder weniger mit dem Bologna-Prozess zusammenhängen, wurde er ausdrücklich im Zusammenhang mit Deutschland nur in vier Artikel erwähnt. Es waren die Artikel *Der Titel Bachelor erregt bei Deutschen Verlegenheit*¹⁷⁶ und *Die Europäer müssen immer dazulernen*¹⁷⁷, beide aus dem Jahr 2004 aus HN und *Seine Schule findet jeder*¹⁷⁸ und *Die Tschechen sind zielstrebig*¹⁷⁹, beide aus dem Jahr 2009 aus LN. Aber nur der erste angeführte Artikel aus HN bezieht sich direkt auf einen Aspekt des Bologna-Prozesses in Deutschland, den die gestufte Studienstruktur darstellt. Alle diese Artikel werden unten kurz analysiert.

HN bedachte nicht nur alle oben genannten Themenbereiche – die Hochschulfinanzierung, die Studiengebühren, die gestufte Studienstruktur und die Exzellenzinitiative, sondern auch einigen andere Themen. Dagegen beschäftigten sich die Artikel aus „Právo“ nur mit der Problematik der Finanzierung. In vier aus fünf Artikeln wurde das Thema der Studiengebühren bearbeitet und zwei Artikel informierten über die „Exzellenzinitiative“, durch die die zehn besten Universitäten in Deutschland wesentlich mehr als die anderen gefördert werden sollten. In LN wurde außer der Finanzierung und der Exzellenzinitiative auch über die gestufte Studienstruktur und deutsches Hochschulwesen allgemein geschrieben.

Die meisten Artikel, insgesamt sieben aus vierundzwanzig, erschienen 2004 und zu ihren Hauptthemen gehörten die Finanzierung der deutschen Hochschulen und die „Exzellenzinitiative“. Auf diese Problematik bezogen sich im Jahr 2004 auch die Studentenproteste. Sie können also für einen Indikator einer öffentlichen Debatte gehalten werden, welche das Interesse tschechischer Journalisten um das Thema des deutschen Hochschulwesens beeinflusst. Das bestätigte auch das Jahr 2009, als wieder Studentenproteste stattfanden und in diesem Jahr fünf Artikel erschienen.

Zuerst werden die schon erwähnten Artikel aus HN und LN analysiert. Dann wird es auch anhand anderer Artikeln illustriert, wie der Begriff „Bologna-Prozess“ oft vernachlässigt wird. Der Schwerpunkt des Artikels *Der Titel Bachelor erregt bei Deutschen Verlegenheit* liegt auf dem Titel Bachelor, der im Kontext des Bologna-Prozesses vorgestellt wird. Der Autor des Artikels informiert über die Spezifika des neuen Titels, wie beispielsweise größere Praxisorientierung, und weist auch auf die

¹⁷⁶ Barbara Bubliková, „Titul bakalář budí u Němců rozpaky“, *Hospodářské noviny*, 26. August 2004.

¹⁷⁷ Aleš Vlk, „Evropané se potřebují stále učit“, *Hospodářské noviny*, 6. September 2004.

¹⁷⁸ Andrea Kulišánová, „Svou školu si najde každý“, *Lidové noviny*, 4. Mai 2009.

Probleme hin, die in Deutschland während der Umsetzung des Bologna-Prozesses entstanden. Es geht vor allem um die Entstehung der Bachelorstudiengänge und die Wahrnehmung der Bachelortitel unter Absolventen und Arbeitgebern. Er führt negative sowie positive Erfahrungen der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt auf. Es wird auch über die Initiative „Welcome Bachelor“ der bekannten großen deutschen Konzerne geschrieben, die sich um größere Akzeptanz der Bachelortitel bemüht. Zusammenfassend kann dieser Artikel für objektiv gehalten werden, denn er bearbeitet die Problematik des Bachelor ausgewogen aus verschiedenen Aspekten.¹⁸⁰

Der zweite Artikel aus HN *Die Europäer müssen immer dazulernen* beschäftigt sich mit dem lebenslangen Lernen und weist auch auf die Initiative im Rahmen des Bologna-Prozesses hin. Er bezieht sich aber auf ganz Europa und Deutschland wird nur im Vergleich mit anderen Ländern erwähnt. Es zähle zu den Ländern, die keine eigene institutionelle Strategie für das lebenslange Lernen haben.¹⁸¹

Die zwei Artikel aus LN erschienen in derselben Ausgabe in der Rubrik „Studium in Deutschland“. In dem Artikel *Seine Schule findet jeder* aus LN wird das deutsche Hochschulwesen charakterisiert, hauptsächlich die Arten der Hochschulen beschrieben und der Bologna-Prozess in der Verbindung mit der gestuften Studienstruktur erwähnt.¹⁸² Der andere Artikel *Die Tschechen sind zielstrebig* ist ein Interview mit einer Deutschen, die in Deutschland sowie in Tschechien studierte und die beiden Hochschulsysteme vergleicht. Sie stößt auch auf den Bologna-Prozess und spricht über die Anerkennung der Studienleistungen, die ihrer Meinung nach trotz Bologna-Prozess und ECTS überall in Europa problematisch seien. Auch führt sie an, dass die Freiheit der Studenten im Fall des Wechsels des Studienfaches geringer sei. In beiden Artikeln aus LN wird auch die Einigkeit von Lehre und Forschung als ein typisches Merkmal des deutschen Hochschulwesens beschreiben.¹⁸³

Mit dem Artikel aus HN *Der Titel Bachelor erregt bei Deutschen Verlegenheit* kann auch ein anderer Artikel *Trend: schnell das Studium abschließen, bald Geld verdienen* aus LN verglichen werden. Er erschien zwar vier Jahre früher, bearbeitet aber dasselbe Thema, den Bachelor. Der Autor führt Vor- und Nachteile der Bachelorstudiengänge und vergleicht die Situation in Deutschland auch mit der

¹⁷⁹ Andrea Kulišánová, „Češi jsou cílevědomější“, *Lidové noviny*, 4. Mai 2009.

¹⁸⁰ Bublíková, „Titul bakalář budí u Němců rozpaky“.

¹⁸¹ Vlk, „Evropané se potřebují stále učit“.

¹⁸² Kulišánová, „Svou školu si najde každý“.

¹⁸³ Kulišánová, „Češi jsou cílevědomější“.

Situation in Tschechien. Der größte Unterschied liegt darin, dass er kein Wort über dem Bologna-Prozess schreibt, sondern nur die deutsche Hochschulreform aus dem Jahr 1998 angeführt.¹⁸⁴ Dass der Begriff Bologna-Prozess kaum zu finden ist, bestätigt auch das Artikel *Wohin begeben sich das deutsche Schulwesen?* aus dem Jahr 2004 aus LN. Dort wird zwar über den Bologna-Prozess geschrieben, aber es wird nicht die genaue Bezeichnung, sondern die Formel „diese aus Brüssel gesteuerte Reform“ benutzt. Im Satz ist nämlich der Widerstand der europäischen Universitäten erwähnt und deswegen hat diese Umschreibung eine teilweise negative Konnotation.¹⁸⁵

Der Bologna-Prozess wurde auch nicht im Kontext der Studentenproteste im Jahr 2009 erwähnt, obwohl seine Umsetzung in Deutschland ein von den Hauptthemen der Proteste war. Über die Proteste berichtete zweimal kurz HN, aber als die Ursache werden nur die Unterfinanzierung, die soziale Ungerechtigkeit und die Überlastung der Studenten genannt.¹⁸⁶ Der letzte Grund wurde zugleich oft im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess kritisiert.

Im Fall der Fachzeitschriften wurde nach solchen Artikel gesucht, die eine direkte Beziehung zu Deutschland haben. Im Vergleich mit den Tageszeitungen wurden also nicht die Artikel analysiert, die nur im breiteren Kontext mit dem Bologna-Prozess und Deutschland zusammenhängen. Es wurde festgestellt, dass die Lage in Deutschland im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess auch nicht gut erkundet ist.

Es wurde festgestellt, dass weder in der Fachzeitschrift „Pedagogika“ noch in der „Studia Paedagogica“ über dem Bologna-Prozess in Bezug auf Deutschland geschrieben wurde. Bemerkenswert sind aber zwei Beiträge in der Fachzeitschrift „Aula“, in der bis zum Jahr 2011 in achtzehn Beiträgen über dem Bologna-Prozess allgemein, also nicht direkt im Zusammenhang mit Deutschland, berichtet wurde. Es geht um den Artikel *Akkreditierungssystem in Deutschland und die Bologna-Erklärung* aus dem Jahr 2004 und die Rezension von drei deutschen Büchern zum Thema des Bologna-Prozesses aus dem Jahr 2011.

Der Artikel über das Akkreditierungssystem handelt zuerst kurz vom Bologna-Prozess allgemein und dann konzentriert er sich auf die Einführung des Akkreditierungswesens in Deutschland. Der Autor führt die Spezifika des deutschen

¹⁸⁴ „Trend: rychle vystudovat, brzy vydělávat“, *Lidové noviny*, 3. November 2000.

¹⁸⁵ Petr Šourek, „Kam se ubírá německé vysoké školství“, *Lidové noviny*, 23. Januar 2004.

¹⁸⁶ „Vyrcholil akční týden studentů“, ČTK, „Bouřící se vysokoškoláci obsadili několik univerzit“.

Models auf, weist auf die Probleme des alten Systems nach der Rahmenprüfungsordnung hin und zeigt die Vorteile des neuen Akkreditierungssystems, den er befürwortet.¹⁸⁷

In der ersten Nummer von „Aula“ im Jahr 2011 war ein großer Teil dem Rückblick auf zehn Jahre des Bologna-Prozesses gewidmet. Es geht um eine Diskussion über die Situation in Tschechien, die aus vier Beiträgen von vier tschechischen Akademikern besteht, und folgende Rezensionen von drei deutschen und einem englischen Buch. Der Autor der ersten drei Rezensionen fokussierte sich auf deutsche Sammelbänder, die die kritischen Beiträge auf das Thema des Bologna-Prozesses enthalten.¹⁸⁸

Die Veröffentlichung der Rezension gerade deutscher Bücher, die sich der Kritik am Bologna-Prozess widmen, beweist die wichtige Rolle Deutschlands in der Diskussion um den Bologna-Prozess. Das bestätigt auch der Rezensent, als er behauptet, dass nirgendwo die Debatte so systematisch als in den deutschsprachigen Ländern verlaufe, wo die Idee der Humboldt'schen Universität geboren sei.¹⁸⁹ Auf einer Seite weist er darauf hin, dass die Dynamik der akademischen Debatte aber langsamer als der politischen Agenda und ihre Umsetzung seien und deswegen diese zwei Welten sich nicht treffen würden. Auf der anderen Seite behauptet er, dass die akademische Kritik ihre Begründung habe, aber die Möglichkeit, die Politik zu beeinflussen, bestehe in der Öffnung der Kritik in und für die Gesellschaft.¹⁹⁰

Zusammenfassend wird es festgestellt, dass weder in den Tageszeitungen, noch in den Fachzeitschriften der Bologna-Prozess in Deutschland oft bearbeitet wurde. Es muss aber berücksichtigt werden, dass es wahrscheinlich kaum über andere europäische Ländern geschrieben wurde. In den Tageszeitungen spielte der Begriff „Bologna-Prozess“ keine wichtige Rolle und wurde nur selten erwähnt. Das begründete auch die allgemeine Unwissenheit der tschechischen Leser in Bezug auf dieses Thema. Unter der Fachöffentlichkeit war der Bologna-Prozess natürlich bekannter. Es ist wichtig die

¹⁸⁷ Karel Rýdl, „Akreditační systém v Německu a Boloňská deklarace“, *Aula* 12, Nr. 3 (2004): 16-18.

¹⁸⁸ Karel Šima, Rezension der Bücher *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Franz Schultheis; *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen; *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*“, Ulrike Haß und Nikolaus Müller-Scholl, *Aula* 19, Nr. 1 (2011): 33-39.

¹⁸⁹ *Ibid.*, 33.

¹⁹⁰ *Ibid.*, 39.

Artikel über das deutsche Akkreditierungssystem und die Rezension aus „Aula“ noch einmal hervorzuheben, denn sie sind ein Zeichen dafür, dass die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland Interesse in Tschechien erweckt. Vor allem die Rezension beweist, dass die deutsche Kritik im Vordergrund der Kritik am Bologna-Prozess steht.

Zusammenfassung

Der Bologna-Prozess ist in Deutschland zu einem Thema geworden, bei dem auf einer Seite die Ursachen für viele Probleme in deutschem Hochschulwesen gesucht wurden; auf anderer Seite führte er zu verschiedenen Unklarheiten. Die Kritiker verband, dass sie den Bologna-Prozess mit anderen derzeitigen Problemen in Zusammenhang brachten. Deshalb kann er aus diesem Kontext nicht ganz ausgegliedert werden. Er stellt zwar ein Projekt zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums, indem die wichtigen hochschulpolitischen Bereiche vereinigt werden sollten, trotz dieses allgemeinen Charakters sollten aber bei der Kritik andere Faktoren wie spezifische deutsche Ausgangspunkte und Umsetzung nicht vergessen werden.

Erstens müssen die Beschlüsse der Kulturministerkonferenz und das Hochschulrahmengesetz, die noch vor dem Unterschreiben der Bologna-Erklärung erlassen waren und die mit deren Hauptzielen übereinstimmten, angeführt werden. Diese Maßnahmen reagierten auf die langfristigen Probleme des deutschen Hochschulwesens und wurden von dem stellvertretenden Organ der Hochschulen, der Hochschulrektorenkonferenz, befürwortet. Im Hinblick auf das folgende Vorgehen auf der europäischen Ebene, das die Maßnahmen legitimieren sollte, war die Vorstellung, dass die europäische Politik den deutschen Hochschulen etwas aufzwang, schief.

Zweitens spielten in Deutschland die Ideen und die Tradition der Hochschulkonzeption nach Wilhelm von Humboldt eine entscheidende Rolle. Die Autonomie der Hochschulen und die Freiheit der Lehre und Forschung zählten zu allgemein anerkannten Idealen der Bildung. Im Zuge des Bologna-Prozesses schienen sie im Widerspruch zu den geplanten Reformen zu sein, die sich immer mehr nach kommerziellen Prinzipien richteten. Obwohl sich viele Akademiker der Auseinandersetzung mit marktorientierten Elementen der Hochschulbildung widmeten, wäre es inkorrekt den Bologna-Prozess nur als ein Instrument der Kommerzialisierung zu verstehen.

Ein Teil der Akademiker, die für die schärfsten Kritiker gehalten werden konnten, lehnten jegliche Verbindung der Hochschulbildung mit der Wirtschaft oder Verwendung deren Methoden ab. Ihrer Meinung nach stehen die Reformen im Widerspruch zum Sinn der Bildung und der Funktion der Universitäten, die auf einer Autonomie basiert. Den Bologna-Prozess sahen sie als einen Bestandteil der Marktorientierung der Hochschulen an und kritisierten ihn deswegen als Ganzes. Die

explizite Orientierung der neuen Studiengänge auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen, die Genehmigung der Studiengänge von externen Akkreditierungsagenturen oder neue Formen der Finanzierung und Hochschulverwaltung gehörten zu den häufigen Objekten der Kritik. Diese Kritik war zwar ganz oft zu hören, bestimmt auch dank der studentischen Proteste 2009, als die Kommerzialisierung vornehmlich im Zusammenhang mit der Einführung von Studiengebühren vorgeworfen wurde, sie war aber teilweise nicht in der Lage die damaligen Bedürfnisse des Hochschulwesens zu reflektieren. Mit dem Bezug auf von Humboldt, dessen Ideen immer noch ein Symbol der richtigen Bildung darstellten, zog man sich in einer gewissen nostalgischen Position zurück.

Man kann kaum glauben, dass die Humboldt'schen Prinzipien noch vor dem Bologna-Prozess in allen Hinsichten erfüllt wurden, da das individualistische Prinzip auf Universitäten mit tausenden Studierenden nicht in derselben Weise wie am Anfang des 19. Jahrhunderts verwirklicht werden konnte. Die Universitäten verlangten einige Änderungen. Zwar sollte beispielsweise die Bildung nicht den Wirtschaftszwecken unterzogen werden, aber es musste ein gewisses Gleichgewicht zwischen der Arbeitsfähigkeit und dem Studieninhalt geben. Es geht deshalb eher darum, wie die Lernzwecke formuliert werden. Im Fall der zweckfreien Bildung nach Humboldt war die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen eine selbstverständliche Folge einer guten Bildung und war also nicht als ein Zweck – wie in der Bologna-Erklärung – definiert.

Die These, dass sich Akademiker auf die Ideenprinzipien der Bildung fokussierten, wurde bewiesen, jedoch bedeutete es nicht, dass sie mehrheitlich den Bologna-Prozess prinzipiell ablehnten. Neben denen, die hauptsächlich aufgrund der Kommerzialisierung radikal gegen den Bologna-Prozess waren, wiesen viele auf die konkreten Probleme, die wegen der deutschen Umsetzung der Bologna-Reformen entstanden und die der Erfüllung der Bildungszielen im Wege standen, hin. Denn ihrer Meinung nach entsprang die Bedrohung vorwiegend aus deren schlechten Implementierung. Darin waren sie sich mit den Studierenden einig.

Zwar war es gut, dass die Bologna-Erklärung in vielen Hinsichten unkonkret formuliert war und es von den Staaten abhing, wie sie sie verwirklichen. Das stellte aber ein Risiko dar, dass dies nicht richtig in Angriff genommen wird. Für das erste Jahrzehnt der Reformen war so eine vorwiegende Enttäuschung vom nicht ausgenützten Potenzial, das die Bologna-Erklärung ursprünglich bat, charakteristisch. Trotz häufiger Einwände von Studierenden und Lehrenden wurde die unbefriedigende Lage erst fast

am Ende der ersten Dekade von der Kultusministerkonferenz als ernsthaft erkannt. Dazu trug bestimmt der bundesweite Bildungsstreik 2009 bei, mittels dessen eine nicht vernachlässigbare Zahl der Studierenden auf alle damalige Probleme der Hochschulen aufmerksam machte.

Es kann gesagt werden, dass sowohl die Lehrenden, als auch die Studierenden die gleichen Probleme ansprachen. Zur größten Zielscheibe der Kritik sind die neu entstandenen Bachelorstudiengänge geworden. Es gelang oft nicht ein eigenständiges Profil dieser Studiengänge zu gestalten und sie von den anderen Studiengängen inhaltlich zu unterscheiden. Gegenüber den Masterstudiengängen, die eher auf die Forschung orientiert werden sollten und das Wissen vertiefen sollten, sollten die Bachelorstudiengänge eher praxisorientiert sein. Die Unfähigkeit der Hochschulen dies zu erfüllen, führte dazu, dass der Lehrstoff der Bachelorstudiengänge zu breit war, weil er einfach aus den früheren acht oder zehensemestriigen Studiengänge übertragen wurde. Deswegen wurde es über die allgemein schlechte Studierbarkeit beklagt, weil Studierenden sich unter großem Zeitdruck befanden. Diese hohe Überlastung erwies sich als eine Ursache für Studienabbrüche oder als ein Hindernis für ein Auslandsstudium, wofür es wenige Freiräume gab. Man kann vermuten, dass man einige Probleme hätte verhindern können, wenn die neuen Studiengänge besser geplant gewesen wären und nicht im so großen Maß die alten ersetzt hätten. Es wäre sicher von Vorteil gewesen, wenn die Gestaltung neuer Studiengänge auf einen längeren Zeitraum verteilt worden wäre und auf schon gesammelten Erfahrungen basiert hätte. Da die Mehrheit in einer Dekade umgestaltet wurde, war die Fehlentwicklung ganz markant.

Als sehr unerwünscht zeigte sich auch die beschränkte Zahl der Masterplätze, die es nur für etwa ein Drittel der Bachelorabsolventen gab. Es fehlte eine einheitliche Regulierung, die diese Quote erhöht hätte, damit die Hochschulen nicht so selektiv vorgehen konnten. Wenn man davon ausgeht, dass die Mobilität der Bachelorstudierenden ganz niedrig war, wäre es nicht so schlecht, wenn die Studierenden dann im Rahmen der Masterstudiengänge ins Ausland hätten gehen können. Weil aber eher eine Minderheit ihr Studium fortsetzen durfte, wurde das „Bologna-Ziel“ zu Erhöhung der Mobilität verfehlt.

Den schlechten Ruf des Bachelorstudiums stützen auch die weit verbreiteten Zweifel an der Arbeitsfähigkeit der Absolventen. Die unklaren Perspektiven zwangen die Absolventen dazu, weiter zu studieren, was ihnen in vielen Fällen nicht möglich

war. Es kann aber nicht behauptet werden, dass die Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt ganz ohne Chancen waren. Es konnte nicht erwartet werden, dass die neuen Abschlüsse gleich überall akzeptiert werden. Sie sind zwar in angloamerikanischen Ländern hoch angesehen, in Deutschland haben sie jedoch keine ähnliche Tradition, die ihnen eine hohe Anerkennung gewährleisten würde. Somit war man wieder bei dem Problem, dass der Bologna-Prozess ein langfristiges Projekt ist, das eine gewisse Zeit braucht, damit seine Ziele erfüllt werden können. Es war ein Fehler, zu denken, dass nach zehn Jahren alles richtig funktioniert.

Hinsichtlich der These, die in der Arbeit überprüft werden sollte, bestätigte sich auch ihr zweiter Teil bezüglich der Kritik von Studierenden an sozialen Aspekten der Reformen. Es zeigte sich, dass die Studierenden immer wieder die sozialen Probleme betonten, die mit einigen Zielen des Bologna-Prozesses, wie zum Beispiel mit der Erhöhung der Bildungsbeteiligung und Mobilität, verknüpft waren. Trotz wiederholten Anforderungen zur größeren Beachtung solcher Probleme, die sich auch in Bologna-Dokumenten widerspiegelten, geriet die soziale Dimension nicht ins Zentrum der Reformen und blieb unkonkret definiert. Obwohl die kürzeren Bachelorstudiengänge für Studierende aus sozial schwächeren Familien finanziell annehmbar sein konnten, stieg deren Zahl nur gering. Die Studierenden forderten deshalb eine bessere soziale Infrastruktur, um nicht beispielsweise auf Jobben angewiesen sein zu müssen, wofür sie oft wegen des hohen Zeitdrucks nicht genug Zeit hatten. Außerdem stellte die gute soziale Infrastruktur auch eine wichtige Voraussetzung für die Mobilität dar. Einerseits gelang es so nicht, die soziale Selektivität des deutschen Hochschulsystems zu beseitigen, andererseits wurde sie von dem Bologna-Prozess weder verursacht noch vergrößert. Was die soziale Selektivität angeht, geht es um ein komplexes Problem, das mit dem ganzen deutschen Bildungssystem zusammenhängt und deswegen Änderungen nicht nur im tertiären, sondern auch in anderen Bildungsbereichen verlangt. Nach der Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern verschärfte sich die studentische Kritik, was sich in den nachfolgenden Protesten zeigte. Dabei sind die Studiengebühren oder teilweise der Bologna-Prozess im Ganzen als Träger der Kommerzialisierung benannt worden. Die Probleme der Unterfinanzierung wurden jedoch im Zuge des Bologna-Prozesses nicht gelöst und die hohen Ausgaben für Akkreditierung belasteten die Hochschulen beispielsweise noch mehr.

Obgleich es scheinen mag, dass der Bologna-Prozess ein Symbol für Alles Misslungene in Bildung sein kann, setzte sich die Mehrheit der Studierenden und

Lehrenden für Abhilfe ein. Dies ist wichtig hervorzuheben, weil es davon zeugte, dass die Probleme, die in Deutschland entstanden, gelöst werden konnten, ohne dass es von den Bologna-Zielen Abschied genommen werden musste. Es waren auch einige Erfolge wie der Anstieg der Studierendenzahl erreicht, die leider wegen der massiven Kritik teilweise unterschätzt blieben. Wie bereits gesagt, zeigte die deutsche Kritik, dass so grundsätzliche Reformen in einer kurzen Zeit ohne ständige Selbstreflexion nicht erfolgreich umgesetzt werden konnten. In der Zukunft wird der Erfolg davon abhängen, ob es gelingt, einen intensiven und konstruktiven Dialog unter allen beteiligten Akteuren zu führen.

Summary

The thesis deals with German criticism of the Bologna Process in the period starting from its beginning in 1999 to the year 2010, when the process was originally supposed to end. First, the Bologna Process itself and its foundations in the German higher education policy are presented. Then the paper describes the criticism of particular goals and the overall (ideological) conception of reforms, after which the criticism of their implementation in Germany is presented. The last chapter covers the reflection of the given topic in Czech newspaper and in Czech academic journals. In the thesis, critics are divided into two groups – pedagogues (academicians) and students.

At the beginning it is important to note, that even before the initiation of the Bologna Process, the conference of culture ministers („Kultusministerkonferenz”) took measures that correspond with the majority of the Bologna reforms. These measures were taken as a reaction to long-term issues of German higher education, such as the low proportion of university graduates in comparison to other economically developed countries. To put blame for unsatisfactory German development in the course of the Bologna Process on the European higher education policy is therefore very inaccurate and distorted.

Research confirmed that academicians mainly focused on ideological principles of education. Such findings are related to the living legacy of Wilhelm von Humboldt, who was the founder of the modern form of universities. His ideals of pure research and autonomous universities seemed to be in contradiction with the Bologna Process, during which several commercial methods were introduced to higher education. At the same time, the explicitly formulated goal of higher employability of graduates was criticized. Alongside fundamental critics, who completely refused any form of commercialization and the focus of universities on the market, many pointed out the erroneous implementation of the Bologna reforms, which they saw as the main source of risk. The same stance was also taken by students.

New bachelor's programmes became the main target of criticism. In many cases, the effort to create separate profiles for these programmes failed. The orientation of these was supposed to be – in contrast to master's programmes – professional experience rather than theory. Compression of the curriculum into shorter bachelor's programmes therefore led to the overburdening of students and significant time pressure. It also became a common obstacle for exchange programmes. Concurrently,

there were general doubts about the real employability of bachelor's programme graduates. Hence, the majority of these graduates held it as a necessity to proceed with their studies in a master's programme. Due to strict conditions and set quotas for admission to master's programmes, only a third of the graduates could proceed with their studies.

It was also confirmed, that students accented the necessity to emphasize on the social dimension of the reforms throughout the whole course of the Bologna Process – according to them, an essential part to fulfill the goals of the reforms. For example it is closely related to the support of student mobility and the overall goal of raising the number of students, even those from lower social classes. Regrettably, the social selectivity of the higher education system was not eliminated during the Bologna Process. Student criticism then escalated with the introduction of tuition fees in several states, which was partly attributed to the Bologna Process.

Overall, it turned out that the Bologna Process is a long-term process, and if its goals are to be successfully fulfilled, it requires to continue even after the year 2010.

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DHV	Deutscher Hochschulverband
DSW	Deutsches Studentenwerk
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EHR	Europäisches Hochschulraum
ESIB	National Unions of Students in Europe
EUA	European University Association
FZS	Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HN	Hospodářské noviny („Wirtschaftszeitung“)
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IMF	International Monetary Fund
KMK	Kultusministerkonferenz
LN	Lidové noviny („Volkszeitung“)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WTO	World Trade Organization

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Graph: Studienanfängerquote 1980 bis 2009 in Deutschland nach Geschlecht und im internationalen Vergleich, 17

Tabelle: Häufigkeit der Artikel zum gesuchten Thema, 43

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Offizielle Dokumente, Berichte und Statistiken

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag“.
http://www.bmbf.de/pubRD/prager_kommunique.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin“.
http://www.bmbf.de/pubRD/berlin_communique.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister Leuven/Louvain-la Neuve, 28. und 29. April 2009“.
http://www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005“.
http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum, 12. März 2010“.
http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna“.
http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (letzter Zugriff: 31.1.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, 25. Mai, 1998“.
http://www.bmbf.de/pubRD/sorbonne_declaration.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Londoner Communiqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum, Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, London, 18. Mai 2007“.
http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf (letzter Zugriff: 24.3.2012).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. Berlin, Bonn: BWH, 2010.
http://www.bmbf.de/pub/wslsl_2009.pdf (letzter Zugriff: 8.12.2012).

Europäische Kommission. „Bewertung der Lissabon-Strategie, 2.2.2010“. http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_de.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2012).

Europäische Kommission. „Europa 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF> (letzter Zugriff: 20.2.2012).

Europäisches Parlament. „Schlussfolgerungen des Vorsitzes des Europäischen Rates, Lissabon, 23.-24. März 2000“. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (letzter Zugriff: 2.5.2012).

Hochschulrektorenkonferenz. „Deutschland im europäischen Hochschulraum – Plenar-Entschießung der HRK zu den Schlussfolgerungen aus der Bologna-Erklärung“. [http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=139&cHash=3f49977aeb4b3e26127b7e339390aa5b](http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1[decision]=139&cHash=3f49977aeb4b3e26127b7e339390aa5b) (letzter Zugriff: 2.1.2013).

Kultusministerkonferenz. „Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009“. http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html?cHash=2db91c88ab&sword_list%5B0%5D=bologna (letzter Zugriff: 31.1.2012)

Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights. „Die Magna Charta Universitatum, Bologna, 18. September 1988“. http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_german.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2012).

OECD. *Education at a Glance 2011: Highlights*. Paris: OECD Publishing, 2011. <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631550.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2012).

Statistisches Amt der Europäischen Union. „Proportion of the population aged 30 to 34 having a tertiary educational attainment, 2010“. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_\(1\).png&filetimestamp=20111117133441](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_(1).png&filetimestamp=20111117133441) (letzter Zugriff: 2.5.2012).

Statistisches Amt der Europäischen Union. „Students in tertiary education, 2009“. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_\(1\).png&filetimestamp=20111117133441](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education,_2009_(1).png&filetimestamp=20111117133441) (letzter Zugriff: 2.5.2012).

Tschechische Zeitungsartikel

Bublíková, Barbara. „Titul bakalář budí u Němců rozpaky“. *Hospodářské noviny*, 26. August 2004.

ČTK. „Bouřící se vysokoškoláci obsadili několik univerzit“. *Hospodářské noviny*, 13. November 2009.

- Kulišanová, Andrea. „Češi jsou cílevědomější“. *Lidové noviny*, 4. Mai 2004.
- Kulišanová, Andrea. „Svou školu si najde každý“. *Lidové noviny*, 4. Mai 2004.
- Šourek, Petr. „Kam se ubírá německé vysoké školství“. *Lidové noviny*, 23. Januar 2004.
- „Trend: rychle vystudovat, brzy vydělávat“. *Lidové noviny*, 3. November 2000.
- Vlk, Aleš. „Evropané se potřebují stále učit“. *Hospodářské noviny*, 6. September 2004.
- „Vyvrcholil akční týden studentů“. *Hospodářské noviny*, 18. Juni 2009.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Hrsg., *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2010.
http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (letzter Zugriff: 3.1.2013).
- Blomert, Reinhard und Elisabeth Meyer-Renschhausen. „Kann man die Aufklärung kommerzialisieren?“. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 27-46.
- Brändle, Tobias. *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Brenner, Peter J. „Bologna-Prozess als Organisationsform der Ineffizienz“. In *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. Christian Scholz und Volker Stein, 89-106. Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009, 89-106.
- Dysthe, Olga und Webler, Wolff-Dietrich. „Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany“. *Higher Education Policy* 23, Nr. 2 (2010): 247-270.
- Halang, Wolfgang A. „Bologna-Struktur als widersprüchliche Grundlage“. In *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein. Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009, 17-30.
- Hepp, Gerd F. *Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Kehm, Barbara M., Michelsen, Svein und Vabøc, Agnete. „Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna, Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities“. *Higher Education Policy* 23, Nr. 2 (2010): 227-245.
- Kellermann, Paul. „Geschäft versus Wissenschaft, Ausbildung versus Studium“. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel*

betriebswirtschaftlicher Denkmuster, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 47-64.

Klomfaß, Sabine. *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Lege, Joachim. „Akkreditierung als rechtlicher Systemfehler“. In *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein. Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009, 59-68.

Liesner, Andrea. „Dienstleistungsprimat als Autonomiedemontage“. In *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein. Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009, 69-74.

Liessmann, Konrad Paul. *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper Verlag, 2009.

Loer, Thomas und Sascha Liebermann. „Technokratisierung durch Selbstentmachtung: Anmerkungen zum Versagen der wissenschaftlichen Profession und eine alternative Antwort auf die Probleme der Hochschule heute“. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 65-94.

Müller, Jennifer Ch. *Bildung in Zeiten von Bologna?: Hochschulbildung aus der Sicht Studierender*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Oelsnitz, Dietrich von der. „Privatisierung als neue Fessel der ‚entfesselten Hochschule‘“. In *Bologna-Schwarzbuch*, hrsg. v. Christian Scholz und Volker Stein. Bonn: Deutscher Hochschulverband, 2009, 137-156.

Preglau, Max. „ ‚Bologna‘ in Theorie und Praxis – ein europäisches Projekt im Lichte lokaler Erfahrungen an der LFU Innsbruck“. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 173-185.

Rýdl, Karel. „Akreditační systém v Německu a Boloňská deklarace“. *Aula* 12, Nr. 3 (2004): 16-18.

Šima, Karel. Rezension der Bücher *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Franz Schultheis; *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen; *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*, Ulrike Haß und Nikolaus Müller-Scholl, *Aula* 19, Nr. 1 (2011): 33-39.

Teichler, Ulrich. *Hochschulsysteme und Hochschulpolitik: Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2005.

Tönjes, Andrea. „Ausflug nach Formalisten: Ein Erfahrungsbericht aus der schönen neuen BA/MA Welt“. In *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik: Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*, hrsg. v. Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, 125-146.

Weber, Wolfgang E. J. *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer, 2002.

Welsh, Helga A. „Higher Education in Germany: Fragmented Change amid Paradigm Shift“. *German Politics & Society* 28, Nr. 2 (2010): 53-70.

Wex, Peter. „Time to stop beating around the bush: a German perspective on national standards in the Bologna Process“. *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education* 11, Nr. 3 (2007): 74-77.

Wiepcke, Claudia. „Employability in the Bologna Process: An Area of Tension between Society, Business and Students“. *The International Journal of Learning* 16, Nr. 4 (2009): 435-445.

Internetseiten

Bundesministerium für Bildung und Forschung. „Die Entwicklung von den Anfängen bis heute“. <http://www.bmbf.de/de/15553.php> (letzter Zugriff: 5.1.2013).

Bundesweiter Bildungstreik. „Demozahlen“. <http://www.bildungstreik.net/demozahlen/> (letzter Zugriff: 4.1.2013).

Bundesweiter Bildungstreik. „Forderungen der Studierenden zum Bildungstreik 2009“. <http://www.bildungstreik.net/aufruf-zum-bildungstreik-fur-solidaritat-und-freie-bildung/aufruf/forderungen-der-studierenden> (letzter Zugriff: 4.1.2013).

Czech Publishers Association. „Hospodářské noviny“. <http://www.unievydavatelu.cz/default.aspx?section=28&server=1&catalog=2&catitem=552> (letzter Zugriff: 10.11.2012).

Czech Publishers Association. „Ověřování nákladů tisku“. <http://www.rocenkaunievydavatelu.cz/2011/index.php?akce=naklad&tg=1> (letzter Zugriff: 10.11.2012).

Deutscher Hochschulverband. „Abbau von Hindernissen für international mobile Wissenschaftler“. <http://www.hochschulverband.de/cms1/689.html> (letzter Zugriff: 12.4.2012).

Deutscher Hochschulverband. „Bologna 2.0 – Forderungskatalog des DHV“. <http://www.hochschulverband.de/cms1/690.html> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

Deutscher Hochschulverband. „Zur Reform des Bologna-Prozesses“.
<http://www.hochschulverband.de/cms1/fileadmin/redaktion/download/pdf/pm/pm12-2008-Anlage.pdf> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

Deutsches Studentenwerk, „Neue Daten zur Auslandsmobilität von Studierenden ‚kein gutes Zwischenergebnis für Bologna-Prozess‘“.
<http://www.studentenwerke.de/presse/2009/140509a.pdf> (letzter Zugriff: 3.1.2013).

Deutsches Studentenwerk. „Bologna: Jetzt die ‚soziale Dimension‘ realisieren“.
<http://www.studentenwerke.de/presse/2010/011210e.pdf> (letzter Zugriff: 8.12.2012).

Deutsches Studentenwerk. „Deutsches Studentenwerk äußert Verständnis für Bildungsstreik“.
<http://www.studentenwerke.de/presse/2009/080609a.pdf> (letzter Zugriff: 3.1.2013).

Deutsches Studentenwerk. „Deutsches Studentenwerk: ‚Bologna-Prozess auf die Studierenden ausrichten, nicht umgekehrt!‘“.
<http://www.studentenwerke.de/presse/2009/060509a.pdf> (letzter Zugriff: 8.12.2012).

Deutsches Studentenwerk. „Soziale Absicherung notwendig, um Bologna-Prozess zum Erfolg zu führen“.
<http://www.studentenwerke.de/presse/2003/040903a.pdf> (letzter Zugriff: 2.1.2013).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „10 Thesen zur Berücksichtigung sozialer Aspekte bei der Studienstrukturereform“.
<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/995.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „Ausreichend Master-Studienplätze für alle – ohne soziale Selektion“.
<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/241686.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „Anforderungen an den Aktionsplan soziale Dimension im Bologna-Prozess“.
<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/205641.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „Aufruf zum Bildungsstreik 2009“.
<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/216436.html> (letzter Zugriff: 3.1.2013).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „Bildungs und Sozialpolitik“.
<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/185249.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „Sozialpolitische Impulse und Herausforderungen durch die Europäisierung der Hochschulsysteme“.
<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/1547.html> (letzter Zugriff: 22.3.2012).

Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften. „Stellungnahme des fzs zur Bolognafolgekonferenz in London“.

<http://www.fzs.de/aktuelles/positionen/studienreform/101516.html> (letzter Zugriff: 31.1.2012).

Gewerkschaft Erziehung und Bildung. „Bologna: ‚Radikaler Kurswechsel‘“. http://www.gew.de/Bologna_Radikaler_Kurswechsel_2.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

Gewerkschaft Erziehung und Bildung. „GEW und fzs: ‚Mobilität nicht bestrafen, sondern fördern‘“. http://www.gew.de/GEW_und_fzs_Mobilitaet_nicht_bestrafen_sondern_foerdern.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

Gewerkschaft Erziehung und Bildung. „GEW und fzs: ‚Lernende und Lehrende fordern Kurswechsel‘“. http://www.gew.de/GEW_und_fzs_Lernende_und_Lehrende_fordern_Kurswechsel.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

Gewerkschaft Erziehung und Bildung. „GEW: ‚Für einen Kurswechsel im Bologna-Prozess!‘“. http://www.gew.de/GEW_Fuer_einen_Kurswechsel_im_Bologna-Prozess.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

Gewerkschaft Erziehung und Bildung. „Nicht Bologna ist gescheitert, sondern Bonn“. http://www.gew.de/GEW_Nicht_Bologna_ist_gescheitert_sondern_Bonn.html (letzter Zugriff: 9.4.2012).

Hochschulrektorenkonferenz. „Deutschland im europäischen Hochschulraum – Plenar-Entschießung der HRK zu den Schlussfolgerungen aus der Bologna-Erklärung“. [http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=139&cHash=3f49977aeb4b3e26127b7e339390aa5b](http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1[decision]=139&cHash=3f49977aeb4b3e26127b7e339390aa5b) (letzter Zugriff: 2.1.2013).

Hochschulrektorenkonferenz. „Zum Bologna-Prozess nach 2010“. [http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=31&cHash=9a883bb90132abf4f3c51689b7f79da5](http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1[decision]=31&cHash=9a883bb90132abf4f3c51689b7f79da5) (letzter Zugriff: 2.1.2013).

Hochschulrektorenkonferenz. „Zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Graduierten im Rahmen des Bologna-Prozesses“. [http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=79&cHash=e0c25b92f3275e304f4e9cd7a9d7c6aa](http://www.hrk.de/positionen/beschluesse-nach-thema/?tx_szconvention_pi1[decision]=79&cHash=e0c25b92f3275e304f4e9cd7a9d7c6aa) (letzter Zugriff: 2.1.2013).

Körper-Stiftung. „Das offenkundige Scheitern des Bologna Prozesses“. <http://www.koerber-stiftung.de/wissenschaft/forum-wissenschaft/nida-ruemelin.html> (letzter Zugriff: 20.2.2012).

Kultusministerkonferenz. „Mobilität der Studierenden in der gestuften Studienstruktur“. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_10_15-Mobilitaet-GestuftesSystem.pdf (letzter Zugriff: 3.1.2013).

Lidové noviny. „Inzerce.“ http://www.lidovsky.cz/patent-muze-univerzite-i-vydelat-dq6-ln_redakce.asp?y=ln_redakce/inzerce_uvod.htm (letzter Zugriff: 10.11.2012).

Zentrum für Studium des Hochschulwesens. „Aula. Časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku“. <http://www.csvs.cz/aula/> (letzter Zugriff: 10.11.2012).