

Alesi, Bettina; Kehm, Barbara

Working Paper

Internationalisierung von Hochschule und Forschung

Arbeitspapier, No. 209

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Alesi, Bettina; Kehm, Barbara (2010) : Internationalisierung von Hochschule und Forschung, Arbeitspapier, No. 209, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116659>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Arbeitspapier **209**

Bettina Alesi | Barbara M. Kehm

**Internationalisierung
von Hochschule
und Forschung**

Arbeitspapier 209

Bettina Alesi

Barbara M. Kehm

**Internationalisierung von Hochschule
und Forschung**

Kehm, Barbara M., Prof. Dr., Geschäftsführende Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel). Zahlreiche Publikationen zu den Themen Hochschulsteuerung, Internationalisierung im Hochschulwesen und Entwicklung der Doktorandenausbildung in Europa.

Alesi, Bettina, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel). Publikationen zu den Themen Internationalisierung im Hochschulwesen, Arbeitsmarktchancen von Bachelor- und Master-Absolventen.

Impressum:

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 77 78-189
Fax: (02 11) 77 78-4-189
E-Mail: Eike-Hebecker@boeckler.de
Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Abteilung Studienförderung

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Januar 2010

Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung www.boeckler.de veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder

Dr. Wolfgang Jäger

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	4
1	Entwicklungen und Trends auf europäischer und internationaler Ebene	7
1.1	Die Hochschulpolitik des Europarates, der UNESCO und der OECD	7
1.1.1	Die Politik von Europarat und UNESCO zu Anerkennungsfragen	7
1.1.2	Die Politik von UNESCO und OECD zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung	9
2	Hochschulkooperation unter der Ägide der EG und EU	11
2.1	Hochschulkooperation im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie	18
2.1.1	Die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen zu Beginn der Jahrtausendwende	19
2.1.2	Der Bologna-Prozess	21
2.1.3	Die Lissabon-Strategie	29
3	Die Internationalisierungspolitik Deutschlands	45
4	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	55
4.1	Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie im Vergleich	55
4.2	Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie: Kontinuität oder Bruch mit der Vergangenheit?	58
4.3	Wirkungen des neue Internationalisierungsparadigmas auf das Hochschulwesen	59
4.4	Abschließende Bewertung der Reformprojekte	62
4.5	Die Internationalisierungsstrategie Deutschlands und internationale Trends	63
4.6	Empfehlungen	65
5	Literatur und Dokumente	67
	Über die Hans-Böckler-Stiftung	79

0 Einleitung

Das Thema Internationalisierung hat, selbst nach fast drei Jahrzehnten erhöhter Aufmerksamkeit, nichts von seiner Brisanz verloren und es scheint auch nichts darauf hinzudeuten, dass dieser „Höhenflug“ sich in naher Zukunft abschwächen wird. Verschiedene, zum Teil sich überlappende Entwicklungen haben insbesondere seit Beginn der 1990er Jahre verstärkt zur Relevanz des Themas beigetragen: die im Zusammenhang mit der fortschreitenden Globalisierung zu verzeichnenden Aktivitäten im Hochschulsektor, die Bemühungen um eine stärkere Koordinierung der europäischen Bildungssysteme im Zuge der Errichtung eines Europäischen Hochschul- und Forschungsraums unter Beteiligung der EU-Organen sowie die wachsende Präsenz weiterer internationaler Organisationen (OECD, Europarat, UNESCO), die mit je eigenen Zielsetzungen zunehmend die europäische Hochschulpolitik prägen.

Zugleich verdankt das Thema Internationalisierung seine Popularität aber auch der Tatsache, dass es als Querschnittsthema mit so vielen anderen Aspekten der Hochschulpolitik eng verknüpft ist.¹ Um nur einige Beispiele herauszugreifen: Reformen im Bereich der Qualitätssicherung, der Hochschulsteuerung oder der Ziele von Studium und Lehre mit Bezug auf die Kompetenzentwicklung und den Arbeitsmarktbezug sind an sich keine „internationalen“ Themen, sondern wurden in vielen europäischen Ländern auf nationaler Ebene ohne expliziten Rekurs auf „Internationalisierung“ behandelt – ihr Emporheben auf die intergouvernementale oder supranationale Ebene seit den Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie hat jedoch zur Erhöhung ihrer Relevanz beigetragen und der Druck, in diesen Bereichen messbare oder handfeste Ergebnisse zu erzielen, ist im Zuge der Errichtung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums mit Sicherheit deutlich gestiegen.

Internationalisierung wird daher die Funktion eines Katalysators zugeschrieben², der Reformprozesse im Hochschulsektor beschleunigt. Zugleich werden unter dem Deckmantel der Internationalisierung aber vielfach auch strittige Themen auf die innenpolitische Tagesordnung gesetzt bzw. auch umgesetzt, die sonst nur schwer gegen den Willen der Opposition durchsetzbar wären.³ Internationalisierung kann daher in den nationalen Bildungssystemen auch eine Alibi-Funktion einnehmen.

1 Vgl. Teichler 2007, S. 11.

2 Kehm 2002, S. 12.

3 Vgl. Teichler 2007, S. 27; Martens/Wolf 2006.

Im Rahmen dieser Expertise werden zunächst die wichtigsten Entwicklungen der grenzüberschreitenden Hochschulkooperation in Europa seit den 1970er Jahren kurz skizziert. Anschließend werden Genese, Evolution und die wichtigsten Zielsetzungen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie als die aktuellsten und zugleich folgenreichsten Entwicklungen für die europäische Hochschulpolitik behandelt. Schließlich wird die in Deutschland verfolgte Internationalisierungsstrategie in den größeren Rahmen internationaler Trends und Entwicklungen im Hochschulbereich eingebettet.

Ziel der Expertise ist es, aufzuzeigen, wie die Internationalisierungsdiskussion und -praxis – und zwar insbesondere die Entwicklungen der letzten 20 Jahre – die Hochschulen geprägt haben. Es soll zunächst ein aktuelles Bild der Internationalisierungsdebatte entworfen werden, um auf dieser Basis Empfehlungen ableiten zu können.

Vorab noch eine kurze Anmerkung zur Terminologie:

In der Literatur findet sich häufig eine begriffliche Abgrenzung des Terminus „Internationalisierung“ zum Terminus „Globalisierung“, einhergehend mit der Zuordnung von Aktivitäten entweder zu der einen oder anderen Dimension⁴:

- Während Internationalisierung stärker die Dimension des Zwischenstaatlichen anspricht, wobei die Idee und die Aufrechterhaltung der Nation implizit mitgedacht ist – Respektierung kultureller Vielfalt ist eine Folge davon – wird der Terminus Globalisierung stärker dann verwendet, wenn die Überwindung von staatlichen Grenzen bis hin zur völligen Entstaatlichung gemeint ist. Eine mögliche Folge wäre die Homogenisierung von Kulturen.⁵ Der Terminus „Internationalisierung“ wird daher in der Regel häufiger dann verwendet, wenn Kooperation gemeint ist, wohingegen bei „Globalisierung“ viel stärker der Aspekt des Wettbewerbs mitschwingt.
- Dementsprechend werden Aktivitäten, die stärker einen Kooperationsbezug aufweisen, der Internationalisierungsdimension zugeordnet (physische Mobilität, wissenschaftliche Kooperation, wissenschaftliche Traditionen des Wissenstransfers) und Aktivitäten, die eine Wettbewerbskomponente beinhalten, unter Globalisierung diskutiert (Marktsteuerung, transnationale Angebote von Studiengängen, kommerzieller Wissenstransfer).

Der Terminus „Europäisierung“ kann nach Teichler⁶ beide Dimensionen aufweisen. Häufiger wird er jedoch als regionale Variante der Internationalisierung verwendet.

⁴ Vgl. Teichler 2007, S 52; Knight 2004.

⁵ Scott 1998.

⁶ Teichler 2007, S. 52.

Mit Bezug auf die Welt außerhalb Europas impliziert er aber zugleich häufig Abgrenzung.⁷ Von Europäisierungspolitik wird auch im Zusammenhang mit dem wachsenden Einfluss supranationaler Organisationen gesprochen sowie mit der Absicht, einerseits *„das Gemeinsame in Europa voranzutreiben, und andererseits, die Vielfalt Europas zu pflegen“*⁸.

Im Rahmen dieser Expertise wird der Begriff „Internationalisierung“ als Oberbegriff für alle Aktivitäten mit grenzüberschreitendem Bezug verwendet, also nicht nur für Aktivitäten, die dem Kooperationsparadigma verpflichtet sind, sondern auch für all jene Entwicklungen, die aus dem verstärkten internationalen Wettbewerb resultieren. Wann immer möglich, soll jedoch versucht werden, eine Präzisierung vorzunehmen.

7 Ebd.

8 Teichler 2010, S. 53.

1 Entwicklungen und Trends auf europäischer und internationaler Ebene

1.1 Die Hochschulpolitik des Europarates, der UNESCO und der OECD

1.1.1 Die Politik von Europarat und UNESCO zu Anerkennungsfragen

Der Europarat wurde 1949 mit dem Ziel, die Menschenrechte, die parlamentarische Demokratie und die Rechtstaatlichkeit in ganz Europa zu schützen, gegründet. Als Grundlage dafür gelten die Europäische Konvention für Menschenrechte sowie weitere Referenztexte zum Schutz des Einzelnen. Ein weiteres Ziel ist es auch, das Bewusstsein für die kulturelle Identität und Vielfalt Europas zu fördern. 1954 wurde das sogenannte Europäische Kulturabkommen vom Europarat aufgelegt, das mittlerweile von 47 Staaten unterzeichnet wurde.

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) wurde 1946 als Sonderorganisation der Vereinten Nationen gegründet. Ihr Ziel ist es, die Zusammenarbeit auf den Gebieten Bildung, Erziehung, Kultur, Wissenschaft und Kommunikation weltweit zu fördern. Mittlerweile gehören ihr weltweit 191 Mitgliedstaaten an. Die Konventionen der UNESCO haben normativen Charakter und zielen darauf ab, in die Gesetzgebung der Mitgliedstaaten aufgenommen zu werden.⁹

Beide Organisationen haben sich u.a. mit Fragen der Anerkennung im Hochschulbereich beschäftigt und im Laufe der Jahre insgesamt sechs Konventionen mit Relevanz für europäische Länder¹⁰ aufgelegt:

- Council of Europe 1953: European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities, European Treaty Series No. 15, Paris, 11 December 1953
- Council of Europe 1956: European Convention on the Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No. 21, Paris, 15 December 1956
- Council of Europe 1959: European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, European Treaty Series No. 32, Paris, 14 December 1959

⁹ Ischinger 2008, Abschnitt B 2.2, S. 3.

¹⁰ Darüber hinaus hat die UNESCO noch vier weitere Konventionen aufgelegt, die andere Regionen der Welt betreffen.

- UNESCO 1976: International Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States bordering on the Mediterranean, Nice, 17 December 1976
- UNESCO 1979: Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the European Region, Paris, 21 December 1979
- Council of Europe 1990: European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No 138, Rome, 6 November 1990

Anfang der 1990er Jahre wurden Verhandlungen zwischen den beiden Organisationen aufgenommen, ihre Konventionen zusammenzuführen und zu novellieren – das Ergebnis war die 1997 unterzeichnete „Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region“, die auch unter der Bezeichnung Lissabon-Konvention bekannt ist.¹¹ Neu an dieser Konvention ist u.a., dass die Mitgliedstaaten des Europarats und der UNESCO sich zu einer Transparenz und Gerechtigkeit der Anerkennungsverfahren verpflichteten und ein dafür geschaffenes Netzwerk (ENIC) mit der Überwachung beauftragt wurde.¹²

Für die Teilnehmerstaaten am Bologna-Prozess ist die Ratifizierung der Lissabon-Konvention verpflichtend. Neben der Lissabon-Konvention sind die UNESCO und der Europarat auch noch anderweitig in den Bologna-Prozess involviert:

- die UNESCO gemeinsam mit der OECD mit Bezug auf die Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung (siehe unten).
- Der Europarat sieht sich als Brücke zwischen den bereits früh am Bologna-Prozess teilnehmenden europäischen Staaten und den Mitgliedstaaten des Europäischen Kulturbündnisses, denen nach der Berlin-Konferenz die Möglichkeit zur Mitgliedschaft eröffnet wurde. Weiterhin möchte der Europarat eine Diskussionsplattform zwischen Regierungs- und Nichtregierungsvertretern im Rahmen des Bologna-Prozess bereitstellen, da sowohl ESIB¹³ als auch die EUA¹⁴ einen Beobachterstatus im Rahmen des Europarates innehaben.¹⁵

11 Council of Europe 1997.

12 Vgl. Walter 2006, S. 114.

13 National Unions of Students in Europe.

14 European University Association.

15 Reinalda/Kulesza 2006, S. 58.

1.1.2 Die Politik von UNESCO und OECD zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung

Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ist die Nachfolgeorganisation der OEEC (Organisation for European Economic Cooperation), eine mit Unterstützung der Vereinigten Staaten und Kanada 1947 gegründeten Organisation zur Koordinierung des Marshall-Plans für den Wiederaufbau Europas nach dem Zweiten Weltkrieg. Da nach der Abwicklung des Marshall-Plans weiterhin Austauschbedarf in wirtschaftlichen Fragen zwischen den Mitgliedsländern bestand, wurde die OEEC 1961 in die OECD überführt. Die OECD hat 30 Mitgliedsländer, die zu den führenden Industrienationen zählen. Ihre Ziele sind die Förderung des nachhaltigen Wirtschaftswachstums, Erhöhung der Beschäftigung, Steigerung des Lebensstandards, Sicherung der finanziellen Stabilität, Unterstützung der Entwicklung anderer Länder und die Ausweitung des Welthandels auf multilateraler und nichtdiskriminierender Grundlage. Die OECD unterstützt aufgrund ihrer Expertise und ihrer umfassenden Forschungsprojekte, Analysen und statistischen Erhebungen Regierungen und berät sie in verschiedenen Angelegenheiten. Die Aktivitäten der OECD münden beispielsweise in formellen Übereinkommen oder Standards und Richtlinien. Die Arbeitsweise der OECD ähnelt der Offenen Methode der Koordinierung, die im Rahmen der Lissabon-Strategie eingeführt wurde.¹⁶

Bildungsfragen im Rahmen der OECD sind im Laufe der Jahre zunehmend wichtiger geworden. Das Hauptanliegen der OECD ist es, „Strategien zu identifizieren, die das Humankapital erhöhen“¹⁷. 1968 wurde das CERI (Centre for Educational Research and Innovation) eingerichtet und 1992 folgte die Errichtung eines selbständigen Direktorats für Bildung. Die OECD entwickelt vornehmlich Indikatoren und erstellt regelmäßig Statistiken über das Bildungswesen. Seit 1992 wird „Education at a Glance“ durch die OECD jährlich herausgegeben, ein Standardwerk, das Vergleichsdaten über die Performanz der Bildungssysteme in den Mitgliedstaaten liefert. Mit Bezug auf die grenzüberschreitende Hochschulbildung hat die OECD verschiedene Untersuchungen durchgeführt, und im Ergebnis zu einer internationalen Initiative aufgerufen, einen Rahmen für die grenzüberschreitende Qualitätssicherung und Akkreditierung zu entwickeln.

Auch die UNESCO hat sich mit der Rolle der Hochschulbildung im Zusammenhang mit der Globalisierung beschäftigt und ihre Position u.a. in einem Dokument „Higher Ed-

16 Ebd., S. 60.

17 Ischinger 2008, Abschnitt B2.2, S. 4.

ucation in a Globalized Society“ veröffentlicht.¹⁸ Im Unterschied zum „kommerziellen Aspekt der GATS-Politik“ sei die Rolle der UNESCO mit Bezug auf die grenzüberschreitende Hochschulbildung in der Förderung der kulturellen Werte und der Vielfalt zu sehen.¹⁹

Die OECD und UNESCO haben zwischen 2003 und 2005 Richtlinien für die grenzüberschreitende Hochschulbildung gemeinsam entwickelt, eine Kooperation, die, angesichts der sehr unterschiedlichen Ausrichtung beider Organisationen, als „historisches Ereignis“ betrachtet wird.²⁰

Die wichtigsten Ziele der Richtlinien sind²¹:

- Studierende sollen vor der Gefahr der Falschinformation, vor minderwertigen Angeboten und vor Hochschulabschlüssen mit begrenzter Anerkennung geschützt werden;
- die internationale Gültigkeit und Verwendbarkeit von Qualifikationen soll durch Lesbarkeit und Transparenz erhöht werden;
- transparente, kohärente, faire und zuverlässige Anerkennungsverfahren sollen geschaffen werden, um die Belastung für mobile Personen möglichst gering zu halten und
- eine Intensivierung der Kooperation zwischen nationalen Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen soll stattfinden.

Die Richtlinien sprechen Empfehlungen für verschiedene Gruppen aus: für Regierungen, Hochschulen und andere Anbieter von grenzüberschreitender Hochschulbildung, Studierendenorganisationen, Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsagenturen, Agenturen, die sich mit Fragen der Anerkennung beschäftigen, und Berufsverbände. Die Richtlinien sind rechtlich nicht bindend, allerdings besteht die Erwartung, dass ihre Umsetzung durch die Mitgliedstaaten auch tatsächlich erfolgt.

¹⁸ UNESCO 2004.

¹⁹ Ischinger 2008, Abschnitt B2.2, S. 4.

²⁰ Ebd., Abschnitt B2.2, S. 5.

²¹ Vgl. UNESCO 2005.

2 Hochschulkooperation unter der Ägide der EG und EU

In den Gründungsverträgen zur Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) von 1951 und zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) von 1957 (so genannte „Römische Verträge“) wurden zunächst keinerlei Zuständigkeiten im Bereich der Hochschulpolitik auf supranationaler Ebene vorgesehen. Soweit (Berufs-)Bildung überhaupt erwähnt war, stand sie unter dem Vorzeichen ökonomischer Erwägungen, denn die Europäische Gemeinschaft verstand sich in ihren Anfängen als ein rein wirtschaftlicher Zusammenschluss:

- Artikel 56 des EGKS-Vertrags regelt Umschulungsmaßnahmen im Falle drohender Arbeitslosigkeit durch neue technische Verfahren in der Kohle- und Stahlindustrie;
- In Artikel 41 des EWG-Vertrags wird eine Koordinierung der Bestrebungen in der Landwirtschaft u.a. im Bereich der Berufsbildung vorgesehen;
- In Artikel 118 des EWG-Vertrags wird die Kommission aufgefordert, u.a. im Bereich der beruflichen Ausbildung und Fortbildung eine koordinierende Funktion zu übernehmen;
- Artikel 57 des EWG-Vertrags regelt die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise.

Die Zuständigkeiten der EG im Bereich der Berufsbildung wurden wiederholt vor dem Europäischen Gerichtshof verhandelt. Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielten die Artikel 128 und 235. Als Folge einiger Gerichtsurteile wurde später auch die allgemeine Bildung unter die Berufsbildung subsumiert, was den Gemeinschaftsorganen ermöglichte, auch in diesem Bereich in Form von Bildungsprogrammen tätig zu werden.²²

In Artikel 128 des EWG-Vertrags werden die Zuständigkeiten der EG in der Berufsbildung festgehalten. Demnach stellt der Rat „*allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf*“. Die Frage, was genau unter „*allgemeine Grundsätze*“ und „*Durchführung einer gemeinsamen Politik*“ zu verstehen ist, wurde wiederholt vor dem Europäischen Gerichtshof verhandelt. Für Bereiche, die durch Artikel 128 nicht abgedeckt waren – dazu gehörte nach Meinung einiger Mitgliedstaaten auch die Hochschulpolitik – konnte Artikel 235 hinzugezogen werden. Die „*Generalklausel*“ des Art.

22 Vgl. Fahle 1989, S. 17 ff.

235 war für diejenigen Fälle gedacht, die bei der Verabschiedung des EWG-Vertrages nicht bedacht wurden und für die im Nachhinein Regelungsbedarf festgestellt wurde.²³

Erste Ansätze einer Kooperation im Hochschulbereich auf europäischer Ebene können frühestens auf Anfang der 1970er Jahre datiert werden. 1971 trafen die Bildungsminister der Mitgliedstaaten erstmalig zusammen, um Möglichkeiten der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene auch im Bereich der allgemeinen Bildung auszuloten. Es folgten zwei weitere Treffen sowie die Einrichtung eines permanenten Bildungsausschusses (bestehend aus Vertretern der Mitgliedsstaaten und der EG-Kommission). Das Ergebnis dieser Aktivitäten war das 1976 ins Leben gerufene „Aktionsprogramm für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich“. De Wit und Verhoeven²⁴ sehen mit der Verabschiedung dieses Programms die erste von drei Phasen europäischer Zusammenarbeit im Hochschulbereich eingeläutet.

Das Aktionsprogramm zeigte die wichtigsten Ziele für eine Bildungspolitik auf Gemeinschaftsebene auf und bildete somit die Basis für die zukünftige Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen Bildung.²⁵ Ein Teilbereich befasste sich mit der Hochschulbildung. Vorrangig ging es hier um die Erleichterung und Förderung der Mobilität, aber auch Fragen der Anerkennung von Studienperioden und Zeugnissen und die Entwicklung gemeinsamer Studien- und Forschungsprogramme wurden behandelt. Die EG-Kommission wurde beauftragt, die Zusammenarbeit zu fördern, allerdings wurden ihre Kompetenzen dahingehend beschränkt, „*intergouvernementale und transnationale Konsultationstreffen sowie Studien und Forschungen zu initiieren und durchzuführen*“²⁶.

Dieses Programm bildete die Vorlage für die 1976 gestarteten „Gemeinsamen Studienprogramme“ (GSP), dem Vorläuferprogramm von ERASMUS. Hauptaugenmerk lag auf der Mobilität, es gab jedoch auch erste Ansätze für die Anerkennung von Studienleistungen und für gemeinsame Curriculumentwicklung, Aktivitäten, die später unter ERASMUS deutlich ausgebaut werden sollten.

In dieser ersten Phase bildungspolitischer Zusammenarbeit kam es nach de Wit und Verhoeven²⁷ zu einer schrittweisen Annäherung zwischen den Mitgliedstaaten. Bildung auf gesamteuropäischer Ebene anzusiedeln war jedoch noch sehr umstritten, da in den Mitgliedstaaten die Vorstellung von der EG als einer primär wirtschaftlichen Gemeinschaft immer noch sehr dominant war. Zugleich aber bahnte sich auch ein Umdenk-

23 Vgl. Ebd., S. 21.

24 De Wit/Verhoeven 2001.

25 Ebd., S. 180.

26 Schink 1993, S. 52.

27 De Wit/Verhoeven 2001.

prozess an: So wurden auf dem Pariser Gipfel von 1972 umwelt-, regional-, sozial- und entwicklungspolitische Fragen thematisiert.²⁸ Weiterhin wurde festgestellt, dass es sich bei der wirtschaftlichen Zusammenarbeit nicht um einen Selbstzweck handele, sondern sie „dem übergeordneten Ziel einer Verbesserung der Lebensbedingungen“ dienen müsste.²⁹

Mit der Auflage von COMETT (1986)³⁰ und ERASMUS (1987) durch die EG-Kommission beginnt nach de Wit und Verhoeven³¹ die zweite Phase der Zusammenarbeit im Hochschulbereich in der EG. Neben der Absicherung der Rechtmäßigkeit, Bildungsprogramme auf gemeinschaftlicher Ebene zu lancieren³², fand zu diesem Zeitpunkt im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Unterzeichnung der Einheitlichen Europäischen Akte, EEA, 1986³³ auch ein Bewusstseinswandel auf allen Ebenen statt, dass zur Errichtung eines gemeinsamen Binnenmarktes Bereiche wie Sozial-, Umwelt- oder Bildungspolitik ebenfalls auf supranationaler Ebene verhandelt werden müssten.³⁴

Im ERASMUS-Programm wurden bestehende Ansätze zur Mobilität³⁵ und Kooperation erweitert und im Rahmen von Pilotprojekten Maßnahmen entwickelt, die in der heutigen Internationalisierungsdiskussion eine zentrale Rolle spielen, wie beispielsweise das ECTS-System oder gemeinsame Doppeldiplom-Programme.

Ein langjähriger Beobachter der Entwicklungen in der Internationalisierung kommt zu dem Schluss, dass nicht einfach ein regelmäßiger Trend zu einem „*Mehr*“ an *Internationalisierung*“ existiert, sondern Internationalisierung vielmehr in „*qualitativen Sprün-*

28 Schink 1993, S. 44.

29 Ebd., S. 45.

30 Das Programm betrifft die Aus- und Weiterbildung im Technologiesektor.

31 De Wit/Verhoeven 2001.

32 Die EG-Kommission schlug Aktionsprogramme, auch im Hochschulbereich, unter Artikel 128 vor. Das hätte den Vorteil gehabt, dass eine einfache Mehrheit zur Verabschiedung der Programme genügt hätte, im Unterschied zu Artikel 235, der Einstimmigkeit im Ministerrat erforderte. In ihrer Interpretation, dass Hochschulbildung unter Berufsbildung subsumierbar sei, wurde die EG-Kommission zwar in einigen Urteilen vom Europäischen Gerichtshof unterstützt. Mit Bezug auf das ERASMUS-Programm, das auch Forschungsaktivitäten beinhaltete, sah der Europäische Gerichtshof in Artikel 128 jedoch keine ausreichende Grundlage, so dass die Hinzunahme von Artikels 235 für erforderlich befunden wurde (vgl. Fahle 1989, S. 82 ff.; de Wit/Verhoeven 2001; Schink 1993).

33 In der Einheitlichen Europäischen Akte wurde die Schaffung des Binnenmarktes bis zum 1.1.1993 verpflichtend geregelt. Sie ist eine Vertragsreform der bestehenden EG-Verträge. Formalrechtlich wurden keine weiteren supranationalen bildungspolitischen Kompetenzen den bestehenden Verträgen hinzugefügt, allerdings kam es infolge des veränderten politischen Klimas zu einer „extensiveren Nutzung des bestehenden Gemeinschaftsrechts“ (Fahle 1989, S. 15 f.).

34 Fahle 1989, S. 15 f., van der Wende/Huisman 2004, S. 19.

35 Außer über ERASMUS wurde die Mobilität im Hochschulbereich auch über andere Programme gefördert wie beispielsweise COMETT (Praktikantenplätze in Unternehmen) und LINGUA (Mobilitätsstipendien für Lehramtsstudierende).

gen“ vonstatten gehe.³⁶ Einen solchen qualitativen Sprung habe auch das ERASMUS-Programm bewirkt:

- Mit der Ausweitung innereuropäischer Mobilität im Hochschulbereich, u.a. durch das ERASMUS-Programm, wurde die in der Nachkriegszeit dominante Form der vertikalen Mobilität (Studienaufenthalte von Personen aus Entwicklungsländern in den Industrienationen) sukzessive durch horizontale Mobilität (Studienaufenthalte in Zielländern mit einem relativ ähnlichen Entwicklungsstand wie das Herkunftsland) verdrängt.
- Mobilität war nicht mehr eine „*exotische Ausnahme*“, sondern wurde zunehmend zu einer „*normalen Option*“³⁷.
- Vereinzelte internationale Aktivitäten der Hochschulen wurden mehr und mehr durch eine systematische Herangehensweise ersetzt.

Ergebnisse einer Studie Mitte der 1990er Jahre legen den Schluss nahe, dass ERASMUS und weitere EU-Bildungsprogramme auch die Politiken der Mitgliedstaaten beeinflusst haben indem sie die Entwicklung von Internationalisierungsstrategien befördert haben.³⁸

De Wit und Verhoeven³⁹ stellen auch für die zweite Phase bildungspolitischer Zusammenarbeit im Wesentlichen eine Fortführung des Kooperationsparadigmas der ersten Phase fest. Obwohl die EG-Kommission ihre Position deutlich ausbauen konnte (die Urteile des Europäischen Gerichtshofs haben eine rechtliche Grundlage für die Durchführung gemeinschaftlicher Aktivitäten, auch im allgemeinbildenden Bereich, geschaffen und die finanzielle Ausstattung der Programme konnte deutlich erhöht werden), so sind nach wie vor sowohl der Subsidiaritätsgedanke als auch der Respekt vor der Vielfalt der nationalen Hochschulsysteme unangefochtene Prinzipien hochschulpolitischer Zusammenarbeit auf europäischer Ebene.

Der Grund, weshalb im Vertrag über die Europäische Union (Maastricht-Vertrag) von 1992⁴⁰, der nach de Wit und Verhoeven⁴¹ den Beginn der dritten Phase europäischer Hochschulkooperation markierte, es dennoch für wichtig befunden wurde, bildungspolitische Zuständigkeiten der EU-Organe nicht mehr nur auf Gerichtsurteile zu basieren, sondern sie formalrechtlich in einem Vertragswerk zu verankern, muss nach Ansicht von Experten auch in den taktischen Überlegungen der Mitgliedstaaten gesucht werden.

36 Teichler 2007, S. 28 ff.

37 Teichler 2010, S. 59.

38 Källemark/van der Wende 1997.

39 De Wit/Verhoeven 2001.

40 Der Maastricht-Vertrag wurde 1992 unterzeichnet und trat am 1.11.1993 in Kraft.

41 De Wit/Verhoeven 2001.

Die Mitgliedstaaten wollten durch die eindeutige Festlegung von Kompetenzen weitergehende Ambitionen der Kommission unterbinden.

Im Maastricht-Vertrag wurde also die Zuständigkeit der Union für die allgemeine Bildung dadurch, dass sie erstmals kodifiziert wurde (Art. 126), einerseits erheblich erweitert, andererseits wurden ihre Kompetenzen zugleich aber auch deutlich auf bestimmte Bereiche beschränkt, nämlich auf unterstützende und ergänzende Maßnahmen zu den Politiken der Mitgliedstaaten. Die Mitglieder bleiben souverän in der Ausgestaltung ihrer Bildungssysteme und in der Wahl der Inhalte. Die EU-Organe sollen die Zusammenarbeit fördern und zu einer qualitativ hochstehenden Bildung in der Gemeinschaft beitragen. Neben Art. 126 für die allgemeine Bildung wurden im Maastricht-Vertrag in Artikel 127 auch die Zuständigkeiten der EU-Organe für die berufliche Bildung festgelegt. Artikel 126 und 127 ersetzen den früheren Artikel 128 des EWG-Vertrags. Im Vertrag von Amsterdam von 1997 wurden Artikel 126 und 127 mit geringfügigen Änderungen übernommen und fungieren seitdem als Artikel 149 und 150.

Eine Wende zeichnete sich jedoch bereits im Vorlauf zum Maastricht-Vertrag ab. Zwischen 1991 und 2000 entstanden mehr als zehn Memoranden, Kommunikationen, Grünbücher, Weißbücher u. Ä., mit deren Hilfe die Kommission versuchte, *„die europäische Debatte über Hochschulpolitik über eine Synthetisierung von Wissen zu beschleunigen“*⁴². Das für den Hochschulbereich wohl wichtigste Dokument dieser Zeit war das „Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft“ von 1991⁴³. Hier wird, angesichts des zu realisierenden europäischen Binnenmarktes, ein wesentlich größerer Bedarf an Akademikern mit internationaler Erfahrung für die Gemeinschaft prognostiziert. Für diesen Personenkreis wird *„das gesamte Europa im Gegensatz zu den einzelnen Nationalstaaten ein natürlicher Einsatzbereich“* sein. Unter Wahrung des Grundsatzes der Subsidiarität sieht sich die Kommission in der Rolle eines *„Katalysators“*, der *„die Zusammenarbeit und gemeinsame Aktionen erleichtert“*.

Im Unterschied zu den Anfängen europäischer Bildungszusammenarbeit in den 1970er Jahre, als noch die Sozialisationsfunktion von Bildung und ihr Beitrag zum kulturellen Zusammenhalt in Europa hervorgehoben wurde, stand in diesem Dokument viel stärker die Qualifikationsfunktion von Bildung im Vordergrund: Schink⁴⁴ fasst die Entwicklung sehr treffend folgendermaßen zusammen:

42 Walter 2007, S. 25.

43 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1991.

44 Schink 1993, S. 101.

„Das selbstverständlich schon vorher vorhandene Wissen um den Zusammenhang von Bildung und wirtschaftlicher Produktivität wird durch den anzustrebenden Binnenmarkt für Arbeitskräfte der nationalen Konkurrenzorientierung entzogen und auf europäischer Ebene reformuliert. Die aufgezeigte Verdichtung in der Semantik europäischer Hochschulpolitik folgt insofern den realen Verdichtungen wirtschaftlicher Verflechtung, wie sie durch das Binnenmarktprogramm vorangetrieben worden ist.“

Obwohl viele Vertreter von Hochschulen und Regierungen zunächst gegen das ökonomische Leitbild im Memorandum argumentierten,⁴⁵ zeigte sich in der Folge, dass etliche Mitgliedstaaten die wirtschaftliche Bedeutung von Hochschulbildung zunehmend selbst hervorhoben. Dies könne, so Neave und van Vught, an der Tatsache abgelesen werden, dass Hochschulen zunehmend mehr Autonomie gewährt wurde, um sie für die Herausforderungen der Zeit fit zu machen.⁴⁶

In der Folge von Maastricht kam es Mitte der 1990er Jahre zu einer Rationalisierung, Reorganisierung und Ausweitung der Gemeinschaftsprogramme⁴⁷: Die bis dahin eigenständigen Programme sowie eine Reihe neuer Aktionslinien wurden unter dem Dach von drei übergreifenden Programmen zusammengefasst: SOKRATES für die allgemeine Bildung, LEONARDO DA VINCI für die berufliche Bildung und YOUTH für Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren. Nach einer zweiten Auflage wurden die Programme für allgemeine und berufliche Bildung zwischenzeitlich in einem einzigen übergreifenden Programm für lebenslanges Lernen zusammengeführt.

Anhand der Wirkung des SOKRATES-Programmes soll im Folgenden etwas genauer auf die Internationalisierungsimpulse, die die Gemeinschaftsprogramme ausgelöst haben, eingegangen werden.⁴⁸ Das unter dem Dach des SOKRATES I-Programms weiterlaufende ERASMUS-Programm beinhaltet einerseits eine Fortschreibung alter Maßnahmen und Zielsetzungen (Förderung der Mobilität von Studierenden und Dozenten und – geknüpft an größere Erwartungen an deren Wirkung – Curriculumentwicklung und Anerkennung von Studienleistungen) und andererseits auch neue Aspekte in Bezug auf Antragstellung und Management der Fördermaßnahmen. Ab dem Wintersemester 1997/1998 wurde:

- zwischen den einzelnen, am Förderprogramm teilnehmenden Hochschulen und der Europäischen Kommission ein sogenannter „Hochschulvertrag“ abgeschlossen, der

⁴⁵ Van der Wende/Huisman 2004, S. 20.

⁴⁶ Neave/van Vught 1991, zit. in Huisman/van der Wende 2004, S. 350.

⁴⁷ De Wit/Verhoeven 2001.

⁴⁸ Vgl. Kehm 2006.

ein Gesamtpaket sämtlicher internationaler Aktivitäten schnürte und die ehemals auf der Fachbereichsebene abgeschlossenen Verträge ersetzte.

- von den Hochschulen zudem die Formulierung einer Erklärung zur Europäischen Bildungspolitik („European Policy Statement“) angefordert, in der verdeutlicht werden musste, wie die beantragten SOKRATES-Aktivitäten sich in die Gesamtstrategie europäischer Aktivitäten der Hochschulen einordnen. Damit sollte insbesondere die Leitungsebene der Hochschulen zur Verfolgung einer kohärenteren Internationalisierungsstrategie bewegt werden.

Kehm⁴⁹ spricht von einer „*managerialistischen Wende des Sokrates-Programms*“ infolgedessen eine stärkere strategische Ausrichtung, eine Professionalisierung der Strukturen und eine bessere finanzielle Ausstattung mit Bezug auf die Internationalisierungsaktivitäten zu beobachten waren:

- die Auswahl der Partnerhochschulen orientierte sich stärker an „*gegenseitigem Vertrauen sowie Gleichheit und Qualität der Partnerschaften*“;
- Anerkennungsfragen wurden gewichtiger;
- es wurden mehr Ressourcen für die Internationalisierung seitens der Hochschulen zur Verfügung gestellt, die beispielsweise zu einer finanziellen und personellen Aufwertung der Akademischen Auslandsämter führte, oder es wurden Leitungsfunktionen für internationale Angelegenheiten geschaffen.

Mit Bezug auf die nationale Politikebene stellen van der Wende und Huisman⁵⁰ fest, dass im Unterschied zur Wirkung, die ERASMUS als eigenständiges Programm in den 1980er Jahren auf die nationalen Politiken ausgeübt hatte, die Wirkung von ERASMUS unter dem SOKRATES I-Programm eher bescheiden ausfiel. Zu diesem Zeitpunkt (Ende der 1990er Jahre) wurde im Rahmen der Programm-Evaluation festgestellt, dass die meisten Mitgliedstaaten bereits über Internationalisierungspolitiken verfügten und ERASMUS zumeist eine Ergänzung dieser Politiken darstellte.

Neben dem SOKRATES-Programm gab es in den 1980er und 1990er Jahren noch eine Reihe anderer Programme, die die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen in Europa und auch weltweit förderten:

- das COMETT-Programm;
- die EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung;

49 Kehm 2006, S. 75 f.

50 Van der Wende/Huisman 2004, S. 22.

- gemeinsame Mobilitätsprojekte von Unternehmen und Universitäten im Rahmen des Programms LEONARDO DA VINCI;
- das TEMPUS-Programm für die Kooperation mit Universitäten aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion, Südosteuropa und der Mittelmeerregion.

Abschließend kann auch für die dritte Phase europäischer Hochschulkooperation festgehalten werden, dass sie, trotz Erstarkens des ökonomischen Leitmotivs im Zuge der Verwirklichung des europäischen Binnenmarktes, in ihren Grundzügen weiterhin dem Kooperationsparadigma verpflichtet war und im Wesentlichen auf der Förderung der Mobilität und der Netzwerkbildung fußte.⁵¹ Dabei handelt es sich um Bereiche, die für die Souveränität der Mitgliedstaaten keine Bedrohung darstellen. Weil die Kommission diese eher randständigen Gebiete besetzt hat und weil sie damit so erfolgreich war, konnte sie vermutlich ihre Position sukzessive ausbauen.⁵²

2.1 Hochschulkooperation im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie

Angesichts des jahrzehntelangen Pochens auf nationalstaatliche Souveränität im Bildungsbereich seitens der Mitgliedstaaten und der systematischen Abwehr jeglicher Harmonisierungsbestrebungen durch die EU-Kommission, mögen die aktuellen Konvergenzbestrebungen, die mit dem Treffen der Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens in Paris-Sorbonne 1998 ihren Anfang genommen haben, verwunderlich erscheinen. Auch der etwas später vom Europäischen Rat initiierte Lissabon-Prozess weist Züge einer Koordinierung auf supranationaler Ebene auf, die bis vor kurzem undenkbar gewesen wäre.

Um diese neue Dynamik im Hochschulsektor nachvollziehen zu können, ist nicht nur der Rückblick auf die Einbettung beider Prozesse in die Geschichte europäischer Hochschulkooperation notwendig, sondern es müssen auch die aktuellen ökonomischen und politischen Entwicklungen in einer globalen Perspektive einbezogen werden.

⁵¹ Zwar wurde in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre mit mehr Nachdruck versucht, die Zusammenarbeit im Bereich der Curriculumentwicklung zu fördern, der Erfolg entsprechender Aktivitäten ist bis heute jedoch eher bescheiden geblieben (van der Wende/Huisman 2004, S. 22).

⁵² De Wit/Verhoeven 2001.

2.1.1 Die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen zu Beginn der Jahrtausendwende

Zwei wichtige Aspekte, die über Europa hinausgehen, haben die europäische Hochschullandschaft in den letzten beiden Jahrzehnten wesentlich geprägt:

- ein sich weltweit entwickelnder Markt für Hochschulbildung;
- Reformen in der Steuerung und im Management der Hochschulen.

Der globale Markt für Hochschulbildung

Seit nunmehr ca. zwei Jahrzehnten ist eine verstärkte Zunahme des Wettbewerbs im Hochschulsektor festzustellen sowie eine damit einhergehende Deregulierung oder Entstaatlichung der Hochschulen. Die traditionell in vielen europäischen Ländern staatlich finanzierte und gesteuerte Hochschulbildung sieht sich zunehmend der Konkurrenz einer breiten Palette nichtstaatlicher Anbieter, auch ausländischer Provenienz, ausgesetzt⁵³: Firmenhochschulen und multinationale Unternehmen der Unterhaltungsbranche (z.B. Disney Corporation), die zumeist im Bereich der Weiterbildung tätig sind, virtuelle (Fern-)Universitäten, die ein breit differenziertes Klientel – vom klassischen jungen Studenten bis hin zum berufstätigen Teilzeitstudenten – ansprechen, oder Hochschulkonsortien, die Angebote verschiedener europäischer Mutteruniversitäten virtuell anbieten (beispielsweise EuroPace2000). Neben der „borderless education“⁵⁴ von E-learning-Anbietern finden zunehmend auch andere Formen transnationaler Angebote Verbreitung wie beispielsweise „Offshore“- oder „Branch“-Campus (Errichtung von Hochschulniederlassungen im Ausland) oder Franchising (Lizenzieren der Verleihung akademischer Grade an ausländischen Hochschulen). Im Unterschied zu den klassischen Universitäten zeichnen sich diese neuen Anbieter durch eine wesentlich stärkere Gewinn- sowie Zielgruppenorientierung aus. Weltweit führend sind hier britische, australische und amerikanische Hochschulen, die überwiegend im asiatisch-pazifischen Raum, aber zunehmend auch in osteuropäischen Ländern tätig sind. Aber auch europäische Länder wie Dänemark, Deutschland, Frankreich und die Niederlande haben ihre Internationalisierungsstrategien stärker dem ökonomischen Kalkül untergeordnet und versuchen, auf dem Hochschulexportmarkt mitzumischen.⁵⁵

53 Vgl. Hahn 2003.

54 Committee of Vice Chancellors and Principals 2000.

55 Van der Wende/Huisman 2004, S. 22.

Die rasanten Veränderungen im IKT-Bereich aber auch eine steigende Nachfrage nach Hochschulbildung weltweit bei entsprechend knappem Angebot, insbesondere in Schwellenländern, und nicht zuletzt die Aufnahme der Hochschulbildung in das GATS (General Agreement on Trade in Services), dem Regelwerk der Mitglieder der Welthandelsorganisation für eine fortschreitende Liberalisierung des internationalen Handels mit Dienstleistungen, können als Ursachen für diese zunehmende Denationalisierung und Kommerzialisierung von Hochschulbildung benannt werden.⁵⁶

Diese verstärkte Wahrnehmung eines globalen Aktionsfeldes in der Hochschulbildung und der Wille, auf dem globalen Hochschulmarkt auch zukünftig wettbewerbsfähig sein zu können⁵⁷, wird als eine Hauptursache für die Bemühungen zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums gesehen. Dabei scheint die Überlegung im Raume gestanden zu haben, dass ein konzertiertes europäisches Agieren erfolversprechender ist: Nicht nur die Größenordnung⁵⁸ eines Europäischen Hochschulraums, sondern auch die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs und des Austauschs guter Praxis werden als Vorteile im Vergleich zu einem isolierten Vorgehen einzelner Mitgliedstaaten gesehen. Der Bologna-Prozess kann daher sowohl als Konsequenz der als auch als Antwort auf die Globalisierung und einige ihrer negativen Implikationen gelesen werden.⁵⁹

Ein neues Phänomen der 1990er Jahre, das mit der fortschreitenden Globalisierung auch in Europa Einzug gehalten hat, ist, wie bereits erwähnt, die wettbewerbliche Ausrichtung einiger, v. a. forschungsintensiver Universitäten. Dadurch kommt es zuweilen zu einer Kreuzung zwischen Wettbewerbs- und Kooperationsparadigma: Während im europäischen Binnenverhältnis die Internationalisierungsstrategien weiterhin vornehmlich dem Kooperationsparadigma verpflichtet sind, werden Aktivitäten auf dem weltweiten Hochschulmarkt in viel stärkerem Maße durch das Wettbewerbsparadigma strukturiert.⁶⁰

⁵⁶ Hahn 2003.

⁵⁷ Die EU hat nicht nur ihre führende Rolle als attraktivste Zielregion für studentische Mobilität an die USA verloren, sondern sieht sich zusätzlich auch mit einem „brain drain“ ihrer eigenen besten Köpfe in die USA konfrontiert (Marginson/van der Wende 2007, S. 45).

⁵⁸ Der Europäische Hochschulraum ist von seiner Anzahl an Hochschulen und Studierenden in etwa zu vergleichen mit den beiden anderen wichtigen Konkurrenten: den USA und China. In der EU gibt es 3300 Hochschulen, europaweit sind es ca. 4000. Die Anzahl der Studierenden in der EU betrug 12,5 Millionen und europaweit ca. 17 Millionen im Jahr 2000. In den USA wurden im Jahr 2006 4216 Hochschulen (mit Zwei- und Vierjahresprogrammen) und 17,3 Millionen Studierende gezählt (de Wit 2008, S. 167 und 199 f., zit. in Marginson 2009, S. 316). In China studierten im Jahre 2005 21,3 Millionen Studierende (World Bank 2007, zit. in Marginson 2009, S. 316).

⁵⁹ Cerych 2002.

⁶⁰ Van der Wende 2001; Kehm 2006, S. 78.

Reformen in der Steuerung und im Management der Hochschulen

Eine zweite Entwicklung, die in den 1990er Jahren in einigen europäischen Ländern parallel zur beschleunigten Globalisierung erfolgte, war der partielle Rückzug des Staates aus der Steuerung und Finanzierung der Hochschulen.⁶¹ In Deutschland beispielsweise fanden erste Überlegungen zu einer Deregulierung im Hochschulrecht Ende 1992 auf einer Tagung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) statt. Die hier in Gang gesetzte Debatte kulminierte in der Verabschiedung des neuen Hochschulrahmengesetzes 1998, das „*einen deutlichen Rückzug des Staates aus der allzu engen Kontrolle und Regulierung der Hochschulen*“ brachte.⁶²

Die Zunahme des Wettbewerbs auf dem globalen Hochschulsektor bei gleichzeitiger Sorge um die mangelnde Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende dienten auch hier u.a. als Motor des Reformprozesses. Hinzu kamen die Finanzkrise und eine Legitimationskrise der Universitäten gegenüber Staat und Gesellschaft. „*Von einer gestärkten Hochschulleitung und einem managerialistischen Ansatz erhoffte man sich, die Hochschulen in strategische Akteure auf dem internationalen oder gar globalen Feld zu verwandeln*“⁶³.

2.1.2 Der Bologna-Prozess

Sorbonne-Erklärung 1998:

Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung

Was die Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Großbritanniens und Italiens dazu bewogen hat, in Sorbonne-Paris die Schaffung eines „*offenen europäischen Raums für Hochschulbildung*“ zu fordern und die anderen europäischen Mitgliedstaaten dazu aufzurufen, sich ihnen anzuschließen und gemeinsam eine „*Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*“ (Sorbonne-Erklärung 1998) vorzunehmen, wird in der Literatur in der Regel unter zwei Aspekten diskutiert: Neben dem bereits erwähnten Argument, dass eine Einschätzung sich durchzusetzen begann, wonach eine gesamteuropäisch konzertierte Aktion die beste Strategie sei, um sich im globalen Hochschulmarkt zu positionieren – in der Sorbonne-Erklärung wird von der Verbesse-

61 Neue Steuerungsinstrumente wurden eingeführt: Akkreditierung neuer Studiengänge, Qualitätssicherung durch Evaluation, Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Landesregierungen, Kontraktmanagement.

62 Kehm 2006.

63 Ebd., S. 67 ff.

rung der „*internationalen Anerkennung und Attraktivität*“⁶⁴ unserer Bildungssysteme“ gesprochen –, kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: wie Neave und Amaral⁶⁵ es sehr treffend ausdrückten, bietet diese intergouvernementale Initiative eine „*heaven-sent opportunity*“, um innenpolitische Reformen anzustoßen.

In die gleiche Richtung geht auch die Argumentation von Martens und Wolf⁶⁶ die aufgrund einer Befragung politischer Akteure ihre Hypothese belegen konnten, dass die Bildungsminister die intergouvernementale Initiative in Paris-Sorbonne als strategisches Instrument genutzt haben, um „*mit internationaler Hilfe Druck auf die innenpolitischen Gegner auszuüben*“. Laut Martens und Wolf⁶⁷ wählten sie dabei bewusst einen intergouvernementalen Weg (die EU-Kommission wurde erst 2001 offiziell in den Bologna-Prozess eingebunden, zu einem Zeitpunkt, als die wesentlichen Zielsetzungen schon ausformuliert waren), um „*den angestrebten Zugewinn an innenpolitischen Handlungsspielräumen nicht mit deren externer Einschränkung bezahlen zu müssen*“.

In ähnlicher Weise argumentieren auch andere Hochschulforscher⁶⁸, die für Deutschland beispielsweise die Thematik überlanger Studienzeiten oder hoher Studienabbrecherquoten als nationale Zugaben zum Bologna-Prozess und seiner Umsetzung in Deutschland identifizieren. Neave und Amaral⁶⁹ lassen die Frage offen, inwieweit den unterzeichnenden Staaten (der Bologna-Erklärung), diese Möglichkeit der Funktionalisierung des Bologna-Prozesses für heikle innerstaatliche Problemstellungen bereits im Vorfeld klar und deutlich vor Augen schwebte: „*It remains unclear how far governments signed Bologna in full and prior awareness of the advantages that could be reaped on the home front from such leverage*“.

Die Sorbonne-Erklärung setzte bereits weitgehend die Weichen für die Maßnahmen und Zielsetzungen europäischer Zusammenarbeit, die später in der Bologna-Erklärung deutlicher ausformuliert wurden. Mit der Feststellung, dass *Europa „nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist“*, sondern auch ein „*Europa des Wissens*“ sein müsse, wird an das gewandelte Funktionsverständnis innerhalb der Gemeinschaft angeknüpft. Unter erneutem Rekurs auf die Wahrung nationaler Vielfalt und Unterschiede wird eine „*Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*“ anvisiert – damit war jedoch, wie zunächst befürchtet, nicht ein Einebnen der

64 Attraktivität kann als der „weniger konkurrenzorientierte Begriff für Wettbewerb“ gelesen werden (Teichler 2005, S. 134).

65 Neave/Amaral 2008.

66 Martens/Wolf 2006, S. 156.

67 Ebd.

68 Alesi u.a. 2005; Witte 2006.

69 Neave/Amaral 2008, S. 45.

substanziellen Unterschiede in den Studiensystemen gemeint, sondern lediglich eine Angleichung der Strukturen. Die vier Bildungsminister verpflichteten sich, sich für einen gemeinsamen Rahmen einzusetzen *„um so die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studenten sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“*. Dies sollte durch ein gestuftes Studiensystem – ein Modell, das sich nach Ansicht der Unterzeichnenden weltweit durchzusetzen scheint – realisiert werden.

Bologna-Erklärung 1999:

Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister

In der Bologna-Erklärung wird statt von *„Harmonisierung“* von *„größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“* gesprochen. Zusätzlich wird auch die Achtung der Autonomie der Universitäten angesprochen. Die sechs Maßnahmen, auf die sich die 29 Unterzeichnerstaaten einigten, waren:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse (auch durch die Einführung eines Diploma Supplements);
- Einführung eines zweistufigen Studiensystems (undergraduate und graduate);
- Einführung eines Leistungspunktesystems (beispielsweise das ECTS);
- Förderung der Mobilität durch Überwindung von Hindernissen;
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung durch Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden;
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich.

Prag-Kommuniqué 2001:

Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum

Neben der Aufnahme weiterer Staaten (insgesamt 33) wurde die Europäische Kommission als Vollmitglied in den Prozess einbezogen. Zwar wurde sie bereits im Vorfeld aufgrund ihrer Expertise und der langjährigen Erfahrungen mit den EU-Bildungsprogrammen konsultiert, allerdings hat sie mit dem Erlangen der Vollmitgliedschaft auch *„erstmalig explizit Stellung zu ihrer eigenen Rolle in diesem Prozess und zu dem Bei-*

trag, den die EU insgesamt dazu leisten kann“ bezogen.⁷⁰ Die EU-Kommission ist beispielsweise finanziell an einigen Projekten beteiligt (z.B. Trends-Studien, verschiedene Tagungen und Workshops; zudem ist sie um die Herstellung von Synergien zwischen dem Bologna-Prozess und verschiedenen Fördermaßnahmen in den EU-Bildungsprogrammen bemüht). Die Aktivitäten und Initiativen, die sie in den Bologna-Prozess einbringen möchte, sind stärker wettbewerbsorientiert – beispielsweise Rankings –⁷¹, weswegen Experten auch davon sprechen, dass „*der Preis für die strategische Einbindung der Kommission in der Beschleunigung der Ökonomisierung der Hochschulpolitik*“ besteht.⁷²

Neben der EU-Kommission wurden 2001 in Prag noch vier weitere Organisationen als Konsultationspartner in den Bologna-Prozess einbezogen: der Europarat, die European University Association (EUA), die European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE) und die National Unions of Students in Europe (ESIB).

Auch das Prager Kommuniqué folgt im Wesentlichen den Leitideen der Sorbonne- und Bologna-Erklärungen. Neu ist die Selbstverpflichtung, „*Hochschulausbildung als ein öffentliches Gut zu betrachten*“, deren Förderung eine vom „*Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist und bleibt*“. Damit hat eine der zentralen EUA-Positionen, die auf der Konferenz der EUA in Salamanca (2001) festgeschrieben wurde – dort zwar nicht unter der Bezeichnung „*public good*“, sondern „*public responsibility*“ – Eingang in das Prager Kommuniqué gefunden.⁷³

Zu den bereits bestehenden sechs Maßnahmen, die im Prager Kommuniqué noch weiter ausformuliert und konkretisiert wurden, sind drei weitere Maßnahmen dazugekommen:

- die Förderung des lebenslangen Lernens;
- die Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden als „*kompetente, aktive und konstruktive Partner*“, einschließlich der Aufforderung, die soziale Dimension im Bologna-Prozess zu berücksichtigen. In diesen Formulierungen werden zentrale Forderungen aus der Göteborg-Erklärung (2001) von ESIB widergespiegelt;⁷⁴
- die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums: In diesem Zusammenhang wurde die Entwicklung eines gemeinsamen Qualifikationsrahmens angeregt. Zudem wurden die Mitgliedstaaten zu einer „*Zusammenarbeit bei der*

70 Walter 2006, S. 146.

71 Vgl. Teichler 2010.

72 Martens/Wolf 2006, S. 159.

73 Siehe Walter 2006, S. 142.

74 Vgl. Walter 2006, S. 144.

Bewältigung der möglichen Folgewirkungen und der Gestaltung der Perspektiven einer transnationalen Bildung“ aufgerufen.

Im Prager Kommuniqué wird ein höheres Gewicht auf die Qualitätssicherung gelegt. Unter dem Hinweis, dass *„Qualität die grundlegende Bedingung für das Vertrauen in den europäischen Hochschulraum, für seine Relevanz, für Mobilität, Kompatibilität und Attraktivität ist“*, rufen die Bildungsminister zur Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, nationalen Einrichtungen und dem European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) bei der Einführung gemeinsamer Rahmengrundsätze auf.

Berlin-Kommuniqué 2003:

Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen

Die Zahl der teilnehmenden Staaten wuchs in Berlin auf 40. Zudem wurde eine weitere internationale Organisation, UNESCO/CEPES, als Konsultationspartner aufgenommen.

Inhaltlich verpflichteten sich die Mitgliedstaaten auch im Berlin-Kommuniqué zu den bekannten Grundsätzen europäischer Zusammenarbeit. Explizit ausformuliert wird erstmals die Forderung, dass *„die internationale Hochschulzusammenarbeit und der wissenschaftliche Austausch in erster Linie von akademischen Werten geprägt sein sollten“*. Bekräftigt wird zudem erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses, die als *„Stärkung des sozialen Zusammenhalts, Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“* expliziert wird. Zugleich wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass die soziale Dimension mit der *„Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit in Einklang gebracht werden muss“*. Unter dem Vorzeichen des parallel zum Europäischen Hochschulraum entstehenden Forschungsraums wurde eine zehnte Maßnahme in den Bologna-Prozess aufgenommen: Doktorandenausbildung als dritter Zyklus. Hierbei erfolgte die Aufforderung, den Aufbau von Doktorandennetzwerken als Exzellenzzentren zu fördern und sie *„zum besonderen Merkmal des Europäischen Hochschulraums zu machen.“* Auch wurde davon ausgegangen, dass der Europäische Hochschulraum vom Europäischen Forschungsraum profitieren wird, *„so dass die Grundlagen eines Europa des Wissens gefestigt werden“*.

Bis zum Jahre 2005 wurden drei prioritäre Maßnahmen festgelegt: Qualitätssicherung, gestuftes Studiensystem und verbesserte Anerkennungsverfahren von Studienabschlüssen und -abschnitten. Für die am Bologna-Prozess teilnehmenden Staaten wurde die

Ratifizierung des Lissabon-Abkommens verpflichtend festgelegt und somit eine zentrale Forderung des Europarats in das Berlin-Kommuniqué aufgenommen.⁷⁵

Bergen-Kommuniqué 2005:

Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen

Das Treffen der Minister in Bergen zur Halbzeit des Bologna-Prozesses diente in weiten Teilen einer Bestandsaufnahme und Zwischenbilanz des Erreichten, insbesondere mit Bezug auf die drei prioritären Zielsetzungen Studienstruktur, Qualitätssicherung und Anerkennung. In der Erklärung wird von erheblichen Fortschritten bei deren Umsetzung gesprochen:

- Das zweistufige Studiensystem sei weitgehend eingeführt und in den meisten Ländern seien mehr als die Hälfte der Studierenden in den neuen Studiengängen eingeschrieben;
- Fast alle Länder hätten Vorkehrungen für ein Qualitätssicherungssystem getroffen, das sich an den im Berlin-Kommuniqué festgelegten Kriterien orientiert;
- 36 der 45 teilnehmenden Staaten hätten inzwischen die Lissabon-Konvention ratifiziert.

Die Umsetzung der drei Maßnahmen soll auch in der nächsten Zukunft Vorrang haben. Als wichtigste Aufgaben werden im Bergen-Kommuniqué festgelegt:

- Dem übergreifenden dreistufigen Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum wurde zugestimmt. Bis 2010 sollen nationale Qualifikationsrahmen erarbeitet werden, die mit dem übergreifenden dreistufigen Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum übereinstimmen. Bis 2007 soll mit der Arbeit daran begonnen werden. Auch die Abschlüsse auf Doktoratsebene sollen an den übergeordneten Qualifikationsrahmen angepasst werden. Die Entwicklung von strukturierten Promotionsstudiengängen wurde angeregt, allerdings sollte eine Überregulierung vermieden werden.
- Den von ENQA vorgeschlagenen „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG) wurde zugestimmt. Das vorgeschlagene Modell für die Begutachtung von Qualitätssicherungsagenturen (peer-review) soll auf nationaler Ebene eingeführt werden.

75 Walter 2006, S. 152.

Fünf neue Teilnehmerstaaten wurden aufgenommen, so dass der Teilnehmerkreis inzwischen auf 45 angestiegen ist. Zudem wurden drei weitere Institutionen als Beobachter und Konsultationspartner aufgenommen: ENQA, Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE) und Education International (EI).

Londoner Kommuniqué 2007:

Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung

Auf der Londoner Ministerkonferenz rückte das Thema Mobilität wieder stärker in den Vordergrund. Dabei wurde trotz gewisser Fortschritte seit 1999 auch ein dringender Handlungsbedarf in bestimmten Feldern festgestellt: Es gelte weiterhin, deutliche Anstrengungen zum Abbau der bekannten Mobilitätshindernisse zu unternehmen: Zuwanderung (einschließlich Visaprozedere, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis), Anerkennung, finanzielle Anreize und Ruhestandsregelungen. In diesem Zusammenhang rückte auch die soziale Dimension stärker ins Blickfeld. Erstmals wurden konkrete Maßnahmen in diesem Bereich angeregt, wie die Erstellung von nationalen Aktionsplänen. Es ist vorgesehen, dass auf der nächsten Ministerkonferenz die Länder über nationale Strategien und politischen Leitlinien berichten. Auch die Datenlage in den Bereichen Mobilität und soziale Dimension sollte deutlich verbessert werden.

Weitere zentrale Punkte waren die externe Dimension und die Qualitätssicherung.

Auf der Londoner Ministerkonferenz wurde das Strategiepapier „Der Europäische Hochschulraum im globalen Rahmen“ angenommen. In folgenden zentralen Bereichen soll die Arbeit fortgeführt werden: Verbesserung der Information über den Europäischen Hochschulraum, Ausbau der partnerschaftlichen Zusammenarbeit, Intensivierung des politischen Dialogs und Verbesserung der Anerkennung. Eine Anlehnung an die gemeinsamen Richtlinien der OECD und der UNESCO zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung ist vorgesehen.

Weiterhin einigten sich die Minister auf die Einrichtung eines „Europäischen Registers der Qualitätssicherungsagenturen“ durch die sogenannte E4-Gruppe⁷⁶: Das Register soll allen interessierten Akteuren objektive Informationen über Qualitätssicherungsagenturen zu Verfügung stellen, die im Einklang mit den ESG agieren.

Die Anzahl der teilnehmenden Staaten beläuft sich seit der Londoner Konferenz auf 46.

76 EUA, EURASHE, ESU (vormals ESIB) und ENQA.

Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué 2009:

Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt

Auf dem Treffen der für Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister in Leuven/Louvain-la-Neuve standen folgende Aspekte im Vordergrund: eine Bestandsaufnahme des im Rahmen des Bologna-Prozesses bereits Erreichten zehn Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und das Setzen von Prioritäten für das kommende Jahrzehnt.

Sowohl die bereits gesetzten Zielen und Leitlinien als auch die Form der Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Studierenden und weiteren Akteuren wurden bestätigt und sollen weitergeführt werden. Auf dieser Konferenz wurden keine neuen Aktionslinien beschlossen, sondern dafür plädiert, verstärkt Anstrengungen zu unternehmen, um die bereits beschlossenen Maßnahmen umzusetzen:

- Der Fokus liegt weiterhin auf der Förderung der Mobilität im Europäischen Hochschulraum: Weitere Anstrengungen zur Steigerung der Mobilität sollen unternommen werden, mit dem Ziel, bis 2020 mindestens 20 Prozent der Graduierten im Europäischen Hochschulraum ein Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland zu ermöglichen. Dabei sollte auf ein ausgewogeneres Verhältnis von sogenannten Incoming- und Outgoing-Studierenden sowie auf eine ausgeglichene Beteiligung verschiedener Gruppen von Studierenden geachtet werden. Auch die Mobilität des wissenschaftlichen Personals sollte durch Maßnahmen zur Sicherstellung der Mitnahmemöglichkeit von (ergänzenden) Rentenansprüchen gesteigert werden.
- Die soziale Dimension, ein Aspekt der erst relativ spät auf die Agenda des Bologna-Prozesses gesetzt wurde, steht im Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué an erster Stelle der Prioritätenliste, mit einer deutlichen Aufforderung an die Länder, die gesetzten Ziele einer Steigerung der Beteiligung an Hochschulbildung insgesamt sowie einer Steigerung der Beteiligung von Personen aus unterrepräsentierten Gruppen auch tatsächlich zu erreichen.
- Die Hochschulen werden aufgefordert, die Beschäftigungsfähigkeit ernst zu nehmen und durch entsprechende Beratungsdienstleistungen für Studierende und Alumni noch stärker tätig zu werden.
- Weiterhin erfolgt der Appell an die Hochschulen, die Verbesserung der Lehre durch curriculare Reformen sowie weitere Maßnahmen studierendenzentrierten Lernens voranzutreiben.

- Bis 2012 soll die Ausarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen abgeschlossen sein und eine Selbstzertifizierung im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums erfolgen.
- Auf die gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten (Behörden, Hochschulen, Arbeitgeber) bei der Umsetzung der politischen Strategien im Bereich des lebenslangen Lernens wird erneut hingewiesen.
- Die Verbesserung der europaweiten Datenlage soll vorangetrieben werden, insbesondere für die Bereiche Mobilität, soziale Dimension und Beschäftigungsfähigkeit.
- Die Rolle der Hochschulen im Innovationsprozess wird deutlich hervorgehoben und für eine Steigerung der Zahl der Personen mit Forschungskompetenz plädiert. Weiterhin wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Karrieremöglichkeiten für Nachwuchsforscher und Nachwuchsforscherinnen attraktiver zu gestalten.
- Die Zusammenarbeit mit anderen Regionen der Welt soll durch die Initiierung von sogenannten Bologna-Policy-Foren vorangetrieben werden.
- Schließlich wird auch im Rahmen dieses Kommuniqués betont, dass die Finanzierung des Hochschulwesens Aufgabe des Staates sei, zugleich erfolgt jedoch der Aufruf, zusätzliche Finanzierungsquellen zu erschließen.

2.1.3 Die Lissabon-Strategie

Der Europäische Rat in Lissabon

Auf dem Frühjahrsgipfel 2000 in Lissabon haben die Staats- und Regierungschefs sich das Ziel gesetzt, bis 2010 *„die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“*⁷⁷.

Der Internet-Hype sowie eine positive Entwicklung der Wirtschaftsdaten⁷⁸ in den 1990er Jahren gaben Anlass zur optimistischen Einschätzung, dass durch geeignete Reformmaßnahmen dieser positive Trend weiter in die Zukunft extrapoliert werden könnte. Zugleich gab es jedoch auch deutliche Warnsignale, dass die EU drohe, im Vergleich zu an-

⁷⁷ Europäischer Rat 2000.

⁷⁸ Dazu zählten v. a. eine niedrige Inflationsrate, ein deutlicher Abbau der Defizite der öffentlichen Haushalte, die erfolgreiche Einführung des Euro, die weitgehende Vollendung des Binnenmarktes und eine allgemein hochqualifizierte Bevölkerung.

deren führenden Wirtschaftsnationen noch weiter zurückzufallen⁷⁹. In Kombination mit den Problemen, die zukünftig aufgrund der demographischen Entwicklung zu erwarten seien, wurden zum Teil sehr düstere Szenarien für die EU erstellt, bis hin zu einer Halbierung des Wirtschaftswachstums mit entsprechend verheerenden Folgen für die Lebensqualität der EU-Bürger.⁸⁰ Ähnliche Warnsignale gab es jedoch bereits Anfang der 1990er Jahre: In dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“⁸¹ wurde bereits eine ähnliche Problemanalyse vorgenommen, die jedoch weitgehend folgenlos blieb.⁸²

Die Lissabon-Strategie setzt auf ein Drei-Säulen-Modell: ein tiefgreifender Umbau der Wirtschaft, eine Modernisierung des Wohlfahrtsstaates/der sozialen Systeme und eine Strategie für eine nachhaltige Entwicklung, einschließlich der Umweltdimension. Es handelt sich dabei um ein weit gefächertes Reformprojekt, das im Grunde genommen sämtliche Politikbereiche tangiert. Als Kernstück hat sich im Laufe der Jahre immer stärker der Faktor „Wissen“ herauskristallisiert und damit die Notwendigkeit, in Bildung und Forschung zu investieren. Wächter⁸³ sieht das Rezept der Lissabon Strategie als *„encapsulated in one single magic word: knowledge. It is the production, the dissemination and the application of knowledge that will save the continent.“* Die EU könne also auf dem Weltmarkt nur dann langfristig konkurrenzfähig bleiben, wenn sie ihren wissenschaftlich-technischen Vorsprung ausbaut – nur so könne ein ausreichendes wirtschaftliches Wachstum und ein entsprechender Lebensstandard auch für die nächsten Generationen ermöglicht werden.

Im Folgenden wird zunächst ausführlicher auf die Aktivitäten im Bereich Bildung und Ausbildung eingegangen. Anschließend soll ein Ausblick auf den ebenfalls auf der Ratsitzung in Lissabon initiierten Europäischen Forschungsraum gegeben werden.

Bildung und Ausbildung im Rahmen der Lissabon-Strategie

Für den Bereich Bildung und Ausbildung wurden in Lissabon folgende Zielsetzungen und Maßnahmen ins Auge gefasst:

79 Zu den im Ratsbeschluss genannten problematischen Aspekten zählten: mehr als 15 Millionen Arbeitslose in der EU, eine zu niedrige Beschäftigungsquote (insbesondere mit Bezug auf Frauen und ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer), ein unterentwickelter Dienstleistungssektor (insbesondere im Telekommunikations- und Internet-Bereich) und Qualifikationsdefizite mit Bezug auf die neuen Informationstechnologien.

80 Wächter 2006, S. 15 f.

81 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 1993.

82 Wächter 2006, S. 16.

83 Ebd., S. 16 f.

- eine substanzielle Steigerung der Investitionen in Humankapital;
- bis 2010 eine Halbierung der Zahl der 18- bis 24-Jährigen, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen;
- die Weiterentwicklung von Schulen und Ausbildungszentren zu lokalen Mehrzweck-Lernzentren, die allen Zielgruppen offen stehen; die Gründung von Lernpartnerschaften zwischen unterschiedlichsten Einrichtungen (Schulen, Ausbildungszentren, Unternehmen, Forschungseinrichtungen);
- eine Definition der neuen Grundfertigkeiten in einem europäischen Rahmen; die Förderung digitaler Kompetenz durch Einführung eines europäischen Diploms für grundlegende IT-Fertigkeiten;
- die Förderung der Mobilität von Studierenden, Schülern, Lehrern sowie Ausbildungs- und Forschungspersonal durch Nutzung bestehender Programme, Beseitigung von Hindernissen sowie Verbesserung der Anerkennung;
- die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Musters für Lebensläufe.

Die Staats- und Regierungschefs haben in Lissabon einen Auftrag an die Bildungsminister, den Rat (Bildung), erteilt, innerhalb eines Jahres „*allgemeine Überlegungen über die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme*“ anzustellen. Gemeinsame Anliegen und Prioritäten sollten – unter Wahrung der nationalen Vielfalt – herausgearbeitet werden. Bei diesem Dokument, das ein Jahr später dem Europäischen Rat auf seinem Treffen am 23. und 24. März 2001 in Stockholm unterbreitet wurde, handelt es sich um „*das erste Dokument, das ein umfassendes und kohärentes Konzept der nationalen Politiken im Bildungsbereich innerhalb der Europäischen Union aufzeigt.*“⁸⁴ Es enthält drei übergeordnete Ziele sowie 13 Unterziele, die ein breites Spektrum von Arten und Ebenen der Bildung tangieren (formelle, nicht-formelle und informelle Bildung sowie das lebenslange Lernen)⁸⁵:

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Bildungssysteme in der EU:
 - Verbesserung der Ausbildung von Lehrern und Ausbildern,
 - Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft,
 - Zugang zu den Informations- und Kommunikationstechnologien für alle,
 - Förderung des Interesses an wissenschaftlichen und technischen Studien,
 - bestmögliche Nutzung der Ressourcen.
- Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle:
 - ein offenes Lernumfeld,

84 Siehe: <http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11049.htm>.

85 Rat der Europäischen Union 2001.

- Lernen muss attraktiver werden,
- Unterstützung für aktiven Bürgersinn, gleiche Chancen und gesellschaftlichen Zusammenhalt.
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt:⁸⁶
 - engere Kontakte zur Arbeitswelt und Forschung wie auch zur Gesellschaft im weiten Sinne,
 - Entwicklung des Unternehmergeistes,
 - Verstärktes Erlernen fremder Sprachen.

Auf Basis dieses Berichts erarbeiteten der Bildungsrat und die EU-Kommission ein Arbeitsprogramm, das im Jahr 2002 vom Europäischen Rat in Barcelona angenommen wurde. Das später unter dem Namen „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ laufende Programm bildet die Grundlage für weitgehende Reformen der Bildungssysteme, die, nach Vorstellung des Rates von Barcelona bis 2010 zu einer „*weltweiten Qualitätsreferenz*“ werden sollen.⁸⁷ Der Bologna-Prozess und der Kopenhagen-Prozess (ein Reformvorhaben mit ähnlicher Ausrichtung für den Bereich der beruflichen Bildung) werden als Teilbereiche dieser umfassenden Strategie betrachtet.⁸⁸

Im Arbeitsprogramm wurden u.a. für die 13 Ziele 43 Schlüsselthemen erarbeitet, eine Liste von Indikatoren entwickelt und ein detaillierter Zeitplan für die Umsetzung der konkreten zukünftigen Ziele der Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung erstellt.⁸⁹

Die Offene Methode der Koordinierung (OMK)

Die Umsetzung des Arbeitsprogramms erfolgt, wie andere Teilbereiche der Lissabon-Strategie auch, mit Hilfe der sogenannten Offenen Methode der Koordinierung (OMK). Was genau macht dieses Verfahren aus? Dies soll am Beispiel der Zielsetzung „*Mehr und bessere Arbeitsplätze für Europa*“, formuliert in den Schlussfolgerungen des Vorsitzes von 2000, verdeutlicht werden.⁹⁰

⁸⁶ Insbesondere in diesem Abschnitt wurden eine Reihe von Zielen und Maßnahmen angesprochen, die die Internationalisierung des Hochschulwesens betreffen, wie beispielsweise die Förderung des Erlernens von Fremdsprachen, die Intensivierung von Mobilität und Austausch, die Intensivierung der Maßnahmen im Hinblick auf Transparenz und Anerkennung der Qualifikationen, die Förderung der Entwicklung von gemeinsamen Anschlüssen und Qualifikationen sowie von europäischen Anerkennungssystemen.

⁸⁷ Europäischer Rat 2002.

⁸⁸ Gornitzka 2007.

⁸⁹ Rat der Europäischen Union 2002.

⁹⁰ Vgl. ausführlicher Wächter 2006; Gornitzka 2007.

- Der Europäische Rat legt zunächst gemeinsame Ziele, u.U. mit einem genauen Zeitplan für deren Umsetzung, fest (hier: Verringerung der Arbeitslosigkeit bis 2010).
- Es folgt die gemeinsame Festlegung von Indikatoren und Benchmarks zwischen Mitgliedstaaten und EU-Organen, um die Zielerreichung messbar zu machen (hier: Als Indikator wurde die sogenannte Beschäftigungsquote gewählt, also der Prozentsatz der Personen im erwerbsfähigen Alter, die in Beschäftigung sind. Als Benchmark wurde festgelegt, dass im europäischen Durchschnitt die Beschäftigungsquote von 61 Prozent auf 70 Prozent bis zum Jahr 2010 erhöht werden sollte).
- Die auf der EU-Ebene festgelegten Ziele werden in nationale oder regionale Politiken umgesetzt.
- Hinzu kommen Evaluationen, Monitoring und Peer-review-Verfahren sowie der Austausch guter Praxis zwischen den Mitgliedsstaaten mit dem Ziel, einen wechselseitigen Lernprozess zu initiieren.

Für das Arbeitsprogramm „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ hat der Bildungsrat 2003, als Antwort auf einen Vorschlag der EU-Kommission, eine Liste von fünf Benchmarks angenommen⁹¹, die bis 2010 erfüllt werden sollen⁹²:

- Senkung des Anteils früher Schulabgänger (d.h. der Personen zwischen 18 und 24 Jahren, die lediglich über einen Abschluss der Sekundarstufe I verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen) auf einen Durchschnittswert von höchstens 10 Prozent;
- Steigerung der Gesamtzahl der Absolventen mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Fächer um mindestens 15 Prozent, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen sollte;
- Erreichung einer Quote von mindestens 85 Prozent der 22-Jährigen, die die Sekundarstufe II abgeschlossen haben;
- Senkung des Anteils der 15-Jährigen, die im Bereich der Lesekompetenz schlechte Leistungen erzielen, um mindestens 20 Prozent im Vergleich zu 2000;
- Erreichung eines Durchschnitts der Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter (Altersgruppe 25-64 Jahre), die sich am lebenslangen Lernen beteiligen, von mindestens 12,5 Prozent.

Ziel der OMK ist es, zu einer größeren Konvergenz der Systeme mit Blick auf die Ziele der EU beizutragen. Die Mitgliedstaaten sollen stärker in die Pflicht genommen werden, Reformprozesse in ihren Bildungssystemen in Gang zu setzen, ohne weitere

91 Rat der Europäischen Union 2003.

92 Siehe Wächter 2006, S. 25.

formale Kompetenzen an die supranationale Ebene abgeben zu müssen.⁹³ Die OMK beruht allerdings letztendlich auf freiwilliger Basis, da kaum Sanktionsmöglichkeiten existieren. Ihre Wirkungskraft beruht im Grunde genommen auf der sogenannten „peer pressure“⁹⁴, auf Gruppenzwang, dem öffentlichen Anprangern nicht erfüllter Ziele sowie moralischem Druck.⁹⁵

Mit der Überwachung des Prozesses wurde die Europäische Kommission beauftragt: sie koordiniert Aktivitäten, überprüft regelmäßig den Fortschritt in den Mitgliedstaaten (anhand nationaler Berichte), berichtet periodisch dem Europäischen Rat über die Entwicklungen und schlägt Alarm, falls der Prozess in eine falsche Richtung laufen sollte.

Die Neuauflage der Lissabon-Strategie

Die ersten Warnungen, dass die Lissabon-Strategie in weiten Teilen die gesetzten Ziele nicht erreichen wird, kamen 2003 von der Europäischen Kommission. In einer Mitteilung rief sie zu beschleunigten Reformen und einem stärkeren politischen Engagement der Mitgliedstaaten auf.⁹⁶ Ein Jahr später kam ein weiterer Bericht hinzu, der in ganz ähnlicher Weise ein Scheitern der Lissabon-Strategie voraussagte.⁹⁷ Der Bericht stammte von einer hochrangigen Sachverständigengruppe unter der Leitung von Wim Kok.⁹⁸

Beide Dokumente weisen deutliche Überschneidungen auf:

- Die EU bleibe weiterhin hinter den USA zurück; Konkurrenz drohe zudem verstärkt von einigen Ländern Südasiens.
- Es seien kaum Fortschritte mit Bezug auf die fünf festgelegten Benchmarks im Bereich Bildung und Ausbildung erzielt worden.
- Parallel laufende Reformvorhaben wie der Bologna-Prozess werden zwar gewürdigt, allerdings seien sie nicht ausreichend.
- Es erfolgte deutliche Kritik an die Mitgliedstaaten.

Besonders kritisch fiel die Einschätzung mit Bezug auf Forschung und Innovation aus. In allen aufgelisteten Bereichen bleibe Europa immer noch deutlich hinter den USA zurück:

93 Gornitzka 2007.

94 Wächter 2006, S. 22.

95 Collington 2008, S. 2.

96 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003a.

97 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2004.

98 Vgl. Wächter 2006, S. 26.

- Zahl der Patentanmeldungen;
- Zahl der wissenschaftlichen Forschungskräfte;
- Position europäischer Universitäten in weltweiten Hochschul-Rankings;
- Zahl der Nobelpreisträger;
- Verweise in Wissenschaftsmagazinen;
- Ausgaben für Forschung und Entwicklung: Lediglich zwei Staaten haben die Zielvorgabe erfüllt, mindestens drei Prozent ihres BIP in Forschung und Entwicklung zu investieren.⁹⁹

Auf der Basis des Kok-Berichts legte die Kommission im Jahr 2005 dem Europäischen Rat eine Mitteilung vor, in der sie vorschlug, die Lissabon-Strategie thematisch zu verschlanken, die Verfahren deutlich zu vereinfachen und eine genauere Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen Union und Mitgliedstaaten vorzunehmen. Der Fokus sollte von nun an auf Wachstum und Beschäftigung liegen. Wächter¹⁰⁰ beurteilt diese Neuausrichtung folgendermaßen:

“Its proposed ‘partnership for growth and jobs’ does not take the remaining Lisbon pillars, in particular social affairs and the environment, off the agenda. But they appear as subordinate to growth and employment, in the sense that the preservation of the European social model and progress in sustainable development are viewed as dependent on higher growth rates and more employment.”

Diese veränderte Agenda der Lissabon-Strategie wurde vom Europäischen Rat auf seiner Frühjahrstagung in 2005 bestätigt.¹⁰¹

Hochschulbildung im Rahmen der Lissabon-Strategie

Mit Bezug auf die Funktion und Rolle der Hochschulen im Rahmen der Lissabon-Strategie sind drei Mitteilungen der Kommission einschlägig:

- Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens (2003),
- Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissaboner Strategie leisten (2005),
- Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation (2006).

⁹⁹ Dieses Ziel wurde auf dem Treffen des Europäischen Rats in Barcelona in 2002 formuliert.

¹⁰⁰ Wächter 2006, S. 27.

¹⁰¹ Europäischer Rat 2005.

Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens (2003)

Mit dieser Mitteilung hat die EU-Kommission zunächst eine Debatte über die Funktion der Universitäten¹⁰² in der wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft angestoßen.¹⁰³ Es handelt sich dabei um ein Wiederaufgreifen und Weiterführen der Debatte, die im Rahmen des Hochschulmemorandums von 1991 begonnen wurde. Eine Analyse im Vorfeld benennt zunächst die Schlüsselrolle der Universitäten bei der Realisierung des Lissabon-Zieles, der Schaffung eines wissensbasierten Europas, resultierend aus der traditionellen Doppelfunktion von Lehre und Forschung, der wachsenden Bedeutung im Innovationsprozess, der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit sowie ihrem allgemeinen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und zum sozialen Zusammenhalt.

Es werden folgende Problemfelder und Herausforderungen genannt, mit denen sich die europäischen Hochschulen konfrontiert sähen:

- Es stelle sich zunächst die Frage, wie die Qualität der Hochschulbildung angesichts der steigenden Nachfrage aufrechterhalten werden könne (in finanzieller und personeller Hinsicht). Ziel müsse es sein, Exzellenz in der Lehre und Forschung, Aufrechterhaltung des allgemeinen Qualitätsniveaus und einen breiten, gerechten und demokratischen Zugang miteinander zu verbinden.
- Die europäischen Hochschulen seien für ausländische Studierende und für Postgraduierte in den Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Informatik weniger attraktiv als Hochschulen in den USA.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und der Wirtschaft sei noch nicht optimal. Als die zwei Hauptmechanismen, die den Wissenstransfer in die Wirtschaft ermöglichen, werden genannt: das Lizenzieren von intellektuellem Eigentum der Universitäten (spin-offs) und das Ausgliedern und Gründen von Unternehmen (start ups).
- Die Zusammenarbeit dürfe sich dabei nicht mehr nur oder vorwiegend an regionalen Gesichtspunkten orientieren, da Wissen heutzutage immer mehr an unterschiedlichen Orten generiert werde.
- Die Reorganisation des Wissens (wachsende Diversifizierung und Spezialisierung bei gleichzeitiger Notwendigkeit, in größeren interdisziplinären Zusammenhängen zu denken) stelle Universitäten vor neue Herausforderungen: weg vom traditionellen

¹⁰² gemeint sind alle Hochschultypen.

¹⁰³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003b.

Fächerkanon und hin zu mehr interdisziplinären Ansätzen sowie das Betreiben von Grundlagenforschung in einem praxisbezogenen Kontext.

- Hochschulen sähen sich zudem heutzutage mit einem erweiterten Aufgabenspektrum konfrontiert: Bereitstellung von Angeboten für lebenslanges Lernen, Verbesserung der Dienstleistungen für Studierende und eine stärkere Öffnung gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld.

Für einen adäquaten Beitrag der Universitäten zu einem Europa des Wissens müsse „*ein tiefgreifender Wandel*“ stattfinden:

- Die Einnahmen der Universitäten müssten gesteigert, diversifiziert sowie effizienter genutzt werden:
 - Ein Vergleich mit den USA zeigt eine deutliche Unterfinanzierung der europäischen Universitäten¹⁰⁴, und es wird auch für Europa eine stärkere Mischfinanzierung (staatliche Finanzierung, private Schenkungen, Einkünfte aus dem Verkauf von Leistungen und Beiträgen der Studierenden) empfohlen.
 - Als nicht optimale Nutzung der Ressourcen, die es zu verbessern gelte, werden genannt: die hohe Studienabbrecherquote von 40 Prozent im europäischen Durchschnitt, das Ungleichgewicht zwischen angebotenen und nachgefragten Qualifikationen, die sehr unterschiedliche Studiendauer in Europa mit hoher Belastung der Staatshaushalte in Ländern mit langen Studienzeiten sowie die Intransparenz bei den Forschungskosten.
 - Weiterhin müssten Regelungen gefunden werden, die es den Universitäten erleichtern, ihre Forschungsergebnisse marktgerecht zu verwerten.
- Die Leistungen der europäischen Universitäten müssten verbessert werden:
 - Zunächst gelte es, gute Voraussetzungen für Spitzenleistungen zu schaffen, beispielsweise durch lange Planungszeiträume, finanzielle Absicherung, effiziente Managementstrukturen und -verfahren und durch eine stärkere Entwicklung der Interdisziplinarität.
 - Plädiert wird für die Einrichtung von europäischen Exzellenzzentren und -netzen durch Konzentration der Forschungsmittel auf wenige, vielversprechende Einrichtungen.

104 So beträgt beispielsweise die Bildungsfinanzierung in der EU lediglich 1,1 Prozent des BIP im Vergleich zu 2,3 Prozent des BIP in den USA, was an der stärkeren Mischform der Finanzierung (privat/staatlich) in den USA liegt. Weiterhin stehen in den USA viel mehr Mittel für Studierende zur Verfügung als in Europa (zwei- bis fünfmal so viel pro Studierenden). Dieser Unterschied kommt teilweise aufgrund des Eigenbetrags der Studierenden in den USA zustande.

- Exzellenz müsse auch mit Blick auf das wissenschaftliche Personal erreicht werden, u.a. durch die Steigerung des Frauenanteils in Naturwissenschaft und Technik, die Förderung der innereuropäischen Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, einschließlich gemeinsamer Doktorate (wie im Rahmen des Bologna-Prozesses erprobt) und die Verbesserung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.
- Eine letzte Empfehlung richtet sich auf die stärkere Öffnung gegenüber der Außenwelt bzw. dem regionalen Umfeld (beispielsweise durch Gründung von Technologiezentren und Wissenschaftsparks) und die Steigerung der internationalen Attraktivität europäischer Hochschulen (beispielsweise durch die Beseitigung von Missständen mit Bezug auf Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen sowie Karriereaussichten).

Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten (2005)

In ihrer zweiten Mitteilung von 2005¹⁰⁵ greift die Kommission die Ergebnisse des Konsultationsprozesses auf und unterbreitet Vorschläge und Maßnahmen, die in einer Arbeitsteilung zwischen Hochschulen, Mitgliedstaaten und der europäischen Ebene umgesetzt werden sollen. Um die Qualität und Attraktivität der Hochschulen zu verbessern, werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- eine Differenzierung auf breiter Ebene, sprich der Zielgruppen, der Lehrmethoden, des Zu- und Abgangs, des Mix aus Disziplinen und der Kompetenzen. Die neuen gestuften Studiengänge, die im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführt werden, erlaubten eine solche Differenzierung der Profile und Lernmethoden;
- eine Konzentration der Mittel in Bereichen, die sich sowohl in der Vergangenheit bereits bewährt haben, als auch in solchen, die das Potential zu Spitzenleistungen haben. Es soll eine „Kultur der Spitzenleistung“ realisiert werden;
- eine Öffnung zur Welt (insbesondere zum Arbeitsmarkt) und eine größere Flexibilität durch die Nutzung der neuen IKT;
- die Ausweitung des Zugangs, u.a. durch folgende Maßnahmen: eine größere Programmvielfalt, die verbesserte Begleitung und Orientierung, die Flexibilisierung der Zulassung und Maßnahmen zur Verbesserung der Studienfinanzierung;
- die Verbesserung der Anerkennung der Hochschulabschlüsse durch eine kohärente Struktur von Abschlüssen, das ECTS-System, den Diplomzusatz und zuverlässige

¹⁰⁵ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005.

Qualitätssiegel. Hier wird explizit auf die Instrumente im Bologna-Prozess Bezug genommen und diese werden in die Lissabon-Strategie integriert;

- die Stärkung der Humanressourcen durch die Schaffung eines positiven beruflichen Umfelds (offene, transparente und kompetitive Verfahren), das es ermöglicht, begabte junge NachwuchswissenschaftlerInnen auszubilden und längerfristig zu halten. Verwiesen wird auch auf die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern.¹⁰⁶

Die Kommission richtete einen ausdrücklichen Appell an die Mitgliedstaaten, „eine neue Partnerschaft mit den Universitäten einzugehen“, Autonomie zu gewähren und Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft einzufordern. Die Universitäten sähen sich nicht in der Lage, die anstehenden Reformen umsetzen, ohne ein größeres Maß an Autonomie gewährt zu bekommen. Dieser Zugewinn an Autonomie (mit Bezug auf die Entwicklung der Studienprogramme, das Personalmanagement und das Management der Einrichtungen und Ressourcen) sei keinesfalls mit einem Rückzug des Staates gleichzusetzen, die Rolle des Staates verschiebe sich jedoch stärker in Richtung einer „strategischen Ausrichtung für das Gesamtsystem“.

Mit Bezug auf den Aspekt der Finanzierung enthält die Mitteilung Folgendes:

- die Europäische Kommission erachtet Investitionen von mindestens zwei Prozent des BIP durch die Mitgliedstaaten in das Hochschulsystem für notwendig und spricht sich für einen Mix aus öffentlichen und privaten Quellen aus – inklusive der Schaffung steuerlicher Anreize, um Kooperationen zwischen Universitäten und Unternehmen zu fördern.
- Voraussetzung für den Erhalt neuer Mittel sei der Nachweis eines effizienten Umgangs mit den bereits vorhandenen Ressourcen.
- Zur Frage der Studiengebühren legt sich die EU-Kommission nicht fest und richtet den Appell an die Mitgliedstaaten, nach individuell passenden Ansätzen zu suchen. Wichtig sei jedoch, den gleichberechtigten Zugang zu gewährleisten, das heißt, im Falle der Einführung von Studiengebühren sollten Studierende aus niedrigeren Einkommensgruppen z.B. durch eine Umverteilung der Mittel unterstützt werden (einkommensabhängige Beihilfen oder Darlehen).
- Was ihre eigene Rolle anbelangt, so verpflichtet sich die Kommission, analog zu den Hilfen, die sie in der Vergangenheit für Sektoren wie Stahlindustrie oder Landwirtschaft geleistet hat, nun auch die Umstrukturierung der „Wissensindustrie“, speziell der Hochschulen, zu unterstützen: angedacht sind Gelder aus den Europäischen

¹⁰⁶ Europäische Kommission 2005.

Strukturfonds und Darlehen der Europäischen Investitionsbank. Darüber hinaus will sie „*alle im Rahmen des Arbeitsprogramms (Allgemeine und Berufliche Bildung 2010, d.A.) verfügbaren Instrumente ausschöpfen, um die Bemühungen der Mitgliedstaaten für die Modernisierung ihrer Universitäten zu unterstützen*“.¹⁰⁷ Es werden jedoch keine speziellen europäischen Benchmarks für den Hochschulbereich vorgeschlagen.

Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation (2006)

Kurze Zeit später publizierte die Kommission eine weitere Mitteilung, die Vorschläge für den Modernisierungsprozess an Hochschulen unterbreitet.¹⁰⁸ Als Hintergrund diente das informelle Treffen des Europäischen Rats in Hampton Court im Oktober 2005, auf dem der Universitäts- und Forschungssektor als Grundlage für die Wettbewerbsfähigkeit der EU gewürdigt wurde.¹⁰⁹

Die Mitteilung enthält im Wesentlichen bekannte Vorschläge, weswegen im Folgenden lediglich die Neuerungen genannt werden:

- Die Hürden um die Universitäten in Europa sollen abgebaut werden: Als Zielmarke für die Erhöhung der Mobilität wird eine Verdoppelung des Anteils der Absolventinnen und Absolventen sowie Forscher und Forscherinnen mit mindestens einem Semester Auslandserfahrung bzw. Erfahrung in Unternehmen genannt. Unterstützende Maßnahmen seien der Bologna-Prozess und eine neue Richtlinie über die Anerkennung von Qualifikationen, die 2005 angenommen wurde.¹¹⁰
- Wirkliche Autonomie und Verantwortlichkeit für die Universitäten sichern: Empfohlen wird die Einrichtung von nationalen Stellen zur Ausbildung für Hochschulmanagement und -leitung.
- Anreize für strukturierte Partnerschaften mit Unternehmen bieten: Hier wird die Schaffung von Schnittstellen zu örtlichen und regionalen Akteuren in der Wirtschaft empfohlen wie Verbindungsbüros zur Wirtschaft oder Büros für gemeinsame Forschung oder Wissenstransfer.
- Die richtige Mischung von Fertigkeiten und Können für den Arbeitsmarkt anbieten: Der Erfolg auf dem Arbeitsmarkt sollte als Indikator für die Qualität der Ausbildung

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006.

¹⁰⁹ Siehe Press Conference 2005.

¹¹⁰ Richtlinie 2005/36/EC des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005.

dienen und in die Regelungs-, Finanzierungs-, und Evaluationssysteme der Hochschulen Eingang finden.

- Die Finanzierungslücke verringern und die Finanzierung für Bildung und Forschung effizienter einsetzen: Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, den richtigen Mix aus Grundlagenfinanzierung und Finanzierung nach wettbewerblichen und ergebnisorientierten Kriterien zu finden (z.B. durch die Einführung von Evaluationssystemen, diversifizierten Leistungsindikatoren sowie Indikatoren, die sich auf internationale Leistungsvergleiche beziehen). Für die Finanzierung von forschungsaktiven Universitäten sollten gesonderte Kriterien gelten.
- Interdisziplinarität und Transdisziplinarität verstärken: Es erfolgt der Aufruf, weniger auf wissenschaftliche Disziplinen, sondern stärker auf Forschungsfelder (z.B. grüne Energie, Nanotechnologie) zu setzen und dabei auch die vielfältigen Implikationen zu beachten, beispielsweise mit Bezug auf das Personalmanagement, die Evaluation und Finanzierung, die Lehre und die Curricula sowie die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.
- Wissen im Zusammenspiel mit der Gesellschaft aktivieren: In der heutigen Wissensgesellschaft sei es unerlässlich, dass Universitäten ihr Wissen in vielfältiger Weise (Konferenzen, Tage der offenen Tür, Diskussionsforen) mit ihrem Umfeld teilen.
- Exzellenz auf höchster Ebene anerkennen: Angesprochen wurden insbesondere die Möglichkeiten der stärkeren Vernetzung von nach bestimmten Kriterien ausgewählten Graduierten- und Doktorandenkollegs sowie die Angebote für Post-Docs. Exzellenz in Europa werde zudem durch zwei aktuelle Initiativen gefördert, durch den Vorschlag für ein Europäisches Technologieinstitut und durch den Europäischen Forschungsrat (siehe unten).
- Die Sichtbarkeit und Anziehungskraft des Europäischen Hochschul- und Forschungsraums in der Welt erhöhen: Hierfür wurden verschiedene Maßnahmen genannt:
 - Ende November 2005 wurde das „Visapaket für Forscher“¹¹¹ verabschiedet: Es enthält eine Richtlinie und zwei Empfehlungen zur Zulassung von Drittlandangehörigen zu Forschungszwecken in der Europäischen Union. Die Mitgliedstaaten sind verpflichtet, innerhalb von zwei Jahren dieses Paket in die nationale Gesetzgebung zu überführen.
 - Beteiligung an gemeinsamen Studien- oder Doppeldiplomprogrammen (u.a. auch Erasmus Mundus);

111 Die drei Instrumente wurden im Amtsblatt veröffentlicht, siehe Empfehlungen des Rates vom 12. Oktober 2005.

- Auf europäischer Ebene oder auf Ebene der Mitgliedstaaten könnte eine strukturierte internationale Zusammenarbeit (bi- oder multilaterale Abkommen) mit den Nachbarländern der EU oder auch weltweit entwickelt werden.
- Für europäische Forscher, die sich eine Zeitlang im Ausland aufhalten, sollte für „brain circulation“, also Rückkehr, geworben werden.

Der Europäische Forschungsraum

Die Schaffung eines Europäischen Forschungsraums (EFR) wurde im Jahr 2000 durch die Mitteilung der Europäischen Kommission „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ initiiert.¹¹² Der Europäische Rat in Lissabon hat im selben Jahr diese Initiative bekräftigt und sich auf folgende Ziele geeinigt:

- Umsetzung der Ziele, die in der Mitteilung der Europäischen Kommission „Hin zu einem europäischen Forschungsraum“ formuliert wurden;
- eine bessere Verzahnung zwischen F&E-Aktivitäten auf Gemeinschafts- und auf Mitgliedstaatenebene;
- eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für private Forschungsinvestitionen, F&E-Partnerschaften und spitzentechnologieorientierte Neugründungen;
- Schaffung eines transeuropäischen Hochgeschwindigkeitsnetzes für elektronische wissenschaftliche Kommunikation bis 2001, das Forschungs- und Bildungseinrichtungen miteinander verbinden soll;
- Beseitigung der Hindernisse für die Mobilität von Forschern in Europa bis 2002 und zugleich Gewinnung und langfristiger Verbleib von Forschern aus anderen Regionen der Welt;
- Einführung eines Gemeinschaftspatents bis 2001.

Eine weitere zentrale Forderung, die auf dem Europaratsgipfel in Barcelona im Jahr 2002 formuliert wurde, lautet, dass bis 2010 der Anteil der F&E-Ausgaben in den Mitgliedstaaten auf drei Prozent des BIP gesteigert werden sollte.¹¹³

Das aktuell wichtigste Dokument über die erreichten Fortschritte und zukünftigen Aufgaben zur Realisierung des Europäischen Forschungsraums ist das von der Europäischen Kommission im Jahr 2007 veröffentlichte Grünbuch „Der Europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven“¹¹⁴. Das Grünbuch rief zugleich zu einer öffentlichen Debatte zu ausgewählten Fragestellungen auf, um Initiativen für den nächsten Dreijah-

112 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000.

113 Europäischer Rat 2002.

114 Europäische Kommission 2007.

reszyklus (2008-2010) der erneuerten Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung entwickeln zu können.

Ausgehend von dem zugrunde liegenden Konzept des EFR, das die im Folgenden genannten drei Aspekte miteinander verknüpft, wurde zunächst eine Einschätzung des bisher Erreichten vorgenommen¹¹⁵:

- ein europäischer „Binnenmarkt“ für Forschung, der den freien Austausch von Forschern, Technologie und Wissen ermöglicht,
- eine effektive europaweite Koordinierung der Aktivitäten zwischen Staaten und Regionen und
- Initiativen, die auf europäischer Ebene finanziert und umgesetzt werden,

Die wichtigsten bereits umgesetzten Aktivitäten sind:

- Bei der Konzipierung des 7. EU-Forschungsrahmenprogramms (Laufzeit: 2007-2013) wurde darauf geachtet, dass die Maßnahmen die Realisierung des EFR unterstützen. Neben einer Aufstockung der Mittel wurden zwei Institutionen geschaffen, die eine deutliche Innovationskraft für den EFR darstellen dürften: der Europäische Forschungsrat¹¹⁶ und das Europäische Technologieinstitut¹¹⁷.
- Für die Koordinierung der Aktivitäten im EFR sind vornehmlich zwei Initiativen zu nennen: die Europäischen Technologieplattformen¹¹⁸ und das „ERA-NET“-System¹¹⁹.
- Alle Mitgliedstaaten haben bereits nationale F&E-Investitionszielvorgaben definiert und Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Forschungsfinanzierung getroffen.
- Zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für F&E wurde eine Innovationsstrategie verabschiedet. Sie beinhaltet einen modernisierten Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation und Orientierungs-

¹¹⁵ Vgl. ausführlicher Europäische Kommission 2007.

¹¹⁶ Durch den Europäischen Forschungsrat soll sogenannte Pionierforschung gefördert werden. Dabei handelt es sich um Forschung in den „Grenzbereichen des Wissens“, sprich Forschung an den Grenzen zwischen angewandter Forschung und Grundlagenforschung. Gefördert werden hoch innovative und risikoreiche Forschungsprojekte. BMBF, Internet: URL: <http://www.bmbf.de/de/7554.php> [Zugriff: 10.4.2009].

¹¹⁷ Das Europäische Technologieinstitut besteht in seinem Kern aus sogenannten Wissens- und Innovationsgemeinschaften, also Partnerschaften zwischen Universitäten, Forschungszentren und Unternehmen. Anders als bei klassischen Netzwerken sollen, neben der vereinbarten Kooperation, auch eigene Ressourcen in das Europäische Technologieinstitut eingebracht werden (Infrastruktur, Personal, Ausrüstung). Die Wissensgemeinschaften werden vorrangig in transdisziplinären und interdisziplinären Bereichen gebildet. Für die Anfangsphase wird das Institut aus Mitteln der EU-Kommission finanziert.

¹¹⁸ In den Europäischen Technologieplattformen sollen alle wichtigen Akteure (die Industrie, Verwaltung, WissenschaftlerInnen, KMUs und die Endverbraucher) in einem Forschungsgebiet gebündelt werden, um gemeinsame Ideen zu erarbeiten.

¹¹⁹ ERA-NET ist ein Instrument zur Koordinierung nationaler und regionaler Programme.

hilfen für die steuerliche Förderung von F&E. Zusätzlich wird an einer europäischen Patentstrategie gearbeitet.

- Im Rahmen der Strukturfonds wird die Entwicklung von F&E-Kapazitäten vorrangig unterstützt, insbesondere in strukturschwachen Regionen.

In Zukunft müsse noch verstärkt an den Fundamenten des EFR gearbeitet werden, insbesondere um die Fragmentierung der Forschungsförderung in Europa zu überwinden. Derzeit sei:

- die Mobilität von Forschern noch zu stark durch rechtliche und praktische Barrieren eingeschränkt;
- die europaweite Kooperation zwischen Unternehmen und Forschungseinrichtungen noch schwierig;
- die nationale und regionale Forschungsfinanzierung noch zu unkoordiniert;
- häufig keine europäische Perspektive der auf nationalstaatlicher Ebene geförderten Aktivitäten sichtbar.

Anschließend wird anhand von sechs Punkten eine Vision des EFR zur Diskussion gestellt, die um das Jahr 2020 verwirklicht sein sollte:

- angemessener Austausch kompetenter Forscher: Schaffung eines einheitlichen europäischen Arbeitsmarkts für Forscher, ungehinderter Austausch zwischen Fachrichtungen und zwischen dem öffentlichen und privaten Sektor;
- Forschungsinfrastrukturen von Weltniveau: Aufbau von europäischen Joint-Ventures und Erleichterung des Zugangs zu weltweiten Infrastrukturen und Anlagen;
- Spitzenforschungseinrichtungen: Im EFR sollte ein leistungsstarkes Netzwerk aus Forschungs- und Innovationsclustern entstehen, die sich im Laufe der Zeit eher durch virtuelle denn durch geographische Konzentration bilden;
- effektiver Wissensaustausch: Regelungssystem für Rechte an geistigem Eigentum, kostenwirksames Patentierungssystem, gemeinsame Grundsätze für den Wissenstransfer zwischen öffentlicher Forschung und Industrie, breiter Zugang der Öffentlichkeit zu wissenschaftlichen Erkenntnissen;
- gut koordinierte Forschungsprogramme und -schwerpunkte;
- eine breite Öffnung des EFR für die Welt: Priorität sollten jedoch Kooperationen mit den Nachbarregionen der EU haben.

3 Die Internationalisierungspolitik Deutschlands

Die Anfänge der Internationalisierungspolitik: Förderung der Mobilität und Kooperation

Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen wurde bereits im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 bzw. in den Hochschulgesetzen der Länder verankert. In § 2, Abschnitt 5 des HRG heißt es beispielsweise:

„Die Hochschulen fördern die internationale, insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse ausländischer Studenten“.

Einen größeren Schub in der Internationalisierung bewirkte auch in Deutschland, wie bereits oben erwähnt, die Auflage des ERASMUS-Programms. Interviewaussagen im Rahmen der Abschlussevaluation des SOKRATES II-Programms in Deutschland zeigen auf, dass ERASMUS zunächst eine *„nette Ergänzung zu den bestehenden nationalen Programmen“* darstellte und später zunehmend als *„Baustein in eine politische Gesamtstrategie“* eingebaut wurde.¹²⁰ Um Doppelförderung zu vermeiden wurden die nationalen Förderprogramme mit einer ähnlichen Zielrichtung wie ERASMUS sukzessive auf neue Bereiche ausgerichtet. Als grobe Regel gilt für Deutschland, dass Studierendenmobilität innerhalb Europas durch ERASMUS und außerhalb Europas durch nationale Programme gefördert wird. Die nationalen Förderprogramme mit Blick auf Europa fördern diejenigen Bereiche, die durch ERASMUS nicht abgedeckt werden.

Das Free-Mover-Programm beispielsweise richtet sich an Personen, die:

- einen Auslandsaufenthalt anstreben, der länger als 12 Monate dauert,
- ein zweites Mal ins Ausland möchten oder
- sich für einen Aufenthalt an ausländischen Gasthochschulen interessieren, mit denen keine bilateralen SOKRATES-Abkommen in den interessierenden Fachbereichen existieren.

Weiterhin findet ERASMUS, das eher als *„Breitenprogramm“* gesehen wird, eine Ergänzung durch nationale Fördermittel im Rahmen eines sogenannten Europäischen Ex-

¹²⁰ Kehm u.a. 2007, S. 35 ff.

zellenzprogramms, das für besonders begabte Studierende einen Auslandsaufenthalt an einer herausragenden westeuropäischen Hochschule ermöglicht.

Eine dritte, durch ERASMUS nicht abgedeckte und daher durch nationale Mittel finanzierte Möglichkeit sind Studienaufenthalte, die kürzer als drei Monate sind, beispielsweise für die Anfertigung von Abschlussarbeiten.

Paradigmenwechsel in der Internationalisierung seit den 1990er Jahren: Wettbewerb, Marketing und Bildungsexport

Neben dieser auch heutzutage weiterhin wichtigen Zielsetzung, die Mobilität zu steigern¹²¹, sind seit etwa Anfang bis Mitte der 1990er Jahre in Deutschland die Weichen für eine neue Dimension der Internationalisierung gestellt worden. Etwa zeitgleich mit der auf europäischer Ebene in Gang gesetzten Diskussion in Folge des Memorandums zur Hochschulbildung von 1991 begann auch in Deutschland das Thema Internationalisierung immer wichtiger zu werden.¹²² 1992 veröffentlichte der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen.¹²³ Mitte der 1990er Jahre folgte eine Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland.¹²⁴ Schließlich legte 1997 der DAAD ein Aktionsprogramm vor, in dessen Rahmen u.a. sogenannte auslandsorientierte Studiengänge gefördert wurden.¹²⁵ Die 13 Studiengänge, mit denen das Programm 1997 begann, waren die ersten, in deren Rahmen die Bachelor- und Master-Struktur entwickelt wurde. Zudem wurden hier englischsprachige Studienangebote erprobt. Ein weiteres Novum war die besonders gute Betreuung der ausländischen Studierenden.

Etwa Mitte der 1990er Jahre avancierte das Thema Internationalisierung sogar zum wichtigsten Thema der Hochschulpolitik. Zugleich fand eine häufige Verknüpfung von Internationalisierungsaspekten mit anderen Themen der Hochschulpolitik, ein sogenanntes Mainstreaming der Internationalisierung, statt.¹²⁶ Das im Rahmen eines Forschungsprojekts Mitte der 1990er Jahre festgestellte *“missing link”*¹²⁷ zwischen Interna-

121 Im Rahmen einer von BMBF und DAAD am 19. September 2006 eröffneten Kampagne „go out! Studieren weltweit“ wurde die Zielsetzung aufgestellt, dass bis zum Jahr 2010 50 Prozent der Studierenden eine Auslandserfahrung machen sollten. Näheres siehe unter: <http://www.go-out.de/>.

122 Wuttig/Knabel 2003.

123 Wissenschaftsrat 1992.

124 KMK 1996.

125 DAAD 1997.

126 Teichler 2007, S. 292.

127 Van der Wende 1997.

tionalisierungspolitik und allgemeiner Hochschulpolitik in vielen Ländern Europas ist für Deutschland immer weniger zutreffend.¹²⁸

Im Unterschied zu anderen hochschulpolitischen Themen lässt sich mit Bezug auf die Internationalisierungsdiskussion eine relativ ähnliche Einschätzung der Problempunkte und des daraus resultierenden Handlungsbedarfs bei den Hauptakteuren¹²⁹ feststellen¹³⁰:

- U.a. aufgrund der mangelnden internationalen Kompatibilität der deutschen Studienabschlüsse wurde ein Attraktivitätsverlust für deutsche Hochschulen befürchtet und zwar insbesondere mit Blick auf die begabten Studierenden aus Schwellenländern. Es bestand die Sorge, viele dieser Studierenden an die angloamerikanischen Konkurrenten, allen voran an die USA, zu verlieren.
- Die Problematik des zu geringen „brain gains“ sah man zudem noch verschärft durch die Gefahr der Abwanderung (brain drain) eigener hochbegabter Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen, wieder insbesondere in die USA.

Die in der Folge lancierten Aktivitäten setzten daher an ganz unterschiedlichen Punkten an: Verbesserung der Service-Angebote an deutschen Hochschulen, Ausbau von Studienangeboten in englischer Sprache, gezieltes Marketing zur Anwerbung ausländischer Studierender, Export deutscher Studiengänge, Förderung strukturierter Doktorandenprogramme und die Ermöglichung der Einführung von international kompatiblen gestuften Studiengängen.

Viele der Maßnahmen wurden durch die Aktionsprogramme des DAAD gefördert. Nach dem ersten Aktionsprogramm von 1997 folgten weitere in den Jahren 2000, 2004 und 2008.

Zu den bekannteren Initiativen zählen die in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) getroffene Vereinbarung für eine konzertierte Aktion „*Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland*“ im Jahr 2000 sowie das Förderprogramm des DAAD „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ aus dem Jahr 2001¹³¹.

128 Hahn 2004, S. 70.

129 Ministerien von Bund und Ländern, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

130 Teichler 2007, S. 292 f.

131 Siehe Homepage: <http://www.daad.de/hochschulen/studienangebote-ausland/studienangebote-deutscher-hochschulen-im-ausland/05106.de.html>.

Aus der konzertierten Aktion entstanden folgende Initiativen:

- das Hochschulkonsortium „GATE-Germany“¹³², das deutsche Hochschulen bei Messe- und Informationsveranstaltungen im Ausland unterstützt;
- die Dachkampagne „Hi! Potentials – International Careers made in Germany“, die weltweit um Studierende und jüngere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wirbt;
- das Internet-Portal „Campus Germany“¹³³, das über Studieren, Forschen und Alltag in Deutschland informiert.

Im Jahr 2001 wurde das Programm „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“ aufgelegt.¹³⁴ Ziel des Programms war es, konkurrenzfähige Aktivitäten deutscher Hochschulen im Ausland zu finanzieren, die sich nach einer gewissen Zeit selbst tragen sollten, beispielsweise durch Studiengebühren. Die Breite der geförderten Aktivitäten war recht groß und reichte von der Entwicklung einzelner Studienmodule über Summer Schools bis hin zum Aufbau eigenständiger Zentren bzw. Fakultäten. Mit Hilfe dieses Programms bezweckten die Förderer eine Steigerung des internationalen Prestiges deutscher Studienangebote, die Qualifizierung für Tätigkeiten in deutschen Firmen im Ausland und den Zugang zu interessanten Wirtschaftskooperationen. Zudem erhoffte man sich von den Auslandserfahrungen deutscher Hochschulen *„einen nach Deutschland rückwirkenden Innovationseffekt und Reformschub.“*¹³⁵ Nach Angaben des DAAD befanden sich Mitte 2009 38 Projekte in der Förderung und die Zahl der weltweit geförderten Studiengänge belief sich auf 134.

Mit all diesen seit Mitte bis Ende der 1990er Jahre gestarteten Aktivitäten wurde im deutschen Hochschulwesen Neuland betreten. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es noch kein systematisches Hochschulmarketing und auch keine unternehmerisch ausgerichteten Exportaktivitäten deutscher Hochschulen. Zwar gab es auch in der Vergangenheit Auslandsinitiativen deutscher Hochschulen wie beispielsweise das Chinesisch-Deutsche Hochschulkolleg oder die vom DAAD geförderten deutschsprachigen Studiengänge in Mittel- und Osteuropa, allerdings waren hierbei kulturelle und nicht finanzielle Aspekte ausschlaggebend.¹³⁶

132 <http://www.gate-germany.de/>.

133 www.campus-germany.de.

134 Vgl. ausführlicher Hahn/Lanzendorf 2005; DAAD 2008.

135 Hahn/Lanzendorf 2005, S. 9.

136 Hahn/Lanzendorf 2005.

Mittlerweile zeigt sich, dass die Maßnahmen im Großen und Ganzen zu greifen beginnen. Aktuellere Daten zeigen Folgendes¹³⁷:

- Deutschland nimmt hinter den USA und Großbritannien den dritten Platz als attraktives Zielland für ausländische Studierende ein.
- Im Jahr 2006 waren 9,5 Prozent aller Studierenden in Deutschland Bildungsausländer.
- Die Auslandsmobilität deutscher Studierender ist im Vergleich zu anderen ähnlichen Ländern höher.
- Die deutschen Hochschulen leisten einen wichtigen Beitrag bei der Entwicklung und Reform von Hochschulen in den Transformations- und Entwicklungsländern des Ostens und des Südens.
- Negativer fällt hingegen die Bilanz mit Bezug auf die Anwerbung ausländischer Doktorandinnen und Doktoranden aus. Hier liegt Deutschland im OECD-Vergleich lediglich auf Rang 15.
- Sowohl in den USA als auch in Großbritannien befinden sich deutsche Graduierte zahlenmäßig an der Spitze aller internationaler Doktorandinnen und Doktoranden. Fast die Hälfte aller deutschen PhD-Absolventinnen und -Absolventen in den USA haben feste Pläne, in den USA zu bleiben.
- Alleine in den USA arbeiten an Forschungseinrichtungen so viele deutsche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen (20.000) wie in Deutschland ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Letztere kommen vorwiegend aus europäischen und asiatischen Ländern.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland

Parallel zu diesen Aktivitäten mit Schwerpunkt auf Wettbewerb, Marketing und Bildungsexport vollzog sich in Deutschland, wie auch in anderen europäischen Ländern, die Implementierung gestufter Studienstrukturen und anderer flankierender Maßnahmen im Rahmen des Bologna-Prozesses. In Deutschland begann die modellhafte Erprobung dieser Studiengänge bereits vor der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung bzw. wurde im gleichen Jahr das Hochschulrahmengesetz novelliert, um Möglichkeiten für die Einführung gestufter Studiengänge zu schaffen. Ebenfalls geregelt wurde, dass mit der Einführung gestufter Studiengänge eine Akkreditierung und die Vergabe von Credits verbunden sein muss.

137 Vgl. BMBF 2008; DAAD 2008.

Deutschland gilt zwar als „Schnellstarter“¹³⁸, allerdings hat sich der Implementierungsprozess hierzulande wesentlich länger hingezogen als in Ländern, die per Gesetz einen zeitlich fest definierten Rahmen für eine mehr oder weniger flächendeckende Einführung vorgesehen haben¹³⁹. Deutschland zeichnete sich zudem in der Anfangsphase durch eine „*beträchtliche Offenheit des Prozesses*“ aus¹⁴⁰: Erst 2003, also fünf Jahre nach der Änderung des HRG, erfolgten verbindliche Strukturvorgaben durch die Länder, an die sich die Hochschulen bei der Umstellung ihrer Studiengänge halten müssen, bzw. die ihnen auch einen verlässlichen Rahmen für die Umstellung bieten. Auch die in der Novelle des HRG von 1998 verbindlich festgelegte Akkreditierungspflicht neuer Studiengänge konnte de facto in der Anfangsphase nicht realisiert werden, da erst 1992 ein Organisationsstatut für den Akkreditierungsrat erlassen wurde und erst Ende 2004 das Akkreditierungssystem auch dauerhaft etabliert wurde.¹⁴¹ Bis heute gibt es zudem keine rechtlich verbindliche Regelung, die festlegt, dass gestufte Studiengänge (mehr oder weniger) flächendeckend einzuführen seien. Die Novelle des HRG von 2002 stellt lediglich fest, dass Bachelor- und Master-Abschlüsse das Regelangebot an deutschen Hochschulen darstellen sollten.

In einem jüngst vom Bundesministerium für Bildung und Forschung dem Kabinett vorgelegten Bericht¹⁴² über den Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland wird von guten Fortschritten bei der Umstellung berichtet: 75 Prozent der Studiengänge in Deutschland seien bereits auf das Bachelor- und Master-Modell umgestellt und 30 Prozent aller Studierenden seien im Wintersemester 2007/2008 in den neuen Studiengängen eingeschrieben gewesen.

In der Pressemitteilung heißt es weiterhin, dass die Mobilität der Studierenden durch Maßnahmen der Bundesregierung gefördert worden sei, und zwar insbesondere durch die Möglichkeit, das BAföG leichter ins Ausland mitzunehmen und durch die Ratifizierung der Lissabon-Konvention, die die Voraussetzung für eine verbesserte Anerkennung von im Ausland erworbenen Studienabschlüssen geschaffen habe.

Deutschland nehme zudem eine Vorreiterrolle ein, was die Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens und dessen Übereinstimmung mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum anbelangt. Auch mit Blick auf die soziale Dimen-

138 Alesi u.a. 2005, S. 26.

139 Eine wirklich flächendeckende Einführung gibt es auch in anderen Ländern nicht, da einzelne Fächer – häufig ist es die Medizin, zum Teil auch andere staatlich regulierte Fächer wie Jura oder Lehramtsstudiengänge – von der Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur ausgenommen wurden.

140 Alesi u.a. 2005, S. 26.

141 Vgl. Alesi u.a. 2005.

142 BMBF 2009.

sion des Bologna-Prozesses habe Deutschland Fortschritte zu verzeichnen. Insbesondere durch die Qualifizierungsoffensive der Bundesregierung seien beispielsweise das Stipendiensystem und die Aufstiegsstipendien ausgebaut worden und es habe damit ein Schritt zur Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems stattgefunden.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hingegen hat Bund und Länder zu einem Kurswechsel im Bologna-Prozess aufgefordert.¹⁴³ Das für Hochschulfragen zuständige GEW-Vorstandsmitglied Andreas Keller konstatiert mit Blick auf die obige Erklärung, dass man derzeit noch weit davon entfernt sei, den in der Bologna-Erklärung anvisierten Europäischen Hochschulraum, „in dem sich Studierende und Hochschulbeschäftigte frei bewegen können und die Qualität von Lehre und Studium das bestmögliche Niveau erreicht“ zu verwirklichen.

Für die Fortsetzung des Bologna-Prozesses schlägt er eine „Entschleunigung“ vor. Qualität müsse vor Tempo gehen. Er sprach sich zudem für mehr Flexibilität bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses und erneut für die „uneingeschränkte Durchlässigkeit“ beim Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium aus. Die Stärkung der sozialen Dimension setze nicht nur ein Angleichen von Studienstrukturen, sondern auch eine „wirksame materielle Förderung“ voraus. Zur Förderung der Chancengleichheit gehöre „eine leistungsfähige Studienfinanzierung, der Ausbau von Mobilitätsstipendien und bolognataugliche Karrierewege für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die Mobilität nicht bestrafen, sondern ermöglichen“.

Auch die Betreuung der Studierenden müsse deutlich verbessert werden: „Bund und Länder müssen endlich ihre Pläne für einen „Hochschulpakt II“ vorlegen“, so Keller. Nach Berechnungen der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrates seien hierfür zusätzlich 3,7 Milliarden Euro jährlich notwendig.

Aktuelle Internationalisierungsstrategie

Im Februar 2008 hat das Kabinett die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgelegte Internationalisierungsstrategie für Wissenschaft und Forschung¹⁴⁴ verabschiedet, mit deren Hilfe sowohl die Erschließung des weltweit entstehenden Wissens für Deutschland verbessert werden soll als auch Deutschland sich als Motor für die europäische Forschungs- und Innovationspolitik positionieren will.

143 GEW 2009.

144 BMBF 2008.

Die Internationalisierungsstrategie zielt in großen Teilen auf Forschung und Innovation ab. Vier prioritäre Ziele werden genannt:

- Stärkung der Forschungszusammenarbeit mit den weltweit Besten;
- internationale Erschließung der Innovationspotenziale;
- Stärkung der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern in Bildung, Forschung und Entwicklung;
- Übernahme internationaler Verantwortung und Bewältigung globaler Herausforderungen.

Zur Erreichung dieser Ziele sollen Maßnahmen insbesondere in folgenden Bereichen erfolgen:

- Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses soll internationaler werden (u.a. durch Freiräume für Auslandsphasen und den Einbau von „Mobilitätsfenstern“)¹⁴⁵.
- Zugleich sollen qualitative Aspekte bei der Anwerbung ausländischer Studierender zukünftig stärker berücksichtigt werden (mehr Master- und Promotionskandidaten, Gewinnung von Absolventen deutscher Schulen im Ausland, Verbesserung der Betreuung und der Studienergebnisse). Auch die Erleichterung des Zugangs zum Arbeitsmarkt für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen gehört dazu.
- Weiterhin soll die Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erhöht werden: Hierfür sollen attraktive Rückkehrmöglichkeiten¹⁴⁶ und attraktive Karrierewege in Deutschland (angemessene Vergütung, kurze Berufungsverfahren) eröffnet werden. Stellenbesetzungsverfahren sollten grundsätzlich international sein.
- Die Möglichkeiten für internationale Forschungskooperationen sollen verbessert werden: Auf nationaler Ebene wird angestrebt, den Anteil ausländischer Partner an national geförderten Forschungsprojekten zu erhöhen. Auf europäischer Ebene soll sich Deutschland in verschiedenen Gremien stärker einbringen. Angestrebt wird zudem, die Erfolgsquote deutscher Antragsteller im 7. Forschungsrahmenprogramm der EU zu erhöhen.
- Der internationale Zugang zu Forschungsinfrastrukturen, Großgeräten und Gemeinschaftsprojekten muss gesichert werden. Zugleich muss hier eine bessere Abstimmung zwischen nationaler, europäischer und globaler Ebene stattfinden.

¹⁴⁵ Um 50 Prozent der Studierenden eine Auslandserfahrung zu ermöglichen (derzeit sind es etwa 31 Prozent), strebt der DAAD in seinem Aktionsprogramm von 2008 an, die Zahl der Stipendien von derzeit 24.000 auf 36.000 zu erhöhen. Die Kampagne „Go out“ soll zudem von weiteren Kampagnen flankiert werden: „Go East“ und „Go South“ (DAAD 2008).

¹⁴⁶ Die Initiative GAIN (German Academic International Network) ist eine Maßnahme, die darauf abzielt, Kontakt zu deutschen (Post-)Docs in den USA herzustellen. Hier werden u.a. Informationen und Beratung über Rückkehrmöglichkeiten angeboten. Siehe Webaufttritt unter: <http://www.gain-network.org/page/45718/>.

- Es gelte, Innovationsprogramme strategischer und auch internationaler auszurichten: So investiert die Bundesregierung beispielsweise im Rahmen der Hightech-Strategie bis 2009 insgesamt rund 15 Milliarden Euro in Spitzentechnologien und technologieübergreifende Querschnittsmaßnahmen. Darin wird ein wichtiger Beitrag zur Realisierung des Lissabon-Ziels, der Steigerung der Investitionen in Forschung und Entwicklung bis 2010 auf bis zu 3 Prozent des BIP¹⁴⁷ gesehen. Zukünftig ist eine stärkere internationale Ausrichtung der Hightech-Strategie geplant.
- Der Wissenstransfer zwischen öffentlichen Forschungseinrichtungen, Hochschulen und Unternehmen soll verbessert werden.
- Mit Bezug auf die Kooperation mit Entwicklungsländern ist erklärtes Ziel, die Abwanderung der wissenschaftlichen Eliten in die Industrienationen zu verhindern. Daher wird der Ausbildung bzw. Weiterqualifikation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie dem Aufbau von wissenschaftlichen Infrastrukturen Vorrang eingeräumt. Auch die Teilhabe am wissenschaftlichen Fortschritt durch Zugang zu aktuellem wissenschaftlichen und technologischen Wissen (sog. Open Access-Initiativen) soll verbessert werden.
- Die Bundesregierung will sich in internationalen Gremien (z.B. G8, OECD, UNESCO) für die Bewältigung globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel, der Lösung von Ressourcenproblemen, der Sicherheitsbedrohung und der Bekämpfung von Infektionskrankheiten einsetzen.

Querschnittsaufgaben:

- Als flankierende Maßnahmen sollen Werbeaktivitäten für den Studien- und Forschungsstandort Deutschland weitergeführt werden, eine koordinierte Präsenz der deutschen Wissenschaft im Ausland aufgebaut werden und die nationalen Akteure durch ein internationales Monitoring über wissenschafts- und innovationsstrategische Aktivitäten weltweit informiert werden.
- Konkret geplant ist, eine „*Internationalisierungsstrategie für den Europäischen Forschungsraum*“ sowie spezifische Länderstrategien (beginnend mit China, Indien und Brasilien) in Übereinstimmung mit den Zielen der Internationalisierungsstrategie zu entwickeln.
- Eine regelmäßige Überprüfung des durch die Internationalisierungsstrategie für Deutschland gestifteten Nutzens soll alle drei bis fünf Jahre stattfinden.

147 Im Jahr 2006, bei der Verabschiedung der Hightech-Strategie, betrug der Anteil noch 2,5 Prozent (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2006).

Im Jahr 2009 hat das Auswärtige Amt mit der „Initiative Außenwissenschaftspolitik 2009“ auf die Internationalisierungsstrategie der Bundesregierung von 2008 reagiert und in folgenden Bereichen Aktivitäten anvisiert¹⁴⁸:

- Erhöhung der Stipendienzahlen und -raten für Promotion und Forschung;
- Entwicklung von Exzellenzzentren der Forschung und Lehre in ausgewählten Partnerländern;
- Einrichtung von deutschen Wissenschafts- und Innovationshäusern, die die Repräsentanz der deutschen Wissenschaft im Ausland verbessern sollen;
- Intensivere Alumni-Vernetzung;
- Ausbau des weltweiten Zugangs zum Deutschlernen durch E-Learning.

148 Auswärtiges Amt 2009.

4 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

4.1 Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie im Vergleich

Seit etwa Mitte der 1980er Jahre bis zur Unterzeichnung der Bologna-Erklärung war Hochschulpolitik auf europäischer Ebene hauptsächlich Bildungsprogrammpolitik. Mit Hilfe der Bildungsprogramme sollten Mobilität, Innovationen und Erfahrungsaustausch in und zwischen den Mitgliedstaaten gefördert werden. Die parallel dazu laufenden Analysen, Konsultationsprozesse und Empfehlungen der Europäischen Kommission, die zumeist in Mitteilungen, Weißbüchern, Grünbüchern, Memoranden u.Ä. publiziert wurden, hatten keinen verbindlichen Charakter, haben jedoch die Diskussion in Gang gehalten und wichtige Themen vorbereitet, die später in den beiden Reformprozessen von Bologna und Lissabon zum Teil wieder aufgegriffen und systematischer angegangen wurden.

Mit den parallel zu den weiterlaufenden Bildungsprogrammen in Bologna und Lissabon in Gang gesetzten Reformprozessen hat sich eine neue Form der bildungspolitischen Zusammenarbeit zwischen den vorwiegend europäischen Staaten entwickelt, die, bei Aufrechterhaltung des Subsidiaritätsprinzips, eine stärkere Verbindlichkeit in Richtung einer Harmonisierung der Hochschulsysteme aufweist, auch wenn der Terminus nicht sehr beliebt ist und eher vermieden wird.

Vergleicht man beide Prozesse, so können noch weitere Gemeinsamkeiten festgestellt werden:¹⁴⁹

- Es gibt relativ ähnliche übergeordnete Zielsetzungen (z.B. Steigerung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit, Erhöhung der innereuropäischen Mobilität, Qualitätssicherung).
- Auch die Art und Weise der Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Lissabon-Strategie weist Ähnlichkeiten auf: Wenngleich im Bologna-Prozess nicht explizit von der Offenen Methode der Koordinierung

¹⁴⁹ Der Vergleich bezieht sich weitgehend auf den Bologna-Prozess und auf die Reformvorschläge für den Universitätssektor im Rahmen der Lissabon-Strategie.

(OMK) gesprochen wird, so wird auch hier eine Vorgehensweise praktiziert, die stark an die OMK¹⁵⁰ erinnert¹⁵¹:

- In beiden Reformprojekten gibt es unterschiedliche Zielebenen (übergeordnete strategische/politische Zielsetzungen und konkrete Handlungsziele mit der Angabe von zeitlichen Rahmen für deren Umsetzung), einschließlich des gemeinsamen magischen Datums 2010 für die Verwirklichung des Gros der Reformmaßnahmen.
- Beide Reformprojekte sehen Mechanismen der Überwachung und Bewertung vor (regelmäßige Ministertreffen und Treffen der Staats- und Regierungschefs, nationale Fortschrittsberichte).
- Beiden Reformprojekten ist weiterhin der Gedanke des Austauschs auf europäischer Ebene und des wechselseitigen Voneinanderlernens inhärent.
- Beide Reformprojekte setzen auf bzw. nutzen zudem sogenannte „*naming-shaming-framing*“-Mechanismen¹⁵², anstelle von formellen Sanktionen: Trotz freiwilliger Selbstverpflichtung entsteht durch den regelmäßigen Vergleich ein relativ großer normativer Druck, in den Reformbestrebungen nicht allzu stark vom Durchschnitt abzuweichen.

Es gibt jedoch auch eine Reihe von Unterschieden:

- Zentral ist der Unterschied, dass es sich beim Bologna-Prozess um eine intergouvernementale Initiative handelt und bei der Lissabon-Strategie um einen supranationalen Ansatz. Der Bologna-Prozess ist somit nicht Teil der EU-Bildungspolitik, auch wenn die EU-Kommission im Laufe der Jahre ihren Einfluss ausweiten konnte und wenn im Rahmen der Lissabon-Strategie der Bologna-Prozess als Teil der Strategie deklariert wurde.
- Unterschiede gibt es auch mit Bezug auf die geographische Reichweite: Neben den 27 EU-Mitgliedstaaten, die in beiden Reformprojekten vertreten sind, beteiligen sich am Bologna-Prozess weitere 19 Staaten (teilnahmeberechtigt sind alle 47 Länder, die die Europäische Kulturkonvention des Europarates unterzeichnet haben).
- Der Bologna-Prozess bindet eine größere Bandbreite von Akteuren ein als der Lissabon-Prozess. Diese Akteure haben – wie bereits oben erwähnt – die Agenda des

150 Die OMK scheint etwas planvoller und strukturierter zu sein als die stärker evolutionäre Form der Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bartsch 2008, S. 4 ff). Aber auch hierbei handelt es sich eher um einen graduellen Unterschied, denn auch im Rahmen der Lissabon-Strategie wurden Ziele sukzessive angepasst, reformuliert, priorisiert.

151 Vgl. ausführlicher Bartsch 2008, S. 4 ff., siehe auch de Wit 2007, S. 248.

152 Gornitzka 2007, S. 169.

Bologna-Prozesses zum Teil deutlich mitbestimmt. Dies gilt sowohl für die Regierungs- als auch für die Nichtregierungsorganisationen:

- ESU, vormals ESIB, hat sich für Einbindung der Studierenden als gleichberechtigte Partner und die Berücksichtigung der sozialen Dimension eingesetzt.
 - Die Wahrung traditioneller, akademischer Werte in der internationalen Hochschulzusammenarbeit und die Festschreibung der Hochschulbildung als öffentliches Gut sind durch die EUA vorangetrieben worden.
 - Bezüglich der Anerkennungsproblematik hat der Bologna-Prozess von den Erfahrungen des Europarats und der UNESCO profitiert.
 - Die Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung wurde durch die OECD und die UNESCO eingebracht.
 - Die EU-Kommission hat den Bologna-Prozess durch ihre Erfahrungen mit der grenzüberschreitenden Mobilität bereichert.
- Im Rahmen des Bologna-Prozesses stehen zwar auch ökonomische Überlegungen an zentraler Stelle (Wettbewerb/Attraktivität, Hochschulautonomie, Employability), allerdings wird die Bologna-Agenda stärker von bildungsbezogenen (Hochschulbildung als öffentliches Gut) und sozialpolitischen Leitideen (soziale Dimension) flankiert als die Reformüberlegungen zum Hochschulsektor im Rahmen der Lissabon-Strategie.¹⁵³
- Dem Bologna-Prozess inhärent sind eher Vorstellungen von „*Kooperation*“ und „*einer möglichst geringen Stratifizierung des Hochschulsystems*“, die aus der übergeordneten Zielsetzung der Mobilitätsförderung zwischen möglichst vielen Hochschulen ableitbar sind^{154, 155}. Im Rahmen der Lissabon-Strategie wird stärker auf Konkurrenz und Stratifizierung gesetzt (europäische Hochschulen sollen beispielsweise stärker in weltweiten Hochschulrankings vertreten sein und es soll eine Konzentration der Finanzierung auf bewährte und erfolgversprechende Forschungsbereiche erfolgen).¹⁵⁶

153 Vgl. auch van der Wende/Huisman 2004, S. 34-35.

154 Teichler 2010.

155 Dem Bologna-Prozess wird deshalb zuweilen der Vorwurf gemacht, dass der Tatsache, dass auch in Europa schon längst der Wettbewerb zwischen den Hochschulen Einzug gehalten hat, nicht genügend Rechnung getragen wird (Van Vught u.a. 2002, S. 117).

156 Van Vught u.a. 2002; Teichler 2010.

Trotz aller Unterschiede wird in Zukunft eine zunehmende Überlappung beider Prozesse antizipiert.¹⁵⁷ Martens und Wolf¹⁵⁸ sprechen von „*wechselseitigen Verstärkereffekten*“ zwischen dem Bologna-Prozess und der Lissabon-Strategie.

4.2 Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie: Kontinuität oder Bruch mit der Vergangenheit?

Eine Reihe von Experten diskutierten die Frage, ob diese beiden Prozesse eine Kontinuität oder aber einen Bruch mit der Vergangenheit oder, milder ausgedrückt, ein Novum in der europäischen Bildungszusammenarbeit darstellen¹⁵⁹:

Für die Kontinuitätsthese spricht, dass viele Themen der Zusammenarbeit nicht neu sind:

- Themen wie Anerkennung, Mobilität, lebenslanges Lernen oder die europäische Dimension standen auch schon vor Bologna und Lissabon immer wieder auf der Agenda der europäischen Hochschulpolitik. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden sie allerdings systematischer miteinander verknüpft.¹⁶⁰

Für die Innovationsthese sprechen folgende Aspekte :

- Die Koordinierungsbereitschaft auf Seiten der Mitgliedstaaten sowohl im Rahmen des Bologna-Prozesses als auch im Rahmen der Lissabon-Strategie geht weit über das hinaus, was in den 1980er und 1990er Jahren denkbar gewesen wäre, und es geht auch weit über die im Rahmen des Maastricht-Vertrags eröffneten Handlungsbefugnisse für die supranationalen Organe der EU hinaus.¹⁶¹
- Neben der verstärkten Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten ist auch die sukzessive Ausweitung auf internationale Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen einmalig: Walter¹⁶² fasst dies folgendermaßen zusammen: „*Zur Erzeugung einer kompatiblen europäischen Hochschulstruktur werden alle relevanten Akteure konzertiert und über einen neu geschaffenen Koordinationsmechanismus in ihrem Handeln synchronisiert.*“
- Auch mit Bezug auf die Themen, die heutzutage Gegenstand europäischer Hochschulpolitik sind, gibt es eine Verlagerung hin zu Aspekten, die stärker den Kern der

157 Vgl. van der Wende/Huisman 2004, S. 34-35.

158 Martens/Wolf 2006, S. 161.

159 Siehe beispielsweise Walter 2007.

160 Ebd.

161 De Wit, 2007, S. 250.

162 Walter 2007, S. 33.

Bildungssysteme der Mitgliedstaaten betreffen, z.B. die Bemühungen um ähnliche Standards bei der Qualitätssicherung.

- Ein weiteres Novum ist der Blick von der „*Festung Europa*“¹⁶³ nach außen: Während die Internationalisierungsbemühungen der Vergangenheit hauptsächlich den Prozess der europäischen Integration unterstützen sollten, so ist heutzutage ein weiteres Leitmotiv hinzugekommen: Die Hochschulen sollen durch Koordinierung auf europäischer Ebene für den globalen Wettbewerb gerüstet werden. Beide Prozesse können also als eine Antwort auf die Globalisierung im Hochschulsektor verstanden werden.¹⁶⁴
- Auch im Hinblick auf die zugrunde liegenden Leitideen gibt es eine Fokusverschiebung: Während in der Vergangenheit akademische und kulturelle Leitideen vorherrschten¹⁶⁵ – wenngleich im Zuge der Realisierung des Binnenmarktes auch stärker beschäftigungspolitische Überlegungen für die (Hochschul-)Bildung angestellt wurden – so wird die Funktion der Hochschulbildung für Wirtschaftswachstum, Beschäftigung und Wettbewerbsfähigkeit in den neuen Reformvorhaben (insbesondere in der Lissabon-Strategie) an zentrale Stelle gerückt.

4.3 Wirkungen des neue Internationalisierungsparadigmas auf das Hochschulwesen

Diversifizierung vs. Homogenisierung

Ein diversifiziertes Hochschulsystem wird aus einer Reihe von Gründen einem homogenen System gegenüber als überlegen betrachtet¹⁶⁶: Es sei besser mit der zunehmenden Heterogenität der Fähigkeiten und Berufswünsche von Studierenden, den Qualifikationsbedürfnissen seitens eines ebenfalls stark diversifizierten Arbeitsmarktes oder den Partikularinteressen bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen¹⁶⁷ vereinbar. Zudem sei es effizienter und besser gegen „*Systemschocks*“ gewappnet¹⁶⁸.

Eine für die Beurteilung der Reformprozesse von Bologna und Lissabon zentrale Fragestellung ist daher, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen Diversität und Homo-

163 Teichler 2002.

164 Marginson/van der Wende 2007, S. 45 f.

165 Vgl. ebd., S. 45.

166 Huisman 2009, S. 248 f.

167 In einem diversifizierten Hochschulsystem sei es für Kirchen beispielsweise einfacher, Hochschulen mit einem kirchlich-religiösen Ansatz zu gründen.

168 Huisman (2009, S. 248 f.) verwendet zur Veranschaulichung eine biologische Metapher, wonach klimatische Veränderungen in artenreichen Regionen wie den Tropen weniger verheerend ausfallen als in weniger artenreichen Gebieten.

genität in Europa verändert haben. Eingedenk der Tatsache, dass beide Reformvorhaben noch nicht vollendet sind bzw. die Studien, die im Weiteren zitiert werden, eher zur „Halbzeit“ durchgeführt wurden, können die Einschätzungen nur einen vorläufigen Charakter haben.

Es gibt eine Reihe von Anhaltspunkten, wonach der Bologna-Prozess in Teilbereichen die Vielfalt in den Studiensystemen sogar noch erhöht hat. Die gilt beispielsweise für Länder wie Deutschland, die eine parallele Führung von alten und neuen Studiengängen praktizieren. Ob die alten Diplom-Studiengänge im Laufe der Zeit ganz aussterben werden, ist noch immer nicht ganz klar. Vielfalt statt Konvergenz wurde auch für eine weitere Reihe von Aspekten in der Implementationsphase festgestellt: In einer international vergleichenden Studie konnte beispielsweise *„keine einheitliche Logik des Systems gestufter Studiengänge festgestellt werden“* und von dem Grundmodell 3+2 (3-jährige Bachelor-Studiengänge gefolgt von 2-jährigen Masterstudiengängen) wurden *„vielfältige Abweichungen“* festgestellt. Zudem gelte in jedem Land ein anderer Zeithorizont für die Einführung.¹⁶⁹ Zugleich wurde jedoch eine gegenläufige Tendenz festgestellt: Eine Entwicklung, die durch den Bologna-Prozess in Gang gesetzt wurde, sei die zunehmende Funktionsüberschneidung von Universitäten und Fachhochschulen.¹⁷⁰

Eine abschließende Beurteilung der Frage, ob der Bologna-Prozess oder die Lissabon-Strategie nun zu einer stärkeren Konvergenz der Hochschulsysteme in Europa beigetragen haben oder nicht, wird auch dadurch erschwert, dass weitere, parallel laufende Entwicklungen einen ebenso entscheidenden Einfluss darauf ausüben, ob Hochschulsysteme vielfältiger oder homogener werden: So werden Initiativen auf Seiten der Regierungen die Hochschulfinanzierung auf bestimmte forschungsintensive Bereiche zu konzentrieren zu einer stärkeren Stratifizierung der Hochschullandschaft führen. Auch der Bedeutungszuwachs internationaler Hochschulrankings hat eine ähnliche Wirkung. Im Zuge der Gewährung von mehr Autonomie hat sich auch das curriculare Angebotspektrum erweitert.¹⁷¹

Um die Frage nach einer Zunahme der Konvergenz in Europa beantworten zu können, nennt Huisman¹⁷² die Unterscheidung zwischen verschiedenen Ebenen von Diversität, wie von Birnbaum¹⁷³ vorgenommen, hilfreich: Er gelangt zu dem Schluss, dass

169 Alesi u.a. 2005, S. 1.

170 Alesi u.a. 2005.

171 Witte 2006.

172 Huisman 2009, S. 250.

173 Birnbaum 1983. Birnbaum unterscheidet zwischen folgenden Formen von Diversität: systemic diversity, structural diversity, programmatic diversity, procedural diversity, reputational diversity, constituent diversity, value and climate diversity.

mit Bezug auf die Makroebene durchaus eine zunehmende Konvergenz feststellbar sei, nämlich durch die Einführung des gestuften Studiensystems, des ECTS, des Diploma Supplements und des Qualitätssicherungssystems – also im wesentlichen durch die Umsetzung struktureller Elemente. Auf der Meso- und Mikroebene sei die Vielfalt jedoch gleich geblieben, wenn nicht sogar gestiegen. Marginson und van der Wende¹⁷⁴ schlagen zudem vor, eine getrennte Betrachtung für die Bachelor- und Master-Ebene vorzunehmen: Letztere werden eine deutlich größere Vielfalt aufweisen, was nicht nur für den Europäischen Hochschulraum, sondern auch für den Rest der Welt charakteristisch sei.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, sich die Sichtweise der Europäischen Kommission noch einmal zu vergegenwärtigen: Wie bereits erwähnt, spricht sie sich für eine größere Stratifizierung der europäischen Hochschulsysteme aus, also für eine Erhöhung der Differenz. Zugleich aber begrüßt sie die Konvergenzbemühungen im Rahmen des Bologna-Prozesses, die sie als ein Ordnen der Vielfalt deutet: *„Die strukturellen Reformen innerhalb des Bologna-Prozesses sind ein Versuch, diese Vielfalt in einem kohärenteren und kompatibleren europäischen Rahmen zu organisieren, der gleichzeitig eine Bedingung der Lesbarkeit, und deswegen auch der Konkurrenzfähigkeit, der europäischen Universitäten, in Europa selbst sowie in aller Welt darstellt.“*¹⁷⁵

Angesichts der Entstehung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums stellt sich für Marginson und van der Wende¹⁷⁶ die Frage nach der Arbeitsteilung zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs nun nicht mehr vorwiegend auf nationaler, sondern zunehmend auf europäischer Ebene. Dabei diskutieren sie kritisch ein mögliches zukünftiges Szenario, resultierend aus den Ergebnissen einer Delphi-basierten Studie von CHEPS, wonach die meisten Experten davon ausgehen, dass eine Konzentration der forschungsintensiven Einrichtungen in den Ländern im Nord-Westen stattfinden wird.

Kooperation vs. Wettbewerb

Eine weitere für die Beurteilung der Reformprozesse von Bologna und Lissabon zentrale Fragestellung ist, wie sie das Spannungsverhältnis zwischen Kooperation und Wettbewerb beeinflussen. Nach Marginson und van der Wende¹⁷⁷ gibt es zur Zeit eine *„conceptual and political confusion (...) over strategies for cooperation and competition. On the one hand, the EU is considered as an ‚area‘ for higher education and research, (...) in which cooperation is seen as the pathway towards stronger global competitiveness*

174 Marginson/van der Wende 2007, S. 301.

175 Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003b, S. 5.

176 Marginson/van der Wende 2007, S. 47.

177 Ebd., S. 53 f.

of the EU as a whole. The EC's traditional role is to stimulate such cooperation. On the other hand the EU is seen as an internal market subject to internal competition strategies, which were likewise introduced to achieve stronger global competitiveness (...)."

Die Herausforderung für Europa bestünde darin, eine effektive Kombination zwischen diesen beiden Strategien zu erreichen, denn einseitige Wettbewerbsansätze würden zu einer vertikalen Differenzierung führen: Einige wenige würden gestärkt und viele andere würden geschwächt werden. Zu dem auf politischer Ebene viel zitierten Vergleich mit den USA bleibt in diesem Zusammenhang anzumerken: Die USA belegen zwar in den weltweiten Hochschulrankings, wie jenem der Shanghai Jiao Tong-Universität in China von 2008¹⁷⁸, Spitzenplätze (17 der weltweit führenden Universitäten sind amerikanische Universitäten), sind aber zugleich in geringerem Maße bei den Top 500 Universitäten vertreten, als ihre Wirtschaftskraft es nahelegen würde.¹⁷⁹

4.4 Abschließende Bewertung der Reformprojekte

Für eine abschließende Bewertung könnte, neben der nahe liegenden Fragestellung, ob die beiden Reformprojekte erfolgreich waren, ob sie also ihre intendierten Wirkungen in dem festgelegten Zeitraum auch tatsächlich entfaltet haben, auch die Frage diskutiert werden, ob sie überhaupt in die richtige Richtung gehen. Da es für die erste Frage noch zu früh ist, soll im Folgenden die zweite Fragestellung behandelt werden. Simon Marginson¹⁸⁰, ein australischer Hochschulexperte, wagt den Blick von außen auf die beiden europäischen Reformprojekte und gelangt zu folgenden Schlussfolgerungen:

- Er sieht zum einen die Gefahr, dass die verantwortlichen Akteure in Europa so sehr mit sich selbst und der intraregionalen Reform beschäftigt sind, dass sie darüber hinaus die globale Dimension, die sie ja ursprünglich zu Reformen angespornt hat, aus den Augen verlieren könnten. Das würde bedeuten, dass die Chance verpasst wird, langfristige Beziehungen zur Hochschul- und Forschungslandschaft außerhalb Europas zu knüpfen.
- Eine weitere Gefahr sieht Marginson in der Tatsache, dass die EU zu sehr damit beschäftigt ist, ihren relativen Stellenwert in der Welt zu bestimmen, ohne zu überlegen, wie sie selbst diese globale Hochschullandschaft bereichern könnte: Welches sind die charakteristischen europäischen Werte, Ziele und Praktiken von Lehre und Forschung und wie können diese weltweit verbreitet werden? Dies resultiere vor-

178 <http://www.arwu.org/>.

179 Marginson 2009.

180 Marginson 2009.

nehmlich aus einer Interpretation der Globalisierung als Gefahr für die europäischen Hochschulen, die sich mit Hilfe des Europäischen Hochschul- und Forschungsraums davor schützen müssten.

- Insbesondere im Rahmen der Lissabon-Strategie habe man sich zu stark auf Benchmarks und Indikatoren fokussiert, und so getan, als ob ein Aufholen der USA allein durch beispielsweise die Steigerungen der Investitionen in Bildung und Forschung erfolgen könnte. Man habe übersehen, dass begabte Studierende und Forscher nicht aufgrund der Indikatoren die USA vorziehen, sondern weil zusätzlich zu den finanziell attraktiveren Rahmenbedingungen auch weitere Umweltfaktoren besser stimmen (z.B. Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen, Antidiskriminierungsmaßnahmen, Zugang zu nationalen Karrierestrukturen, Unterstützung bei der Integration, Arbeitserlaubnis). Für Europa gelte es daher, vor allem in diesen Bereichen verstärkt Anstrengungen zu unternehmen.
- Statt des (unrealistischen) Ziels, die wirtschaftlich potenteste Wissensgesellschaft der Welt werden zu wollen, müsste Europa vielmehr bestrebt sein, „*the most creative, most innovative and most globally engaged higher education region*“¹⁸¹ zu werden und sich um einen herausragenden Beitrag zum „global public good“ zu bemühen.

4.5 Die Internationalisierungsstrategie Deutschlands und internationale Trends

Ein Vergleich der in Deutschland praktizierten Bemühungen zur Internationalisierung des Hochschul- und Forschungssektors mit supranationalen Trends und Entwicklungen zeigt zunächst eine große Übereinstimmung sowohl in den normativen Leitideen als auch in den Praktiken. Die traditionellen kulturellen und bildungsbezogenen Aspekte wurden auch in Deutschland sukzessive durch ökonomische Aspekte überdeckt und die seit Mitte bis Ende der 1990er Jahren lancierten Aktivitäten wie Wettbewerb, Marketing und Export von Studienangeboten haben auch in Deutschland zu einem Paradigmenwechsel der Internationalisierungspolitik geführt.¹⁸²

Auch für Deutschland stellt sich zunehmend die Frage, wie durch Internationalisierungsaktivitäten ein spezieller Mehrwert für das eigene Land generiert werden kann.¹⁸³ Es geht nicht mehr einfach nur darum, die Mobilität zu erhöhen, sondern Anstren-

181 Ebd., S. 317 f.

182 Hahn 2005, S. 32.

183 Hahn 2004, S. 56.

gungen müssen unternommen werden, um besonders begabte Studierende anzuziehen. Gleichzeitig wird bei den Bemühungen, die Auslandsmobilität des eigenen begabten Nachwuchses zu fördern, immer schon gleich mitgedacht, wie dieser Nachwuchs nach seiner Qualifizierung zu einer Rückkehr bewogen werden kann.

Deutschland gilt jedoch, insbesondere im Vergleich zu angloamerikanischen Ländern als wesentlich gemäßiger:

- Der Export von Bildungsangeboten bzw. die Anwerbung ausländischer Studierender wird nicht so stark als „big business“ betrachtet. Zum einen sind die Studiengebühren für ausländische Studierende hierzulande im Vergleich zu Großbritannien oder den USA wesentlich moderater. Zum anderen zielen die deutschen Aktivitäten zum Studienexport nicht so stark auf „*Massenangebote*“, sondern versuchen, „*Marktnischen im qualitativ hochwertigen Segment des globalen Markts für Hochschulbildung*“ zu besetzen.¹⁸⁴ Zudem sehen sie eine „*Verknüpfung akademischer und unternehmerischer Aspekte mit kulturellen entwicklungspolitischen Zielsetzungen*“ vor.¹⁸⁵
- Damit einhergehend ist ein weiteres Charakteristikum deutscher Internationalisierungsstrategien zu nennen: Der Qualitätsaspekt (auch Exzellenz) steht bei Internationalisierungsbemühungen häufig im Vordergrund¹⁸⁶, wie die Bemühungen, die besonders begabten ausländischen Studierenden zu gewinnen, die Zusammenarbeit mit den weltweit Besten zu fördern und die Sichtbarkeit Deutschlands als attraktives Land für Forschung, Entwicklung und Innovation zu erhöhen.

Hahn¹⁸⁷ resümiert zudem, dass Vieles, was sich derzeit auf der politischen Ebene zum Thema Internationalisierung von Lehre und Forschung abspielt, reine politische Rhetorik sei und die Realität nicht angemessen widerspiegele. Das Gros der Internationalisierungsaktivitäten sei nach wie vor dem traditionellen Kooperationsparadigma verpflichtet.

184 Hahn/Lanzendorf 2005, S. 9.

185 Ebd., S. 8.

186 Vgl. auch Hahn 2004, S. 71.

187 Ebd., S. 56.

4.6 Empfehlungen

Zunächst gilt es festzuhalten, dass in den letzten Jahren in Deutschland verstärkt Anstrengungen unternommen wurden, um die Mobilität von Studierenden und (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftlern zu fördern; dazu gehören z.B. :

- mehr und besser ausgestattete Stipendien;
- Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender;
- eine stärkere Strukturierung der Promotion;
- Verbesserungen mit Blick auf arbeits- und aufenthaltsrechtliche Regelungen (z.B. nationale Umsetzung der EU-Forscherrichtlinie, Meseberger Beschlüsse über den erleichterten Zugang ausländischer Hochschulabsolventen zum deutschen Arbeitsmarkt).

Aus den zentralen Positionspapieren der nationalen Akteure wird zudem deutlich, dass entsprechende Maßnahmen auch in Zukunft fortgesetzt werden sollen. Es gibt jedoch Aspekte, denen bislang nicht genügend Rechnung getragen wurde und die ebenso zentral für die Mobilitätsförderung sind:

- So haben sich mit Bezug auf die soziale Dimension die Bildungsminister erst auf der Londoner-Konferenz für eine verbindlichere Vorgehensweise ausgesprochen und sich beispielsweise zur Erstellung nationaler Aktionspläne verpflichtet. Für Deutschland dürfte in diesem Zusammenhang u.a. die Diskussion über Studiengebühren neu aufgeworfen werden.
- Die Durchlässigkeit zwischen Bachelor- und Master-Stufe sowie die Zulassung von Fachhochschulabsolventen zur Promotion an einer Universität muss, im Sinne der Bologna-Erklärung, gewährleistet sein.
- Die Promotionsphase sollte als erste Phase wissenschaftlichen Arbeitens und nicht als dritte Phase des Studiums verstanden werden. Die seit der Bergen-Konferenz verwendete Formulierung „early stage researchers“ für Doktorandinnen und Doktoranden in den ministeriellen Erklärungen des Bologna-Prozesses ist daher als ein wichtiger Schritt in diese Richtung zu sehen.

Die deutliche Positionierung der Bildungsminister im Prager Kommuniqué zur Hochschulbildung als „öffentlichem Gut“ im Europäischen Hochschulraum war ein wichtiger Schritt, um sich von der fortschreitenden Ökonomisierung im Hochschulsektor abzugrenzen. Gerade in Anbetracht der stärkeren Gewichtung der externen Dimension im Rahmen des Bologna-Prozesses sollte verstärkt darüber nachgedacht werden, wie eu-

ropäische Hochschultraditionen ein Gegengewicht zum Typus der „unternehmerischen Hochschule“ bilden könnten.

Auch im Europäischen Hochschulraum gibt es jedoch zunehmend die Tendenz, strategische Allianzen mit statusgleichen Hochschulen einzugehen, um damit Stärken und Kapazitäten zu bündeln und für den internationalen Wettbewerb besser gerüstet zu sein.¹⁸⁸ Problematisch dabei ist, dass dadurch die Mobilitätschancen für Studierende eingeschränkt werden. Plädiert wird daher für eine breitere Vernetzung, die auch Kooperationen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen miteinschließt. Die „Netzwerkuniversität“ oder „vernetzte Universität“ könnte daher ein zukünftiges Leitbild sein.

188 Die Konzentration öffentlicher Fördermittel auf ausgewählte Hochschulen zum Nachteil vieler anderer, weniger forschungsorientierter Hochschulen beflügelt diese Entwicklung.

5 Literatur und Dokumente

Literatur

Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B. M./Teichler, U.: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland, Bonn/Berlin, 2005.

Bartsch, T.-C.: Europa der Projekte: Bildungspolitik im Rahmen der Lissabon-Strategie und des Bologna-Prozesses. In: Europa weitergedacht – Tübinger Studienpapiere, Nr. 1, 2008, S. 1-6. Internet: URL: <http://www.gregorlandwehr.de/eu/downl/12008tuebingerstudienpapiere.pdf> [Zugriff: 24.2.2009].

Birnbaum, R.: Maintaining Diversity in Higher Education. San Francisco, 1983.

Cerych, L.: Sorbonne, Bologna, Prague. Where do we go from here? In: Enders, J./Fulton, O. (Hrsg.): Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler, Dordrecht, 2002, S. 121-126.

Collignon, S.: Vorwärts mit Europa: Für eine demokratische und progressive Reform der Lissabon-Strategie, Friedrich-Ebert-Stiftung, Reihe Internationale Politikanalyse, Berlin, 2008. Internet: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/05293.pdf> [Zugriff: 19.3.2009].

Committee of Vice Chancellors and Principals (Hrsg.): The business of borderless education: UK perspectives (Hefte 1-3). London, 2000.

Fahle, K.: Die Politik der Europäischen Gemeinschaften in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Eine Bestandsaufnahme. Gutachten der Max-Traeger-Stiftung der GEW, Frankfurt/M., 1989.

Gornitzka, Å.: Policy – the Interception of the Open Method of Coordination. In: Enders, J./van Vught, F. (Hrsg.): Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave, Enschede, 2007, S. 165-171.

Hahn, K.: Die Globalisierung des Hochschulsektors und das „General Agreement on Trade in Services“ (GATS). In: Kehm, B. M. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung in der Hochschulforschung, Institut für Hochschulforschung, Schwerpunktheft der Zeitschrift: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 12. Jg., 2003, H. 1, S. 48-73.

Hahn, K.: Germany. In: Huisman, J./van der Wende, M. (Hrsg.): On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education, Bonn, 2004, S. 51-79.

Hahn, K./Lanzendorf, U.: Einführung. In: Hahn, K./Lanzendorf, U. (Hrsg.): Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, Reihe Werkstattberichte, Band 62, Kassel, 2005, S. 7-12.

Hahn, K.: Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt und die Positionierung Deutschlands. In: Hahn, K./Lanzendorf, U. (Hrsg.): Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung. Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, Reihe Werkstattberichte, Band 62, Kassel, 2005, S. 13-34.

Haug, G.: „Education & Training 2010“: are Europe’s Universities on Track? In: Kelo, M. (Hrsg.): The Future of the University – Translating Lisbon into Practice. ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn, 2006, S. 29-35.

Huisman, J./van der Wende, M.: The EU and Bologna: Are Supra- and International Initiatives Threatening Domestic Agendas? In: European Journal of Education, 39. Jg., 2004, H. 3, S. 349-359.

Huisman, J.: The Bologna Process Towards 2010: Institutional Diversification or Convergence? In: Kehm, B. M./Huisman, J./Stensaker, B. (Hrsg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Taipeh, 2009, S. 245-262.

Ischinger, A.-B.: UNESCO und OECD zu „Qualität und Mobilität“. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen, Stuttgart, 2008, Abschnitt B 2.2.

Kälvemark, T./van der Wende, M. (Hrsg.): National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe, National Agency for Higher Education, Stockholm, 1997.

Kehm, B. M.: Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. In: Kehm, B. M. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung in der Hochschulforschung, Institut für Hochschulforschung, Schwerpunktheft der Zeit-

schrift: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 12. Jg., 2003, H. 1, S. 6-18.

Kehm, B. M.: Regulierung und De-Regulierung in Europa. In: Simonis, G./Walter, T. (Hrsg.): LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia, Wiesbaden, 2006.

Kehm, B. M./Alesi, B./Bürger, S./Janson, K.: Evaluierung des EU-Gemeinschaftsprogramms SOKRATES II in Deutschland im Rahmen eines Länderberichts. Endbericht, vorgelegt am 29.6.2007. Internet: URL: http://www.incher.uni-kassel.de/index.php?option=com_content&task=view&id=210&Itemid=127 [Zugriff: 8.5.09].

Knight, J.: Internationalisation Remodelled: Definition, Approaches and Rationales. In: Journal of Studies in International Education, 8. Jg., 2004, H. 1, S. 5-31.

Marginson, S./van der Wende, M.: Globalisation and Higher Education. Paris: OECD, Education Working Paper No. 8, 2007. Internet: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/12/38918635.pdf> [Zugriff: 28.1.09].

Marginson, S.: The External Dimension: Positioning the European Higher Education Area in the Global Higher Education World. In: Kehm, B., M./Huisman, J./Stensaker, B. (Hrsg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Taipeh, 2009, S. 297-321.

Martens, K./Wolf, K. D.: Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. In: Zeitschrift für Internationale Beziehungen, 13. Jg., 2006, H. 2, S. 145-176.

Neave G./van Vught, F. A. (Hrsg.): Prometheus Bound. The Changing Relationship between Governments and Higher Education in Western Europe, Oxford, 1991.

Neave, G./Amaral, A.: On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. In: Higher Education Quarterly, 62. Jg., 2008, H. 1/2, S. 40-62.

Reinalda, B./Kulesza, E.: The Bologna Process – Harmonizing Europe's Higher Education, Opladen/Farmington Hills, 2006.

Santiago, P./Tremblay, K./Basri, E./Arnal, E.: Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2: Special Features, Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation, OECD, Paris, 2008, S. 235-309.

Schink, G.: Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und „Policy Entrepreneurs“. Eine Analyse am Beispiel von Bildung und Ausbildung, Baden-Baden, 1993.

Scott, P. (Hrsg.): The Globalization of Higher Education, Buckingham, 1998.

Teichler, U.: Internationalisierung der Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 50, 2002, H. 1, S. 3-9.

Teichler, U.: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess, Münster, 2005.

Teichler, U.: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt/M., 2007.

Teichler, U.: Europäisierung der Hochschulpolitik. In: Simon, D./Knie, A./Hornbostel S. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, 2010, S. 51-70.

van Vught, F./van der Wende, M./Westerheijden, D.: Globalisation and Internationalisation: Policy Agendas Compared. In: Enders, J./Fulton, O. (Hrsg.): Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler, Dordrecht, 2002, S. 103-120.

Wächter, B.: The Lisbon Strategy. Knowledge as the Key to Growth and Employment. In: Kelo, M. (Hrsg.): The Future of the University – Translating Lisbon into Practice. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn, 2006, S. 13-28.

Walter, T.: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik. Wiesbaden, 2006.

Walter, T.: Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination. In: Die Hochschule, 16. Jg. 2007, H. 2, S. 10-36.

van der Wende, M.: Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General. In: Källemark, T./van der Wende, M. (Hrsg.): National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe, National Agency for Higher Education, Stockholm, 1997, S. 10-41.

van der Wende, M.: The International Dimension in National Higher Education Policies: What has Changed in Europe in the Last Five Years? In: European Journal of Education, 36. Jg., 2001, H. 4, S. 431-441.

van der Wende, M./Huisman, J.: Europe. In: Huisman, J./van der Wende, M. (Hrsg.): On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education, Bonn, 2004.

de Wit, K./Verhoeven, J. C.: The Higher Education Policy of the European Union: With or Against the Member States? In: Huisman, J./Maassen, P./Neave, G. (Hrsg.): The International Dimension of Higher Education, Amsterdam u.a., 2001, S. 175-231.

de Wit, K.: On Unity and Diversity; The EU, Bologna and Higher Education. In: Enders, J./van Vught, F. (Hrsg.): Towards a Cartography of Higher Education Policy Change. A Festschrift in Honour of Guy Neave, Enschede, 2007, S. 245-253.

de Wit, H.: International Student Circulation in the Context of the Bologna Process and the Lisbon Strategy. In: De Wit, H./Agarwal, P./Elmahdy Said, M./Schoole, M. T./Sirozi, M. (Hrsg.): The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context, Rotterdam, 2008, S. 167-198.

Witte, J.: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, Enschede, 2006.

Wuttig, S./Knabel, K.: Auf dem Weg zu einem europäischen Hochschulraum. Perspektiven der Hochschulentwicklung unter den Bedingungen der Internationalisierung. In: Kehm, B. M. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung in der Hochschulforschung. Institut für Hochschulforschung, Schwerpunktheft der Zeitschrift: die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 12. Jg., 2003, H. 1, S. 31-46.

Dokumente

Auswärtiges Amt: Die Initiative Außenwissenschaftspolitik 2009, Berlin, 2009. Internet. URL: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/Aussenwissenschaftsinitiative2009/flyer.pdf> [Zugriff: 10.4.2009].

Bergen-Kommuniqué: Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen, 2005. Internet: URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_German.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Berlin-Kommuniqué: Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen, 2003. Internet: URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_German.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Bologna-Erklärung: Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 1999. Internet: URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_German.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF: Deutschlands Rolle in der globalen Wissensgesellschaft stärken. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung, Berlin, 2008. Internet: URL: <http://www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie.pdf> [Zugriff: 10.4.2009].

Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF: Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 18. März 2009: Bologna Prozess gewinnt an Fahrt. Internet: URL: <http://www.bmbf.de/press/2494.php> [Zugriff: 8.4.2009].

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK: Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland. Gemeinsame Initiative von Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft und Wirtschaft, Bonn, 2000. Internet: URL: http://www.blk-bonn.de/papers/internationales_marketing.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Konstruktiver Dialog über das Erreichen des Lissabon-Ziels. Pressemitteilung Nr. 15, 2006 vom 23.10.2006. Internet: URL: <http://idw-online.de/pages/de/news181235> [Zugriff: 9.4.2009].

Council of Europe: European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities, European Treaty Series No. 15, Paris, 11 December 1953.

Council of Europe: European Convention on the Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No. 21, Paris, 15 December 1956.

Council of Europe: European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, European Treaty Series No. 32, Paris, 14 December 1959.

Council of Europe: European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study, European Treaty Series No 138, Rome, 6 November 1990.

Council of Europe: Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, European Treaty Series No. 165, Lisbon, 11 April 1997. Internet: URL: http://www.bologna.gov.tr/Bologna/documents/files/Lisbon_dec.pdf [Zugriff: 10. April 2009].

Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD: Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland: Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen, Bonn, 1997.

Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD: Qualität durch Internationalität. Das Aktionsprogramm des DAAD 2008-2111, Bonn, 2008. Internet: URL: http://www.daad.de/presse/de/aktionsprogramm_9_07_08.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Einheitliche Europäische Akte, Amtsblatt Nr. L 169 vom 29. Juni 1987.

Empfehlungen des Rates vom 12. Oktober 2005 zur Erleichterung der Zulassung von Drittstaatsangehörigen in die Europäische Gemeinschaft zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung. ABl L 289 vom 3.11.2005. Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:289:0026:0028:DE:PDF> [Zugriff: 10.4.2009].

Europäische Kommission: Europäische Charta für Forscher. Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern, 2005. Internet: URL: http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/eur_21620_de-en.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Europäische Kommission: Der Europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven. Grünbuch 4.4.2007, KOM (2007) 161, 2007. Internet: URL: http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era-greenpaper_de.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, (Lissabon), 23. und 24. März 2000. Internet: URL: http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm [Zugriff: 17.3.2009].

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, (Barcelona), 15. und 16. März 2002. Internet: URL: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Europäischer Rat: Schlussfolgerungen des Vorsitzes, (Brüssel), 22. und 23. März 2005. Internet: URL: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/84347.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Pressemitteilung vom 18.3. 2009: GEW fordert Kurswechsel im Bologna-Prozess, 2009. Internet: URL: http://www.gew.de/print/GEW_fordert_Kurswechsel_im_Bologna-Prozess.html [Zugriff: 8.4.2009].

Hochschulrahmengesetz (HRG.): Ausfertigungsdatum: 26.01.1976. „Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist“. Stand: Neugefasst durch Bek. v. 19.1.1999 I 18; zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 12.4.2007 I 506. Internet: URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> [Zugriff: 9.4.2009].

Hochschulrahmengesetz (HRG.): Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190). Internet: URL: <http://www.auswahlgespraech.de/puretec/hrg.pdf> [Zugriff: 9.4.2009].

Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138). Internet: URL: http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf [Zugriff: 9.4.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft, Brüssel, Dezember 1991, KOM (91) 349 endgültig, 1991.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung – Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Brüssel, den 5. 12. 1993, KOM (93) 700 endgültig, EG Bulletin, Beilage, 1993.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Hin zu einem Europäischen Forschungsraum, Brüssel, den 18.1.2000, KOM (2000) 6, 2000. Internet: URL: http://ec.europa.eu/research/era/pdf/towards-a-european-research-area_com_2000_de.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission: „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, Brüssel, den 11.11.2003, KOM (2003) 685 endgültig, 2003a. Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0685:FIN:DE:PDF> [Zugriff: 10.4.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission: Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, Brüssel, den 5.2.2003, KOM (2003)

58 endgültig, 2003b. Internet: URL http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Anhang_Rolle_Unis.pdf [Zugriff: 24.3.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Die Herausforderungen annehmen. Die Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung. Bericht der Hochrangigen Sachverständigengruppe unter Vorsitz von Wim Kok, Luxemburg, 2004. Internet: URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/kok_de.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission: Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten, Brüssel, den 20.4.2005, KOM (2005) 152 endgültig, 2005, Internet: URL http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_de.pdf [Zugriff: 24.3.2009].

Kommission der Europäischen Gemeinschaften): Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel, den 10.6.2006, KOM (2006) 208 endgültig, 2006. Internet: URL <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:DE:PDF> [Zugriff: 24.3.2009].

Kultusministerkonferenz KMK: Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland. Bericht vom 18. November 1996. Bonn, 1996.

Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommunique 2009: Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Internet: URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique_2009-dt.pdf [Zugriff: 10.12.2009].

Londoner Communiqué: Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung, 2007. Internet: URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_German.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Prag-Kommunique: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, 2001. Internet: URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_German.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Press conference at EU informal summit Hampton Court, 27 October 2005. Internet: URL: <http://www.number10.gov.uk/Page8393> [Zugriff: 10.4.2009].

Rat der Europäischen Union: Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“.

5980/01EDUC 23, Brüssel, den 14.2.2001. Internet: URL http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf [Zugriff: 17.3.2009].

Rat der Europäischen Union: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. 2002/C142/01, 14.6.2002. Internet: URL: http://eur-lex.europa.eu/pri/de/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614de00010022.pdf [Zugriff: 17.3.2009].

Rat der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 5. Mai 2003 über europäische Durchschnittsbezugswerte für die allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks). Amtsblatt C 134 vom 7.6.2003.

Richtlinie 2005/36/EC des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. ABl. L 255 vom 30.9.2005. Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:DE:PDF> [Zugriff: 10.4.2009].

Sorbonne-Erklärung: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, 1998. Internet: URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): International Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees in Higher Education in the Arab and European States bordering on the Mediterranean, Nice, 17 December 1976.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the European Region, Paris, 21 December 1979.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper, Paris, 2004. UNESCO. Internet: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf> [Zugriff: 10.4.2009].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, Paris, 2005. Internet: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349e.pdf> [Zugriff: 10.4.2009].

Vertrag über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), Paris, 18. April 1951.

Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), Rom, 25. März 1957.

Vertrag über die Europäische Union, Amtsblatt Nr. C 191 vom 29. Juli 1992, Internet: URL: http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/tif/JOC_1992_191__1_DE_0001.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Vertrag von Amsterdam, Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997. Internet: URL http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11997D/tif/JOC_1997_340__1_DE_0005.pdf [Zugriff: 10.4.2009].

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen, Köln, 1992.

Leseempfehlungen:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Deutschlands Rolle in der globalen Wissensgesellschaft stärken. Strategie der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung, Berlin, 2008.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): Qualität durch Internationalität. Das Aktionsprogramm des DAAD 2008-2111, Bonn, 2008.

Europäische Kommission: Der Europäische Forschungsraum: Neue Perspektiven. Grünbuch 4.4.2007, KOM (2007) 161, 2007.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel, den 10.6.2006, KOM (2006) 208 endgültig, 2006.

Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué 2009: Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage **www.boeckler.de** bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.