

# EUROPÄISIERUNGSPROZESS DER NATIONALEN HOCHSCHULSYSTEME

## Deutschland und Großbritannien im Vergleich

**BARBARA M. KEHM** || Der Beitrag diskutiert die nationalen Besonderheiten und Probleme bei der Einführung der Bologna-Reformen in Deutschland und England. Für Deutschland wird herausgearbeitet, dass Akkreditierung und eine allzu rigide Umsetzung zu Problemen und Protesten führten, während in England die Bologna-Reform als eine Reform der „Anderen“ angesehen wurde, da man zunächst davon ausging, dass sich Europa dem englischen Hochschulmodell annähern würde. Der Beitrag vertritt die These, dass die Probleme bei der deutschen Umsetzung als „Kinderkrankheiten“ einer großen und ehrgeizigen Reform interpretiert werden können, während England weiterhin eher darauf beharrt, das eigene Modell zu exportieren oder darauf zu achten, dass die Besonderheiten des eigenen Systems als mögliche Normvarianten gelten. Insgesamt werden Ansätze zur europäischen Konvergenz auf der Makroebene gesehen. Demgegenüber herrscht weiterhin große Vielfalt auf der Meso- und der Mikroebene. Dies muss nicht negativ sein, da Europa wesentlich auf der Vielfalt der Kulturen, auch der akademischen, beruht.

### EINLEITUNG

Sowohl Deutschland als auch Großbritannien gehörten zu den Unterzeichnern der Sorbonne-Erklärung 1998, die der Bologna-Erklärung um ein Jahr vorausging und in welcher noch von einer „Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“ die Rede war, also der Erklärung über eine Studienstrukturreform. Und während in Deutschland nach der 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes 1998 erstmals Bachelor- und Master-Studiengänge an einzelnen Universitäten erprobt werden konnten und wurden, ging man in Großbritannien davon aus, dass die Einführung von gestuften Studiengängen und -abschlüssen im Rahmen einer solchen europäischen Strukturreform mehr oder weniger das britische Modell kopieren würde. Einzige Sorge der Briten zu diesem Zeitpunkt war, dass die einjährige Länge der meisten britischen Master-Studiengänge nicht in Frage gestellt werden würde.<sup>1</sup> Aber trotz der gemeinsamen Startphase entwickelte sich die Umsetzung des Bologna-Prozesses in

beiden Ländern völlig unterschiedlich. Während man in Großbritannien lange davon ausging, dass die Bologna-Reformen das Hochschulsystem nicht substantiell tangieren würden, und man eher erwartete, dass sich die übrigen Unterzeichnerländer (deren Zahl von Ministertreffen zu Ministertreffen anstieg) dem britischen System annähern würden, wartete man in Deutschland auf Leitlinien der KMK zur Umsetzung der Reformen, die erst 2004 kamen und Deutschland zu einem Nachzügler in der Umsetzung der Reformen werden ließen.

Im Folgenden soll kurz die Einführung der Bologna-Reformagenda in beiden Ländern getrennt skizziert werden (zunächst in Deutschland, dann in Großbritannien), um dann in einem abschließenden Teil Unterschiede, Parallelen und Herausforderungen zu diskutieren. Hervorzuheben ist, dass im Unterschied zu Deutschland in Großbritannien kein nationaler Regelungsrahmen besteht, der etwa den Hochschulen eine nationale Struktur von Studiengängen und Abschlüssen vor-

schreiben würde. Der Beitrag konzentriert sich daher auf die Entwicklungen in England und geht nicht auf Schottland, Wales und Nordirland ein. Kommen wir also zunächst zu den Entwicklungen in Deutschland.

### DER BOLOGNA-PROZESS IN DEUTSCHLAND

Politisch gesehen gab es wichtige Gründe dafür, dass die Bologna-Erklärung von Deutschland als Mitinitiator des Reformprozesses unterzeichnet wurde. Man erhoffte sich von der Umstellung auf die gestuften Studiengänge und -abschlüsse weitgehende Effizienz- und Effektivitätsgewinne. Es sollten mehr Studierende in kürzerer Zeit zu einem berufsbefähigenden Abschluss gebracht werden. Doch während andere europäische Länder relativ schnell und pragmatisch sowie ohne größere Widerstände die gestufte Struktur auf der formalen Ebene einführten und sich erst später um die inhaltlichen (curricularen) Reformen kümmerten, warteten die Hochschulen in Deutschland zunächst auf Richtlinien bzw. Vorgaben der KMK, was die Umsetzung anbetraf. Diese kamen dann erst 2004 und lösten sofort Proteste aus. Universitäre Bachelor-Abschlüsse galten als „halbe“ Studiengänge, mit denen keine Berufsbefähigung zu erreichen war. In den Debatten standen folgende Punkte in der Kritik:

- Die größten technischen Universitäten Deutschlands schlossen sich zur TU-9-Gruppe zusammen, um gegen den Verlust des weltweit anerkannten Abschlusses Diplomingenieur zu protestieren.
- Dass Fachhochschulen zukünftig Master-Abschlüsse ohne den traditionellen FH-Zusatz anbieten durften, wurde von vielen Universitäten ebenfalls nicht goutiert.
- Die staatlich regulierten Staatsexamens-Abschlüsse wurden erst einmal von der Umstellung ausgenommen.
- Potenzielle Beschäftigter von Hochschulabsolventen waren nicht vertraut mit dem Qualifikationsstand der neuen Absolventen und zögerten bei der Einstellung von Bachelor-Absolventen.
- Zusätzlich geriet die KMK unter massiven Druck bei der Vorgabe, dass maximal zwischen 20 und 40 % der Bachelor-Absolventen nach Abschluss in einen Master-Studiengang über-

gehen sollten. Dies wurde von den meisten Universitäten als kurzsichtige Reduzierung des allgemeinen Bildungs- und Qualifikationsstands gesehen. Diese Vorgabe musste dann auch schnell zurückgenommen werden und die Universitäten gingen dazu über, ihre Studierenden von Beginn an dahingehend zu beraten, gleich den Master-Abschluss anzustreben. Nach drei Jahren Studium könne unmöglich jemand ein voll ausgebildeter Ingenieur oder Physiker sein, so das Argument.

Ein weiteres Problem wurde sehr schnell sichtbar. Typischerweise machen die Deutschen ja immer alles sehr gründlich. Mit der Umstellung auf die gestufte Studienstruktur war klar, dass die neuen Studiengänge nicht mehr wie zuvor durch die zuständigen Landesministerien genehmigt werden konnten. Zudem war bereits mit der Bologna-Erklärung beschlossen worden, auf europäischer Ebene bei der Qualitätssicherung zusammenzuarbeiten. Es wurde also zunächst ein Akkreditierungsrat etabliert, der die sich neu gründenden Akkreditierungsagenturen genehmigen sollte und in den ersten Jahren auch selber Akkreditierungen durchführte. Allerdings war Akkreditierung als Verfahren für die Prüfung von Qualitätsstandards und Genehmigung von Studiengängen in Deutschland unbekannt, und es mussten sowohl Verfahren als auch Standards neu entwickelt werden. Zusätzlich führte der deutsche Föderalismus dazu, dass nicht eine nationale Agentur entstand, sondern gleich mehrere (heute sind es insgesamt sieben), darunter einige, die nur regional akkreditierten, und andere, die fachspezifisch, aber bundesweit akkreditierten. Die neu entwickelten Verfahren der Akkreditierung beruhten maßgeblich auf Peer Review und liefen nur schleppend an. Als sich die Geschwindigkeit der Etablierung neuer Studiengänge nach dem Bachelor- / Master-Modell ab 2004 erhöhte, kamen die Akkreditierungsagenturen nicht mehr nach. Nicht nur waren die meisten Professorinnen und Professoren an ihren Hochschulen durch die Konzeption und curriculare Entwicklung der neuen Studiengänge zeitlich stark absorbiert, sondern sie wurden auch laufend angefragt, in den fachbezogenen Kommissionen an der Akkreditierung anderer Studiengänge als Peers mitzuwirken. Auf die Schnelle und in den benötigten Zahlen ließen sich kaum genügend Professor/Innen fin-

den, die bereit waren, dies zu machen. So kam es auch hier – zumindest vereinzelt – zu massiven Problemen; etwa wenn Fachhochschulprofessoren Studiengänge an einer deutschen Traditionsuniversität akkreditieren sollten und dies zum Anlass nahmen, der Universität zu zeigen, wie es funktionieren sollte.

Der schleppende Anlauf der Akkreditierung führte zu weiteren Verzögerungen; viele neue Studiengänge begannen ohne Akkreditierung. Die Hochschulen, die für die Kosten der Akkreditierung keine staatlichen Zuschüsse erhielten, versuchten bei den Agenturen Rabatte zu erhalten, etwa durch die sogenannte Cluster-Akkreditierung, also die Akkreditierung aller neuen Studiengänge einer Fakultät oder eines Fachbereichs im Rahmen eines Vor-Ort-Besuchs der Kommission.

Zudem erforderte das korrekte, also erfolversprechende Verfassen des Akkreditierungsantrags zusätzliche Zeit. Es mussten Daten und Informationen zusammengestellt werden, die in der verlangten Form noch nie gesammelt worden waren. Zum Teil sollten die Akkreditierungsanträge neuer und innovativer oder interdisziplinärer Studiengänge Marktanalysen über den potenziellen Arbeitsmarkt der Absolventen enthalten. Nehmen wir das Beispiel eines Bachelor-Studiengangs Philosophie an einer Universität, so war ein sehr kreativer Umgang mit den Akkreditierungsrichtlinien erforderlich.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass ab 2004 die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur in Deutschland rasant anstieg, die Akkreditierung aber einen, wenn auch vorübergehenden Reformstau hervorrief. Im gleichen Jahr berichteten die ersten europäischen Unterzeichnerstaaten (etwa die Niederlande und Schweden), die Umstellung durchgeführt und abgeschlossen zu haben. Im Februar 2012 berichtete das BMBF, dass zum Wintersemester 2010/11 rund 85 % aller Studiengänge in Deutschland auf die gestufte Struktur umgestellt seien. Die Umstellung sei an Fachhochschulen so gut wie abgeschlossen und der Großteil der nicht umgestellten Studiengänge führe zu staatlichen oder kirchlichen Abschlüssen. Allerdings beträgt der Anteil der Studierenden, die im selben Semester in den neuen Studiengängen studierten, erst 60 %.<sup>2</sup>

Über zwei weitere Punkte der Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland soll an dieser Stelle noch berichtet werden: erstens die Proteste der Studierenden gegen die Bologna-Reformen im Wintersemester 2009/10 und zweitens die kaum oder noch nicht umgesetzten Reformelemente.

Im Wintersemester 2009/10 begannen die Studierenden gegen die Bologna-Reformen bzw. genauer gegen die Art und Weise ihrer Umsetzung zu protestieren. Wesentliche Punkte der Kritik waren die Stofffülle der Curricula, der Prüfungsdruck, die Hürden beim Übergang in ein Master-Studium und die fehlenden Zeitfenster für Mobilität. Insgesamt schien es so, dass die Reformen zu bürokratisch und rigide umgesetzt worden waren, die Module zu kleinteilig strukturiert und damit die Prüfungslast zu groß. Zudem bewiesen die Mobilitätsstatistiken, dass aufgrund der curricularen Dichte die temporäre Mobilität der Studierenden deutlich zurückgegangen war. Auch die Politik stimmte vielen der studentischen Kritikpunkte zu und forderte Nachbesserungen. Mit der zweiten Welle der Re-Akkreditierung nach fünf Jahren wurden viele der neuen Studiengänge flexibler gestaltet, die Modularisierung erfolgte großteiliger und der Zahl der Prüfungen sank. Inzwischen ist die Mobilität deutscher Studierender wieder gestiegen. Wir können sogar sagen, dass neueste Untersuchungen, die am INCHER-Kassel durchgeführt wurden, gezeigt haben, dass die studentische Mobilität in Deutschland die 20-%-Schwelle, die die Europäische Kommission für 2020 anstrebt, bereits überschritten hat.

Was die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland angeht, würde ich heute sagen, dass ein Teil der „Kinderkrankheiten“ eines solch großen Reformvorhabens überwunden ist. Auch die Bachelor-Absolventen haben inzwischen gute bis sehr gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Eine am INCHER-Kassel Ende 2008 durchgeführte Befragung von 35.000 Absolvent/Innen von 48 Universitäten und Fachhochschulen des Prüfungsjahrgangs 2007 hat gezeigt, dass andertalhalb Jahre nach dem Bachelor-Abschluss nur 3 % der Absolvent/Innen arbeitslos sind. Allerdings nehmen drei Viertel der universitären Bachelor-Absolvent/Innen unmittelbar nach dem Abschluss ein Master-Studium auf. Die Einstiegsgehälter der Bachelor-Absolvent/Innen liegen etwa 20 %

unter denen der Master-, Magister- und Diplomabsolvent/Innen und es gibt in den ersten Jahren auch mehr Befristungen. Allerdings ist die Berufszufriedenheit von Bachelor-Absolvent/Innen etwa gleich hoch wie diejenige von Absolvent/Innen mit anderen Abschlüssen.<sup>3</sup>

Noch nicht gelöst ist dagegen der Wechsel zur studentenzentrierten Lehre. Nur eine Minderheit der Lehrenden hat sich intensiv mit dem Konzept der „learning outcomes“ auseinandergesetzt oder weiß, wie diese geprüft und bewertet werden können. Auch die Schlüsselkompetenzen werden eher in gesonderten Veranstaltungen erworben, als dass sie integrierter Bestandteil der fachspezifischen Curricula wären. Zudem tut man sich in Deutschland sehr schwer mit dem nationalen Qualifikationsrahmen. Durch die strikte Trennung zwischen beruflicher Bildung und Ausbildung einerseits und Hochschulbildung andererseits wurden zunächst zwei nationale Qualifikationsrahmen geschaffen. Allerdings sind die Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene und die Anerkennung von außerhalb von Schule und Hochschule erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen auf der Tagesordnung.

### DER BOLOGNA-PROZESS IN GROßBRITANNIEN

Trotz Unterzeichnung sowohl der Sorbonne- als auch der Bologna-Erklärung erfolgte eine genauere Wahrnehmung des Bologna-Prozesses in Großbritannien erst ab 2003. Bis dahin waren verschiedene Reformmaßnahmen überwiegend von nationalen Debatten dominiert, z. B. der Debatte über erweiterte Teilhabe an Hochschulbildung mit Einführung eines zweijährigen Foundation Degree oder Qualitätssicherungsmaßnahmen im Kontext eines nationalen Qualifikationsrahmens und institutioneller Qualitätsaudits. Anlässlich des Ministertreffens in Berlin im Jahr 2003 formulierte ein neu gegründetes High Level Policy Forum ein britisches Positionspapier vis-à-vis des Bologna-Prozesses. In diesem Positionspapier wurde der Bologna-Prozess zwar unterstützt, es wurden aber auch drei wichtige Bedenken geäußert:

1. Im Bereich der Qualitätssicherung sollte jeglicher Einfluss der Europäischen Kommission verhindert werden. Die Briten wandten sich gegen die Einführung eines europäischen Systems

der externen Evaluation und überhaupt gegen ein pan-europäisches Qualitätssystem. Studiengangakkreditierung, wie sie in den meisten kontinentaleuropäischen Ländern im Zuge der Bologna-Reformen eingeführt worden war, wurde abgelehnt und als Sache der Universitäten selbst angesehen. Stattdessen wurde die Empfehlung ausgesprochen, den britischen Ansatz der Qualitätssicherung in ganz Europa einzuführen.

2. Hinsichtlich der gestuften Studienstruktur bestand die Sorge, dass angesichts des sich entwickelnden europäischen Mainstream von zweijährigen Master-Studiengängen die für England typischen einjährigen Master-Studiengänge ins Hintertreffen geraten könnten. Die zweistufige Struktur wurde unterstützt, man setzte sich aber dafür ein, sowohl einjährige Master-Studiengänge als auch die integrierten einstufigen Master-Studiengänge in England als akzeptierte Variante anzusehen und nicht als Abweichung von der Norm.

3. Zum Thema Kreditpunkte und Qualifikationsrahmen wies das Positionspapier darauf hin, dass die Briten ihr eigenes Kreditpunktesystem hätten. Außerdem bestehe eine Präferenz für die outcome-basierte Berechnung statt wie beim ECTS einer Berechnung zu folgen, die auf Länge und Workload beruhte. Auch hier galt es zu verhindern, dass das auf 1.200 Stunden basierende akademische Jahr in England gegenüber dem auf 1.600 Stunden basierenden akademischen Jahr in Kontinentaleuropa als Abweichung von der Norm gesehen wurde.<sup>4</sup>

Im Jahr 2004 wurde der UK Higher Education Europe Unit gegründet, um die britische Beteiligung an den europäischen Initiativen und Policies zu koordinieren und gemeinsame britische Positionen zu formulieren. Bereits 2005 hat Teichler<sup>5</sup> gemeint, dass Großbritannien zu den Außenseitern des Bologna-Prozesses gehöre, aber zunächst durch die Strukturreformen nicht zu großen Veränderungen herausgefordert war. Dennoch zeigt die Etablierung des UK Higher Education Europe Unit, dass sich im Laufe der Zeit die britische Wahrnehmung des Bologna-Prozesses veränderte. Drei Prozesse haben dazu beigetragen:

- die Wahrnehmung, dass die Umsetzung der Bologna-Reformen in Kontinentaleuropa auf einen Mainstream hinauslief, der nicht dem englischen Modell entsprach,

- die Erkenntnis, dass angesichts dieser Entwicklung britische Traditionen und Reformdynamiken neu positioniert werden mussten,
- und die Erkenntnis, dass die wachsende weltweite Attraktivität der Hochschulen in Kontinentaleuropa (mit gestufter Struktur und einer immer größeren Zahl englischsprachiger Studienangebote) eine zunehmende Konkurrenz für britische Hochschulen bedeutete, die schon lange auf Gebühren zahlende außereuropäische Studierende gesetzt hatten.

Hinzu kommt, dass in Großbritannien die Einschätzung weit verbreitet ist, dass man in vielen Fragen von Lehre, Forschung und Hochschulorganisation bessere Lösungen zu bieten hat als andere europäische Länder. Daher steht die Option für den Export der eigenen Lösungen stärker im Vordergrund als gleichberechtigte Kooperation auf europäischer Ebene. Interessanterweise gehören aber die Lehrenden und Forschenden an den britischen Universitäten zu den Unzufriedensten in ganz Europa.

Sin<sup>6</sup> hat in einer Befragung englischer Lehrender zum Bologna-Prozess deren Wahrnehmung als „disconnected and missing leadership“ charakterisiert. Im Wesentlichen haben die Bologna-Reformen nichts mit dem Alltagsgeschäft in der Lehre zu tun und werden, wenn überhaupt, als rein strukturelle Reform verstanden, für deren Umsetzung andere verantwortlich sind. Diese potenziellen Anderen verweisen aber auf die in Großbritannien vorherrschende Form der institutionellen Autonomie, die eine Umsetzung der Bologna-Reformen per Gesetzgebung (wie in den meisten anderen europäischen Ländern üblich) ausschließt. Von diesem Paradox ist die Haltung Englands zu den Bologna-Reformen stark geprägt.

Bologna ist in Großbritannien eher eine Reformbewegung der Anderen. Allerdings wird diese Reformbewegung sehr genau beobachtet und es erfolgt eine aktive Mitwirkung an der Normbildung, damit die britischen Akzente und Traditionen nicht in eine Außenseiterrolle geraten. Und trotz eher weltweiter Orientierung möchte man nicht, dass Europa als Bezugspartner wegbricht.<sup>7</sup> Zum einen hat Großbritannien sehr stark von den europäischen Forschungsförderprogrammen profitiert. Zum anderen sieht man auch die Chance,

vermehrt Gebühren zahlende europäische Studierende zu gewinnen.

Das größte britische Engagement wird im Bereich der curricularen und evaluativen Koordination des Bologna-Prozesses sichtbar und hat dabei drei Akzente:

- die curriculare und evaluative Begleitung der formalen Elemente des Bologna-Prozesses zwecks Verhinderung von Scheinäquivalenzen,
- die Verhinderung gesamteuropäischer Verbindlichkeiten in der curricularen Gestaltung und Qualitätssicherung,
- und die Empfehlung, ähnliche Systeme der curricularen Koordination und Qualitätssicherung einzuführen wie in Großbritannien.

Insgesamt stoßen die meisten europäischen Hochschulinitiativen auf britischer Seite überwiegend auf Skepsis oder geringes Interesse und werden eher unter dem Gesichtspunkt einer potenziellen Einschränkung nationaler Souveränität interpretiert.

Das einzige, von den Briten weitgehend akzeptierte Element des Bologna-Prozesses ist die Einführung des Diploma Supplements.

### **UNTERSCHIEDE, PARALLELEN, HERAUSFORDERUNGEN**

Es gibt meiner Meinung nach mehr Unterschiede als Parallelen in dem Vergleich zwischen Deutschland und Großbritannien im Hinblick auf den Bologna-Prozess. Aber vielleicht könnte man sagen, dass es eine gewisse Parallele in der Skepsis gegenüber und der Kritik an den Bologna-Reformen gibt. Allerdings muss dabei festgehalten werden, dass in Großbritannien diese Skepsis vorrangig von Seiten der Politik geäußert wird, während die akademische Profession glaubt, die Reforminitiative würde sie nicht tangieren. In Deutschland dagegen hat die Politik den Bologna-Reformprozess von Beginn an unterstützt, während die Skepsis eher von der akademischen Profession und später dann von den Studierenden geäußert wurde.

Das Communiqué der Bologna-Ministerkonferenz Ende April 2012 in Bukarest hat eine Anzahl konkreter Prioritäten für die nächsten drei Jahre benannt, die zum Teil auf nationaler, zum Teil auf europäischer Ebene verfolgt werden sollen. Dazu zählen folgende Bereiche:

- Abschlüsse und Qualifikationen,
- Qualitätssicherung,
- die soziale Dimension,
- effektive Lernergebnisse und Beschäftigungsfähigkeit,
- lebenslanges Lernen,
- Mobilität.

Es bleibt abzuwarten, wie sich der europäische Hochschulraum weiter entwickeln wird. Experten schätzen, dass erste valide empirische Ergebnisse ab 2015 möglich sein werden.

In einem von 2009 erschienenen Band zu den Perspektiven der Hochschulforschung auf die Bologna-Reformen<sup>8</sup> ist der Bologna-Prozess als „bewegliches Ziel“ (als „moving target“) bezeichnet worden. Nicht nur, dass in den ersten Jahren immer wieder neue Reformziele formuliert und hinzugefügt wurden, die Koordination des Prozesses auf europäischer wie nationaler Ebene hat eine solche Komplexität angenommen, dass es immer schwieriger wird, das Zustandekommen von Veränderungen nachzuvollziehen. Hinzu kommt, dass bei der Umsetzung der Reformen nationale Reformagenden an die Bologna-Ziele angehängt wurden und so zu Verzerrungen bei der Implementation geführt haben.

In diesem Beitrag habe ich versucht deutlich zu machen, was die Motive in Deutschland und Großbritannien waren, die Bologna-Erklärung zu unterzeichnen und welche Faktoren die jeweils nationale Umsetzung wesentlich beeinflusst haben. In vielen Analysen des Bologna-Prozesses der letzten Jahre ist immer wieder betont worden, dass auf der Makro-Ebene ein gewisses Maß an Konvergenz hergestellt werden konnte. Blickt man aber auf die Meso-Ebene der Hochschulen und die Mikro-Ebene der Studiengänge wird eine weiterhin bestehende große Heterogenität sichtbar. Ich bin davon überzeugt, dass die gemeinsame Arbeit am europäischen Hochschulraum in den nächsten Jahren weitere Fortschritte machen wird und dass man sich sukzessive auf weitere Elemente der Konvergenz einigen wird. Anerkennung (recognition) von Qualifikationen und Kompetenzen ist ein solcher Bereich, Qualifikationsrahmen ein weiterer.

Aber es ist auch wichtig, dass Unterschiede in den akademischen Kulturen Europas, in den Lehr- und Lernstilen aufrechterhalten bleiben, sonst würden wichtige Gründe für Mobilität weg-

fallen. Ich gehe jedenfalls davon aus, dass uns der mit der Bologna-Erklärung von 1999 begonnene Reformprozess noch eine Weile begleiten wird und wir zwischendurch immer einmal wieder Bilanz ziehen werden, was der Prozess gebracht hat, wo Korrekturen erforderlich sind, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen und welche Ziele bereits erreicht wurden. In diesem Sinne können wir sagen: Nach der Reform ist vor der Reform.

---

## || PROF. DR. BARBARA M. KEHM

Internationales Zentrum für Hochschulforschung,  
Kassel

## LITERATUR

CHEPS, INCHEP, ECOTEC: The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European higher education area, 2 Volumes, 2010, [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/IndependentAssessment\\_1\\_DetailedRept.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/IndependentAssessment_1_DetailedRept.pdf)

---

## ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> Witte, Johanna: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, PhD Dissertation, Twente: CHEPS, University of Twente 2006, S. 329.
- <sup>2</sup> BMBF Pressemeldung: Die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland vom 1.2.2012, <https://www.bmbf.de/de/7222.php>
- <sup>3</sup> Schomburg, Harald (Hrsg.): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland 2007-2008, Werkstattbericht 71, Kassel 2012.
- <sup>4</sup> Witte: Change of Degrees and Degrees of Change, S. 346 ff.
- <sup>5</sup> Alesi, Bettina / Bürger, Sandra / Kehm, Barbara M. / Teichler, Ulrich: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland, Projektbericht an das BMBF, Kassel 2005.
- <sup>6</sup> Sin, C.: Academic Understandings and Responses to Bologna: A Three-Country Perspective, unpublished Manuscript submitted to EJE 2012.
- <sup>7</sup> Alesi / Bürger / Kehm / Teichler: Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen.
- <sup>8</sup> Kehm, Barbara M. / Huisman, Jeroen / Stensaker, Bjørn (Hrsg.): The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam / Taipei 2009.