Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Prof. Mag. Dr. Ilse Schritteser, für die fachliche Unterstützung herzlichst bedanken.

Ich bedanke mich auch bei meiner Familie sowie bei meinen Freunden, die mir in zahlreichen Gesprächen wichtige Anregungen gaben.

Danken möchte ich auch meinen Interviewpartnerinnen für ihre Bereitschaft, ihre Zeit und ihr Wissen mit mir zu teilen, denn ohne sie wäre der empirische Teil dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Forschungsinteresse und Fragestellung.....	9
3. Jüngere Entwicklungen im bildungswissenschaftlichen Diskurs.....	11
3.1 Humboldts Idee der Universität	11
3.2 Zeitalter der Industrialisierung	15
3.3 Der Wandel im zwanzigsten Jahrhundert.....	16
3.4. Resümee	19
4. Der Bologna- Prozess.....	22
4.1 Entwicklungsaspekte.....	22
4.2 Bologna-Erklärung (1999)	28
4.3 Reflexion über Magna Charta Universitatum, Sorbonne-Erklärung und Bologna-Erklärung	30
4.4 Folgekonferenzen (2001-2009)	33
4.4.1 Prager Kommuniqué (2001)	33
4.4.2 Berliner Kommuniqué (2003).....	36
4.4.3 Bergen Kommuniqué (2005).....	39
4.4.4 Londoner Kommuniqué (2007)	40
4.4.5 Leuven-Kommuniqué (2009)	42
4.4.6 Wien-Budapest Kommuniqué (2010).....	43
4.5 Hochschulproteste.....	45
4.6 Resümee	47
5. Implementierung	51

5.1 Hauptziele	52
5.2 Umstellungen am Institut für Bildungswissenschaft Wien	57
5.3 Bologna-Ziele	59
5.4 Kritik an einigen Zielen des Bologna-Prozesses	63
5.4.1 Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit	64
5.4.2 Förderung der Mobilität.....	67
5.4.3 Förderung der Beschäftigungsfähigkeit	68
5.5 Resümee.....	70
6. Empirische Untersuchung	75
6.1 Vorüberlegungen zur Datengewinnung.....	75
6.2 Datenerhebung: Das qualitative Interview.....	76
6.2.1 Auswahl und Zugang der InterviewpartnerInnen	78
6.2.2 Darstellung der Befragung.....	78
6.2.3 Transkription.....	80
6.3 Datenauswertung	80
6.4 Auswertung	83
6.4.1 Eckdaten der InterviewpartnerInnen.....	83
6.4.2 Ergebnisse.....	83
6.4.2.1 Assoziationen mit dem Bologna-Prozess	83
6.4.2.2 Vor- und Nachteile durch den Bologna-Prozess und die damit einhergehende Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium ...	85
6.4.2.3 Beurteilungen der STEP (Studieneingangsphase)	89
6.4.2.4 Bewältigbarkeit des Studiums in der vorgegebenen Zeit.....	93

6.4.2.5 Förderung von Mobilität und Transparenz durch ECTS.....	96
6.4.2.6 Bachelorabschluss vs. Masterabschluss als ausreichende Qualifikation für den Arbeitsmarkt.....	100
6.4.2.7 Die Forderung von Bildung statt Ausbildung im Zuge der Studentenproteste	103
6.4.2.8 Studierende als Gewinner oder Verlierer des Bologna-Prozesses..	106
6.4.2.9 Gewünschte Änderungen	108
6.5 Zusammenfassende Darstellung.....	112
6.6 Conclusio	120
7. Literaturverzeichnis.....	131
Eidesstattliche Erklärung.....	139
Kurzfassung der Diplomarbeit.....	141
Abstract	141
8. Anhang	143
8.1 Transkriptionsregeln nach Bortz/Döring	143
8.2 Kurzfragebogen.....	143
8.3 Leitfaden der Befragungen und Begründungen	144
8.4 Postskriptum	146
Curriculum Vitae	147

1. Einleitung

Der so genannte Bologna-Prozess war und ist eines der meistdiskutierten Themen an den Universitäten, in der Politik und mittlerweile auch in den Medien. Eckardt führt an, dass der Bologna-Prozess wie kein anderes Ereignis vor ihm die europäische Hochschullandschaft verändere (Eckardt, 2005).

Die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung sowie die anschließenden Vereinbarungen, die alle zwei Jahre in Folgekonferenzen von den Ministern der Mitgliedstaaten getroffen wurden, haben zu weitreichenden Veränderungen u.a. im Hochschulbereich geführt. Wie immer betont wird, steht der Bologna-Prozess für eine freiwillige Kooperation von Hochschuleinrichtungen im europäischen Raum (vgl. www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_in_oesterreich 22.09.09). D.h., dass es sich bei dem Bologna-Prozess nicht um einen völkerrechtlich verbindlichen Vertrag handelt, sondern um eine unverbindliche politische Willenserklärung (vgl. Pongratz 2009, S. 10). Jedoch hebt sich die Bologna-Erklärung von anderen unverbindlich bleibenden Erklärungen durch die Definition klarer Ziele und einen vorgegebenen Zeitrahmen ab, so der ehemalige österreichische Wissenschaftsminister Johannes Hahn in der Einleitung der jeweiligen Berichte: Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele in Österreich (z.B. www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_in_oesterreich 22.09.09). Weiters wird der Grad der Zielerreichung durch ein Monitoringsystem überprüft, wodurch ein positiver Rechtfertigungsdruck entsteht (ebd., S. 6).

Diese scheinbare Freiwilligkeit der Beschlüsse, die in den jeweiligen Konferenzen gefällt werden, müssen die Universitäten innerhalb von zehn Jahren umsetzen, da der Europäische Rat von Lissabon (im Jahr 2000) das ehrgeizige Ziel gesetzt hat, Europa bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (vgl. Walter 2006, S. 15). Dieses Ziel galt nun als Anstoß für den kompletten Umbau u.a. der europäischen Hochschullandschaft.

Die Umstellungen wurden einerseits zustimmend aufgenommen und rasch umgesetzt, andererseits gibt es aber auch sehr kontroversielle Diskussionen in denen von einer Ökonomisierung der Bildung gesprochen wird, vom Verlust der

Einheit von Forschung und Lehre, vom Verlust der Zweckfreiheit von Bildung hin zu einem Qualitäts- und Selbstmanagement von Studierenden bis zu der Auffassung, dass Studierende die eigentlichen Verlierer des Bologna-Prozesses seien (Fasching et al. 2005, Pongratz 2009, Scholz et al. 2009). Diese kritischen Positionen sind Kernthemen u.a. in der Bildungswissenschaft und sollen in die Besprechung der Vorgänge rund um den Bologna-Prozess mit einfließen.

2. Forschungsinteresse und Fragestellung

Die Idee einer europäisch vereinheitlichten Studienstruktur zieht weitreichende Veränderungen nach sich.

Wesentliche Umstellungen sind die Einführung eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor-/Masterstudiengänge), das einerseits zu einer Verkürzung der Studienzeit beitragen soll, andererseits zu einer Erhöhung der Akademikerquote. Dieses System soll auch dazu beitragen, dass die Abschlüsse europaweit leicht verständlich und vergleichbar sind, um die Mobilität der Studierenden und der Lehrenden zu fördern. Ein wesentliches Moment, das diese Veränderungen einbezieht, besteht darin dass die Bachelorstudiengänge arbeitsmarktrelevante Qualifikationen (Stichwort: „employability“) beinhalten sollen, um die Studierenden schneller in den Arbeitsmarkt eingliedern zu können.

Die Einführung des ECTS (European Credit Transfer System) zeigt den Wechsel von der bisherigen Berechnung via Semesterwochenstunden zu der Erfassung der Studienleistung durch die Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast (Stichwort: so genannter Studierenden „workload“) an. Mit dieser Umstellung hält ein neues didaktisches Organisationsprinzip, die Modularisierung von Studiengängen, Einzug in die universitäre Organisation.

All diese Punkte beinhalten Vor- und Nachteile, die in der vorliegenden Diplomarbeit aus bildungswissenschaftlicher Sicht untersucht werden sollen, und zwar speziell aus der Sicht der Studierenden.

Da erst mit dem Wintersemester 2007 mit dem Bachelor-Studium begonnen werden konnte, gab es bis März 2010 noch keine Abschlüsse und bis Dezember 2009 (Beginn meines Diplomarbeitkonzeptes), so meine Recherche, noch keine Befragungen von Betroffenen. Deshalb wird in der vorliegenden Diplomarbeit durch Interviews von Studierenden diese Forschungslücke geschlossen.

Die zentrale Fragestellung lautet:

Welche Vor- und Nachteile sehen Studierende durch die gravierenden Veränderungen, die durch den Bologna-Prozess intendiert wurden, für das Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien?

Von folgenden Gesichtspunkten soll ausgegangen werden:

Ist es in der Wahrnehmung der Studierenden möglich, das Studium in der vorgegebenen Zeit ohne Hindernisse abzuschließen (Leitmotiv: Studienzeitverkürzung/ Studienabbrüche verhindern)?

Durch die Einführung eines „Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ soll die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden gefördert werden. Ist dieses Ziel durch die Einführung des Bachelor Studiums aus der Sicht der Studierenden gegeben und reicht dieser Bachelor-Abschluss, um in den Arbeitsmarkt auf akademischem Niveau einsteigen zu können, oder sehen die Studierenden eher einen Masterabschluss als erforderliches Erfolgsmoment?

Um eine Erleichterung der Anerkennung von Studienleistungen im europäischen und internationalen Raum zu erreichen, wurde die Einführung der Leistungsbemessung auf Basis des European Credit Transfer System (ECTS) empfohlen. Damit ist eine Schwerpunktverlagerung von der Zielsetzung der Inhalte der Lehre auf die so genannten „learning outcomes“ (Leitmotiv: „the shift from teaching to learning“) verbunden. Die Erfassung der Studienleistung durch Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast (Studierenden „workload“) soll die Transparenz der Studieninhalte und die Mobilität der Studierenden erhöhen und die Entstehung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes fördern. Ist dies für Studierende verständlich und trägt es zu den oben genannten Zielen bei?

3. Jüngere Entwicklungen im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Um die Diskussion und die Kritik am Bologna-Prozess zu verstehen, ist es wichtig, einen Blick auf einige Meilensteine der jüngeren Entwicklungen im bildungswissenschaftlichen Diskurs und deren Auswirkungen auf das Universitätswesen im deutschsprachigen Raum zu werfen.

Zur Einführung sollen einige Aspekte der jüngeren Entwicklung des Universitätswesens im Bereich der Bildung näher beleuchtet werden. Ausgehend von dem zwar kurz gefassten, dennoch wegweisenden Text von Wilhelm von Humboldt „Über die innere und äußere Organisation und Verfasstheit der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ sollen Meilensteine der Universitätsentwicklung anhand zentraler Dokumente und Texte bis ins zwanzigste Jahrhundert analysiert werden, um einen Bezug zwischen den jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen und dem Bild vom Menschen und dem jeweiligen Bildungsgedanken in Hinblick auf universitäre Bildung herzustellen.

3.1 Humboldts Idee der Universität

Seit Beginn der Reformen im europäischen Bildungsraum wird von Kritikern immer wieder die Abwendung von den Humboldtschen Bildungsidealen in der Hochschulentwicklung kritisiert. Welche Auffassung prägt nun Humboldts Sicht der Universität?

Hans-Christoph Koller merkt an, dass das Bedeutendste an der Bildungstheorie von Humboldt (1767-1835) die Reform des Schul- und Universitätswesens nach neuhumanistischen Prinzipien ist. Sein Anliegen war es, schulische und universitäre Bildung auf eine neutrale Basis zu stellen, frei von ideologischen Einflüssen und Partikularinteressen der feudalen und klerikalen Vormundschaft. Damit grenzt sich das Bildungsdenken des Neuhumanismus von einem Teil der Aufklärung ab, deren pädagogisches Denken und Handeln an den ökonomischen

und beruflichen Anforderungen der jeweiligen Gesellschaftsordnungen ausgerichtet war (vgl. Koller 2008, S. 72 f.).

Um Humboldts Universitätskonzept zu verstehen, ist es wichtig einen Blick auf den historischen Zusammenhang zu werfen.

Die Epoche des Neuhumanismus war geprägt, von dem Gedanken der reinen, allseitig-harmonischen Menschenbildung und versuchte damit den utilitaristischen und rationalistischen Bildungsgedanken der Aufklärung (Stichwort: Erziehung zur Brauchbarkeit) zu überwinden (vgl. Reble 2009, S. 245). Mit dem beginnenden 19. Jahrhundert, so Benner, wurden an den Universitäten meist veraltete, um einige Anmerkungen ergänzte, Lehrbücher z.T. verstorbener Professoren herangezogen, dabei wurde tradiertes Wissen ohne eigene Gelehrsamkeit an Studenten weitergegeben. Dies wiederum bewirkte, dass Studierende kein wirkliches Interesse an der Sache entwickeln konnten. „Nach allgemeiner Überzeugung aller Kritiker der damaligen Zeit waren Universitäten weder forschende noch für den Übergang in die Berufe wirklich qualifizierende Einrichtungen, sondern Stätte einer pseudogelehrten, wirklichkeitsfernen Halbbildung“ (Benner 2003, S. 200). Aus diesem Grund sprach sich ein Teil der Kritiker für die Schließung der Universitäten und deren Umwandlung in berufsbezogene Spezialinstitute aus, andere wiederum (darunter Fichte und Schelling) traten für eine tiefgreifende Erneuerung der Hochschulen ein. Da eine anwendungs- und berufsbezogene Ausbildung für die Philosophische Fakultät aufgrund der fachinhärenten Logik außer Frage stand, waren es die Philosophen, die eine theoretische Neubegründung der Universitäten konzipierten. Die Philosophie (als Studiengang) wurde dabei zur führenden Instanz erhoben, unter der die einzelnen Fächer untergeordnet waren. Dazu stellt Benner fest, dass im Gegensatz zur Philosophie, die bis heute dazu tendiert, sich als einzigen legitimen Ort der Vermittlung von Wissenschaft zu begreifen, Humboldt „philosophisches Denken“ als Teil jeder Disziplin entwarf (vgl. Benner 2003, S. 201 f.).

In diesem Sinne und vor den oben genannten Hintergründen verfasste Wilhelm von Humboldt 1809/10 ein Konzept zur Neuordnung des gesamten Schulwesens und der Universitäten. In der Einleitung führte Humboldt in dem Text „Über die

innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, aus:

„Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Cultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben.

Da diese Anstalten ihren Zweck indeß nur erreichen können, wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenüber steht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien. Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, [...] muß die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten. Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, [...]“ (Humboldt op.cit., S. 118).

Humboldts Konzept geht davon aus, dass keine Wissenschaft als abgeschlossenes System an Universitäten gelehrt werden kann, sondern eine wissenschaftliche (forschende) Haltung eingenommen werden muss. Weil die „Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandelt“ werden muss, ist der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer und der Studierende nicht mehr Lerner, sondern der Studierende forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Anders gesagt, an der Universität gibt es keine Lehrer und Studierende sondern nur Forschende (vgl. Schott 2005, S. 28). Zusätzlich müssen Universitäten nach Humboldt, als Orte gesehen werden, wo in Einsamkeit und Freiheit geforscht werden kann. Hier steht die Originalität und Unabhängigkeit der Wissenschaften im Vordergrund und soll dem kritisierten bloßen Tradieren von Lehrmeinungen (Wissensverwaltung) entgegenwirken, denn eben nur durch persönlichen Einsatz kann die komplexe Wirklichkeit begriffen werden. Gleichzeitig prägt die Vorstellung Humboldts, dass das geistige Wirken

der Menschheit nur durch ein ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken, also durch Bildung einer Forschergemeinschaft, möglich ist, in der die Entwicklung der Wissenschaften gefördert werden kann. Darüber hinaus kann diesen Anspruch nur erfüllen, wer seine Lehre als Vermittlung seiner wissenschaftlichen Forschung versteht und Studierende zu einer forschenden Haltung und Mitwirkung an Forschung animiert (vgl. Benner 2003, S. 203 f.).

Im Hinblick auf Wissenschaft als solche führt Humboldt weiter aus:

„Sobald man aufhört, eigentliche Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurückläßt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Inneren stammt und in`s Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (Humboldt op.cit., S. 120).

Diese Formulierung macht deutlich, warum sich an der Bildungstheorie von Humboldt die Geister scheiden. Er spricht von der eigentlichen Wissenschaft, die freigehalten werden muss von äußeren Einflüssen, die in irgendeiner Art und Weise als normierende Instanz das Denken und Handeln des Einzelnen beeinflussen. Universitäten sollten eben nicht dem Staate Beamte und der Wirtschaft berufsqualifizierte Fachkräfte liefern, sondern durch die Wissenschaft die Bildung der Bürger betreiben, die dadurch einerseits zu eigenständigem fachwissenschaftlichem und philosophischem, andererseits zu moralisch-politischem Urteils- und Handlungsvermögen befähigt werden. Der Wissenschaft kommt dabei die Aufgabe zu, öffentliche Aufklärung und gleichzeitig die Kritik an dieser Aufklärung zu leisten (vgl. Benner 2003, S. 204). Gegenstand der Aufklärung ist, unbewusste und undurchschaubare gesellschaftliche Mechanismen, die als unverrückbare Tatsachen erscheinen, aufzudecken. Damit stellt sich Aufklärung gegen alle Voraussetzungen, gegen alle Dogmen und Meinungen. Bildung, als Aufklärung über gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten (geltende allgemeine Überzeugungen, Ideologien) verhält

sich deshalb immer kritisch zu den herrschenden Verhältnissen. „Bildung ist vor allem Kritik jeder Form von Herrschaft, von >Autorität< (Schleiermacher), werde diese nun politisch, ökonomisch oder kulturell ausgeübt. Bildung ist der Widerstand gegen >Uncultur und Barbarei< (Fichte). Der Bildung ist die vernunftgegründete Utopie einer freien Gesellschaft freier Menschen wesentlich“ (Stapelfeldt 2009, S. 4).

Wenn Bildung in diesem Sinne erfolgt, zielt dies auf die Befreiung des Einzelnen von Vorurteilen und Ideologien ab und soll zum Selbst-Denken (Reflexion) befähigen. In diesem Zusammenhang sieht Kern den wesentlichen Aspekt der Humboldtschen Vorstellung von Erziehung, Bildung und Wissenschaft darin begründet, „dass dem Staat die Aufgabe zukommt Allgemeinbildung zu vermitteln (frei von äußeren Einflüssen) und die Berufsausbildung den Ständen, also der Praxis, zu überlassen“ (Kern 2005, S. 2).

Im Jahre 1810 wurde die Universität Berlin gegründet, die als Vorbild für die moderne Universität in ganz Deutschland galt. Freilich deckte sich Humboldts ideale Universität nie mit der tatsächlichen Situation an den Universitäten im 19. Jahrhundert, denn die Interessen der damaligen politischen Führung lagen darin, Universitäten zu Wissensinstitutionen umzuwandeln, die den utilitaristischen Ansprüchen (bestens ausgebildete Beamte, Produktion von Wissen, das wirtschaftlichen und politischen Interessen diene und zur intellektuellen und kulturellen Reputation von Preußen beitrug) folgten (vgl. Weber 2002, S. 156).

3.2 Zeitalter der Industrialisierung

Reble charakterisiert als hervorstechendes äußeres Merkmal des 19. Jahrhunderts „die beginnende Massenhaftigkeit des Daseins“ (Reble 2009, S. 251). Darunter ist der rasante Anstieg der Bevölkerung in den Städten und die ungeheure Zunahme des Produktionsapparates und der Gütererzeugung auf allen Gebieten zu verstehen. In kürzester Zeit erlebte die Wirtschaft einen nie dagewesenen Aufschwung durch die Entwicklung der Technik und die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, die für die Produktion von Gütern eingesetzt wurden (vgl. Reble 2009, S 251).

Dieser Wandel der äußeren Lebensumstände führte, so Reble, auch zu einem Wandel von der klassisch-idealistischen Epoche, deren Ausrichtung von philosophischen Fragen geprägt war, hin zum Naturalismus und Materialismus. Die Nutzbarmachung des Menschen für das ökonomisch-soziale Dasein steht, wie auch in der Zeit der Aufklärung, zunehmend im Vordergrund des Bildungsgedankens (vgl. Reble 2009, S. 253).

Reble nennt zwei Momente die die Entwicklung der Universitäten dieser Zeit kennzeichnen. „Die Universität, die ihre innere Gestalt seit der Gründung der Berliner Universität ja dem Geist der Philosophie verdankte, (...), verliert mit dem Zurücktreten der Philosophie und dem Aufschwung der Einzelwissenschaften ihre zentrale Lebenskraft und gerät infolgedessen in eine Krise, die sich dann im 20. Jahrhundert noch verschärft“ (Reble, 2009, S. 266). Um die Mitte des 19. Jahrhunderts spalteten sich die Fachwissenschaften vom Menschen - Soziologie, Medizin, Psychologie und die Politologie - von der Philosophie ab. Die neuzeitlichen mathematischen Naturwissenschaften gewannen zunehmend an Bedeutung und beeinflussten mit ihren experimentellen Methoden auch die Geisteswissenschaften. Durch die zunehmende Industrialisierung gab es einen hohen Bedarf an naturwissenschaftlich, technisch ausgebildeten Kräften. Dies wiederum führte zur Gründung von Fachhochschulen und Technischen Hochschulen, die sich allmählich Rechte erwarben, die sie mit Universitäten gleichstellten (vgl. Reble 2009, S. 266).

Zunehmend verlor die humanistische Bildung durch die Ausrichtung auf die äußere Welt massiv an Wert. Vom Bruch sieht spätestens um 1900, trotz zunehmender „Weltgeltung“ des deutschen Universitätssystems, eine strukturelle Abwendung von den Prämissen der Humboldt-Universität (vgl. vom Bruch 1999, S. 30 ff.).

3.3 Der Wandel im zwanzigsten Jahrhundert

Am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts nahmen die Akteure der Hochschulen die Spezialisierungen in den einzelnen Fächern als Widerspruch zur Humboldtschen Bildungsidee wahr und beurteilten sie unterschiedlich. Es zeigte

sich, dass Wissen von der Idee der Bildung und der Befreiung des Menschen zunehmend abgekoppelt wurde und in den unerschütterlichen Glauben an die äußere Welt, den technisch-wirtschaftlich-politischen Fortschritt überführt wurde (vgl. vom Bruch 1999, S. 40).

An den Hochschulen selbst fand eine weitere Spezialisierung und Zersplitterung der einzelnen Wissenschaften statt, die zu einem problematischen Nebeneinander führten. Dadurch und durch die zunehmende Studentenzahl verloren die Einzelwissenschaften an bildender Kraft und innerer Einheit. Zusätzlich fand die Etablierung der außeruniversitären Forschung statt, womit sich auch die Forschungsprofile veränderten und zunehmend Spezial-, Groß-, Industrie- und Staatsforschung betrieben wurde. Dies führte zur Anpassung des Ausbildungs- und Prüfungstypus an die industriegesellschaftlichen Anforderungen. Im Wesentlichen kam es, in der Interpretation von vom Bruch, in den 1920er Jahren zur Entwicklung von Schwerpunktprogrammen mit einer Gewichtung auf Technologie und Naturwissenschaften und zu einer Kanalisierung der Förderungen, die unmittelbar praxisnahe Industrieforschung, im Gegensatz zur langfristig nützlichen Grundlagenforschung, bevorzugte. Zugleich fällt in diese Zeit die Begünstigung der außeruniversitären Forschung auf Kosten der geisteswissenschaftlichen Disziplinen als langfristig irreversible Kursvorgabe (vgl. vom Bruch 1999, S. 45 f.).

Im Verständnis von vom Bruch erwuchs den deutschen Universitäten, in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur (ab den 1930er Jahren), aufgrund der Vertreibung exzellenter jüdischer und sozialdemokratischer Wissenschaftler nachhaltiger Schaden. Die Idee und die Prinzipien der „Humboldt-Universität“, deren Umsetzung eine ständige Herausforderung bedeutet, wurden in dieser Zeit (1933-45) definitiv zerstört und die Selbstbestimmung der Wissenschaften außer Kraft gesetzt, was zu einer Auflösung des Modells Forschen in „Einsamkeit und Freiheit“ führte. Vom Bruch spricht von einem „langsamen Abschied vom Mythos Humboldt“ im 20. Jahrhundert, jedoch könnte die Rückbesinnung auf die Grundlagen als handlungsleitende Kraft der akademischen Dauerreflexion dienen (vgl. vom Bruch 1999, S. 49 f.).

Die Zeit um 1945/50 (Zeit des Wiederaufbaues), sieht Weber, durch die Rivalität (Kalter Krieg) zwischen „Amerikanisierung“ versus „Sowjetisierung“ gekennzeichnet. Die politisch-gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Ausrichtung auf das unmittelbar Nützliche beeinflusste sowohl die Bildungs- und Kulturwissenschaften als auch die Naturwissenschaften (vgl. Weber 2002, S. 163).

Zusätzlich waren diese Jahre, lt. Lundgreen, von einem rasanten Anstieg an Studierenden geprägt. Waren 1950 noch 5% eines Altersjahrgangs (in Deutschland) in Universitäten eingeschrieben, so stieg die Zahl in den 60er Jahren auf 15% und in den 70er Jahren auf 19%. Es entstand eine breite Debatte über die „Massenuniversität“ und die symptomatischen Begleitumstände die bis heute Thema sind: längere Studienzeiten, hohe Abbrecherquote, Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse und akademische Bildung versus Berufsqualifikation (vgl. Lundgreen 1999, S. 146). Durch die Öffnung in den 70er Jahren sind die Universitäten im deutschsprachigen Raum zu Massenuniversitäten geworden, die bis heute ständig unterfinanziert sind (vgl. Weber 2002, S.163 f.). Gleichzeitig schienen die Studieninhalte nicht mehr den Bedarf des Arbeitsmarktes zu entsprechen und führte Mitte der 90er-Jahre dazu, dass selbst Universitätsrektoren eine stärkere berufliche Orientierung der Hochschulstudien forderten (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 1992a).

Ausgelöst durch die Wirtschaftskrise 1973 setzte sich, laut Stapelfeldt, nun langsam der neue Zeitgeist des Neoliberalismus durch und löst das Prinzip des Staatsinterventionismus ab. Die wesentlichen Aussagen des neoliberalen Prinzips seien, lt. Stapelfeldt, dass die Wirtschaft und die Gesellschaft als Ganzes nicht erfassbar und deshalb auch nicht steuerbar sind. Im neoliberalen Denken gilt die Gesellschaft als „ein irrationales, undurchschaubares Ganzes“ (Stapelfeldt 2007, S. 71). An die Stelle der staatlichen Steuerung von Wirtschaft und Gesellschaft tritt der freie Markt, der durch den Wettbewerb geregelt wird und den Abbau staatlicher Lenkung und den Abbau des Sozialstaates nach sich zieht. Diese Entwicklung, bei der alle gesellschaftlichen Bereiche durch den Wettbewerb gesteuert und dem Wettbewerb untergeordnet werden sollen, vollzieht sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen unterschiedlich schnell in Richtung „Individualisierung“ versus gesamtgesellschaftlicher Interessen (vgl. Kellerman 2009, S. 53). Sie zeichnete sich seit dem Inkrafttreten der EU-Verträge von

Maastricht, Amsterdam und Nizza ab und betrifft auch die Bereiche Bildung und Kultur, Schulen, Berufsschulen und Hochschulen (vgl. Stapelfeldt 2007, S. 71). „Die Bildungseinrichtungen sollen in Wissensbetriebe auf einem Wissensmarkt zur Produktion von humanen Ressourcen für die Verwertung von Kapital umgeformt werden; kein Wert gilt hier mehr als der ökonomische.“ (ebd.).

3.4. Resümee

Dieses Kapitel enthält einen kurzen Abriss der Entwicklung der Universitäten im deutschsprachigen Raum, von Humboldts Bildungstheorie (1809/10) bis heute und setzt diese in Bezug zu dem Text „Über die innere und äußere Organisation und Verfasstheit der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von Wilhelm von Humboldt. Zur Analyse der Entwicklung wurden Texte der jeweils genannten Autoren herangezogen. Dabei ist bewusst, dass es sich bei der herangezogenen Literatur um eine Interpretation der Geschichte aus der Sicht der einzelnen Autoren handelt und es kann kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt werden. Diese Interpretationen zeigen jedoch, dass in der jüngeren Geschichte der Universitäten der Zugang zu universitärer Bildung von zwei Hauptströmungen gekennzeichnet ist. Kurz zusammengefasst wird einerseits die Tendenz zur Veredelung des Einzelnen im Sinne des neuhumanistischen Bildungsideals deutlich, andererseits zeigt sich die Tendenz hin zu einer utilitaristischen, berufsbezogenen (Aus-)bildung, die derzeit in der Kritik über die Ökonomisierung von Bildung ihren Niederschlag findet.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Humboldt die Sicht auf Universitäten durch seine Bildungstheorie wesentlich prägte. Er stellte das Individuum in den Mittelpunkt, das von „innen“ heraus sein Potenzial entwickeln können muss und so eine kritische Distanz zu äußeren (gesellschaftlichen, politischen) Anforderungen einnehmen kann. Dabei spielen die „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ als Träger „der moralischen Cultur einer Nation“ (vgl. Humboldt op.cit., S. 118) eine entscheidende Rolle.

Die klassischen Prinzipien, die Humboldt formulierte, können wie folgt zusammengefasst werden: 1. Bildung durch Wissenschaft, 2. Forschen in

Einsamkeit und Freiheit, 3. Einheit von Forschung und Lehre und 4. Freiheit von Forschung und Lehre.

Mit diesen Prinzipien, der neuhumanistischen Bildungstheorie, stellt Humboldt (als ein Vertreter unter anderen, jedoch mit der höchsten Rezeptionswirkung) die Subjektwerdung in den Vordergrund und grenzt sich von den ökonomischen und qualifikatorischen Erfordernissen der damals bestehenden Gesellschaftsordnung entschieden ab. Er stellt die umfassende Bildung des Einzelnen in den Mittelpunkt und sieht Universitäten als Orte, die die ganze Wissenschaft vertreten sollen. Humboldt vertritt damit eine damals wie heute hochaktuelle Ansicht, nach der wissenschaftliche Inter- und Transdisziplinarität als Erkenntniswege wissenschaftlichen Arbeitens hervorgehoben wird. Der Staat, so Humboldt weiter, hat lediglich die Aufgabe, den Bürgern eine Allgemeinbildung zu ermöglichen, frei von wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Interessen. Diese Allgemeinbildung soll auf die Befreiung des Einzelnen von Vorurteilen und Ideologien bezogen sein und zum kritischen Denken (Reflexion) sowie zur Selbstbildung befähigen. Bildung ist in diesem Zusammenhang auf das Lehren von Denken, auf die Abstraktion oder als „temporäre Herausnahme aus gesellschaftlichen Normalerwartungen“, wie Stichweh (1994b, S. 351) es formulierte, konzipiert.

Humboldt legte jedoch den Fokus von umfassender Bildung im Wesentlichen auf die Ausrichtung auf Rhetorik, Philosophie und Literatur und leistet damit unbewusst der Trennung von Philosophie und den Naturwissenschaften Vorschub, die sich verstärkt am Anfang des 19. Jahrhunderts zeigte. Der kurze Abriss der Universitätsentwicklung zeigt, dass äußere Ereignisse, wie z.B. die „Industrialisierung“ oder der „kalte Krieg“, gesellschaftliche Veränderungen nach sich ziehen und sich auch in den wechselnden Forderungen der Politik und der einzelnen Interessensvertretern an die Universitäten niederschlägt. Durch die Zersplitterung der universitären Disziplinen und die Abwendung von der Philosophie wurden die Fachwissenschaften zunehmend ökonomischen Forderungen unterstellt. Dies macht deutlich, dass die Universitäten immer schon Teil ökonomischer, ideologischer und politischer Verhältnisse waren, und der Vorwurf einer plötzlichen „Ökonomisierung von Bildung“ sich somit als haltlos erweist.

Im 20. Jahrhundert vertiefte sich der Graben zwischen kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlicher auf der einen und naturwissenschaftlich-technischer Bildung auf der anderen Seite noch weiter und dieser insistente Streit hält bis heute an. Ungelöst sind auch die Probleme die durch die Öffnung der Universitäten (Stichwort: Massenuniversität) entstanden sind und dien(t)en u.a. der (politischen) Argumentation für einen notwendigen Reformierungsbedarf der Universitäten. Begleitet sei die Umbildung der Hochschulen auch, wie im letzten Absatz beschrieben, von neoliberalistischen Vorstellungen, wie viele KritikerInnen betonen und verabschiede sich damit gänzlich von der neuhumanistischen Bildungsidee.

Diese Positionen begleiten die derzeitige Bildungsdiskussion rund um die europäischen Bildungssysteme, die für das 21. Jahrtausend maßgeblich sein sollen und einer Modernisierung bedürfen, um die Menschen für den angekündigten Wandel von einer Industriegesellschaft in eine Wissensgesellschaft, polemisch ausgedrückt, fit zu machen.

Unter Einbezug des historischen Hintergrundwissens und der oben skizzierten Positionen soll nun anschließend der Blick auf die Veränderungen der europäischen Hochschulen, den sogenannten „Bologna-Prozess“, geworfen werden.

4. Der Bologna- Prozess

Dieses Kapitel soll zunächst einen Überblick über die Einführung einer gemeinsamen europäischen Studienarchitektur von der Idee bis zur Unterzeichnung der Bologna-Erklärung und über die Vereinbarungen während der weiteren Treffen geben.

In diesem Teil der Arbeit wird der Versuch unternommen, eine sachliche und informative Darstellung der wesentlichen Erklärungen, die den Bologna-Prozess dokumentieren, mit kritischen, typische Diskursmomente herausgreifenden, Gesichtspunkten zu verknüpfen. Als Blickwinkel dient eine hermeneutisch-kritische Perspektive, die von dem im vorherigen Kapitel erläuterten Vorverständnis ausgeht. Im Vordergrund steht zunächst eine nachvollziehbare Abbildung der Entwicklungen des „Bologna-Prozesses“. Danach sollen die Inhalte der Lektüre an den zwei divergierenden Tendenzen (wie in Kap. 3) entwickelt, - „neuhumanistisches Bildungskonzept“ und „Ökonomisierung der Bildung“ - in den unterschiedlichsten Facetten kritisch auf ihre Reichweite und Grenzen hin überprüft werden.

Einleitend soll der Frage nachgegangen werden, welche Beweggründe zu so weitreichenden Veränderungen im europäischen Hochschulbereich führten. Im zweiten Teil wird die Bologna-Erklärung im Zusammenhang mit den wegbereitenden Dokumenten - der Magna Charta Universitatum (1988) und der Sorbonne-Erklärung (1998) - in Beziehung gesetzt und näher analysiert. Anschließend werden im dritten Teil die Folgekonferenzen und die darin erklärten Ziele und deren Umsetzung aufgezeigt, der Ursprung und die Beweggründe der Hochschulproteste (2009) näher beleuchtet und in einem abschließenden Resümee reflektiert.

4.1 Entwicklungsaspekte

Die Entwicklung eines europäischen Hochschulraumes und die Förderung der Mobilität der Studierenden kann als Kernstück des Bologna-Prozesses betrachtet werden. „Wenn auch unerwartet, war die Entstehung des Bologna-Prozesses rückblickend keine Entwicklung aus heiterem Himmel“ (Eckardt 2005, S. 30).

Teichler sieht den Auslöser für die weitreichende europäische Studienreform in der die seit Mitte der 90er Jahre formulierten Sorge begründet, dass Studierende aus den wirtschaftlich aufstrebenden Schwellenländern des asiatisch-pazifischen Raums ein Studium immer seltener in den kontinentaleuropäischen Ländern wählten. Vielmehr entschieden sich Studierende aus Ost- und Südostasien vor allem für englischsprachige Länder. Dieser Umstand führte zu intensiven Diskussionen mit dem Ziel die Internationalisierung und Europäisierung der Hochschulen zu stärken, wobei der Fokus auf die Mobilität der Studierenden gerichtet war (vgl. Teichler 2005, S. 18 f.).

Schon in den 70er-Jahren kamen die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (damals noch EWG) überein, in Zukunft nicht nur den politischen und wirtschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, sondern auch in den Bereichen Bildung und Kultur enger zusammenzuarbeiten. Deshalb wurde zur Förderung von Hochschulkooperationen im Jahre 1987 das ERASMUS-Programm ins Leben gerufen. In diesem Programm, das seit den späten 90er Jahren Teil des so genannten SOKRATES-Programmes ist, werden Stipendien an Studierende vergeben, die an einer Partnerhochschule eines anderen europäischen Landes studieren. Durch diese Initiative wurde die innereuropäische Mobilität so populär, dass nach Optionen für Studierende gesucht wurde, um ein möglichst barrierefreies Studium im Ausland zu ermöglichen (ebd.)

Neben der Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes muss noch ein weiterer Aspekt angeführt werden, der für die weitreichenden Veränderungen ausschlaggebend war. Mehrere Studien hatten einen engen Zusammenhang zwischen der Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme und der Wirtschaftsentwicklung deutlich werden lassen und gezeigt, dass „die Globalisierung der Wirtschaft und der wissenschaftlich-technische Fortschritt (...) Einfacharbeitsplätze vermehrt überflüssig [mache] und [...] neue Stellen, mit z. T. hohem Anforderungsniveau entstehen“ (Rheinberg 2001, S. 21). Durch die Flexibilisierung und Öffnung der Märkte in den 90er Jahren wurde der steigende Bedarf an jungen und qualifizierten Arbeitskräften bestätigt.

Demgegenüber zeigte eine Studie von Guy Haug und Jette Kirstein auf, dass die Richtung, die die nationalen Bildungssysteme einschlugen, der Entwicklung von

Massenuniversitäten zuwiderlief. Mit steigender Zahl der Studierenden trug die Unterfinanzierung der Universitäten insgesamt zu einer Verschlechterung der Betreuungsverhältnisse bei. Dies wiederum verlängerte die Studienzeiten, erhöhte die Dropout-Quoten und führte zu einer sinkenden Qualität der universitären Lehre (vgl. Haug/Kirstein 1999, ohne S.; zit. nach Eckhardt 2005, S. 32).

Aus dieser Sicht können oben genannte Aspekte (mehr Studierende aus den aufstrebenden Schwellenländern, die in Europa studieren; Erhöhung der Mobilität von europäischen Studierenden; Zunahme der Studentenzahlen) als Matrix gesehen werden, die zu einem intensiveren europäischen Zusammenwirken und zu verstärkten Umsetzungsbemühungen in der europäischen Bildungspolitik geführt haben, jedoch auch zu Engpässen, was die Finanzierung der Universitäten und damit in Verbindung die Betreuungsrelationen betrifft.

Als ersten Schritt, der zur schriftlichen Festlegung der Bologna-Erklärung führte, kann die Unterzeichnung der Magna Charta Universitatum (1988) gesehen werden, auf die sich die vier unterzeichnenden Minister der Sorbonne-Erklärung (1998) beriefen.

Im Jahre 1988 trafen sich 380 Rektoren und Präsidenten europäischer und außereuropäischer Universitäten, um das 900-jährige Bestehen der Universität von Bologna, die in den meisten Dokumenten als die älteste europäische Universität erwähnt wird¹, zu feiern. Vier Jahre vor dem angekündigten Wegfall der Grenzen innerhalb der Europäischen Gemeinschaft unterzeichneten Spitzenvertreter der Universitäten ein Dokument mit dem Titel „Magna Charta Universitatum“ (MCU).

Dieses Schriftstück verweist auf den zukünftigen Wandel der Gesellschaften und des Wissens und betont, dass Völker und Staaten sich mehr denn je der Aufgabe bewusst werden sollten, die auf Hochschulen als „centres of culture, knowledge and research“ (MCU 1988) zukommen wird. Um dieser Aufgabe gerecht zu

¹ Weber gibt an, dass zwei Universitäten, eine in Bologna und eine in Paris (Sorbonne), um 1200 fast gleichzeitig entstanden sind. Welche der beiden die chronologische Priorität zukommt, ist nicht zweifelsfrei geklärt (vgl. Weber 2002, S. 16)

werden müssen jedoch von den Staaten und Gesellschaften, in die sich die Universitäten eingebettet sehen, vier Grundsätze anerkannt werden (vgl. Eckhardt 2006, S. 99).

Die Grundsätze beinhalten kurz zusammengefasst Folgendes:

die Autonomie der Universitäten – diese müssen autonom gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten sein;

Lehre und Forschung sind untrennbar miteinander verbunden;

die Freiheit der Forschung, der Lehre und der Ausbildung stellt die Grundvoraussetzung des universitären Lebens dar;

es gilt, geographische wie auch politische Grenzen zu überwinden, und gleichzeitig die Tradition des europäischen Humanismus zu pflegen und nach universalem Wissen zu streben (vgl. MCU 1988, S. 2).

Zur Verwirklichung dieser Ziele werden vier weitere Punkte angeführt, jedoch stellt Eckhard fest, dass für die inhaltliche Weiterentwicklung der MCU sowohl für die Sorbonne-Erklärung (1998) als auch für die Bologna-Erklärung (1999) der vorletzte Absatz der MCU entscheidend ist:

„Therefore, as in the earliest year of their history, they encourage mobility among teachers and students; furthermore, they consider a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice to national diplomas) and award of scholarships essential to be fulfilment of their mission in the conditions prevailing today.“ (MCU 1988)

In diesem Kapitel wurde die Mobilität der Lehrenden und Studierenden sowie die Angleichung von arbeitsrechtlichen Regelungen, Titeln und Prüfungen (unter Beibehaltung nationaler Diplome) hervorgehoben. Die Vergabe von Stipendien stellt ebenso eine wesentliche Bedingung dar, um die universitären Aufgaben zu erfüllen.

Zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Magna Charta Universitatum trafen sich staatliche und universitäre Repräsentanten an der Pariser Sorbonne, um das 800-jährige Bestehen dieser Universität zu feiern.

Die Kultur- und Bildungsminister von Deutschland (Jürgen Rüttgers), England (Tessa Blackstone), Frankreich (Claude Allègre) und Italien (Luigi Berlinguer) unterzeichneten zum Abschluss dieses zweitägigen Treffens die Sorbonne-Deklaration und sprachen sich für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes aus. Sie forderten eine konsequente Förderung der Mobilität und ein europaweit kompatibles Studiensystem (vgl. Nagel 2006, S. 56).

Einleitend erfolgt die Feststellung, dass Europa nicht nur ein Europa der Banken und der Wirtschaft ist, sondern auch ein Europa des Wissens sein muss. Dabei werden die intellektuellen, kulturellen, sozialen und technischen Dimensionen von Europa hervorgehoben die maßgeblich von den Universitäten geprägt worden sind (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998).

Grundsätzlich wird betont, dass grundlegende Veränderungen im Bildungsbereich und am Arbeitsplatz bevorstehen und deshalb eine Diversifizierung der Berufsausbildung und eine Verpflichtung zu lebenslangem Lernen besteht. Um einen offenen europäischen Hochschulraum zu fördern, müssen klare Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren geschaffen werden, um Mobilität zu erhöhen und eine engere Zusammenarbeit ermöglichen zu können. Weiters wird gefordert, dass alle Studien in zwei große Zyklen - „undergraduate“ und „graduate“ - eingeteilt werden, wodurch der internationale Vergleich und die Feststellung von Entsprechungen möglich werden soll. Die Anrechnung von Studienleistungen auf Basis des ECTS (European Credit Transfer Systems) und die europaweit einheitliche Einteilung des Studienjahres in Semester sollen zur Erhöhung der Mobilität von Studierenden sowie von Forschern und Hochschullehrern beitragen. Erwähnt wird auch, dass Studierende mindestens ein Semester ihres Studiums im Ausland verbringen sollen, um sich u.a. Fremdsprachenkenntnisse anzueignen.

Erstmals wird explizit darauf hingewiesen, dass eine berufliche Qualifikation im ersten Abschluss (Bachelor-Studium) mehr Gewicht bekommen sollte und Forschung und eigenständigem Arbeiten erst in einem Postgraduiertenzyklus (Master-Studium bzw. Promotion) besondere Bedeutung beizumessen sei. Abschließend verpflichten sich die Unterzeichner der Sorbonne-Deklaration, sich für einen gemeinsamen europäischen Rahmen einzusetzen, um so die

Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität und die Vermittelbarkeit der Studierenden am Arbeitsmarkt zu fördern.

Im letzten Absatz der Erklärung erfolgte der Aufruf zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes („European Higher Education Area“ kurz EHEA), an dem sich Mitgliedstaaten der Europäischen Union und andere europäische Staaten beteiligen sollen. Auch die europäischen Universitäten wurden angesprochen dieses Vorhaben zu unterstützen, um die Position Europas in der Welt durch ständig verbesserte und modernere Bildung für seine Bürger zu festigen (Sorbonne-Erklärung 1998).

Von zentraler Bedeutung in der Sorbonne-Erklärung ist die Hochschulbildung, die für die soziale und ökonomische Entwicklung Europas steht. Große Relevanz wird auch dem verpflichtenden lebenslangen Lernen und der raschen Herstellung einer Berufsfähigkeit bzw. Beschäftigungsfähigkeit („employability“) im ersten Studienzyklus („undergraduate“ - heute vielfach umgesetzt im Bachelor-Studium) beigemessen.

Die Unterzeichnung dieser Deklaration überraschte nicht nur die anwesenden, aber nicht zur Unterzeichnung gebetenen, Regierungsvertreter, sondern auch die nicht anwesenden Vertreter der europäischen Bildungspolitik (vgl. Eckardt 2006, S. 123). Trotzdem gab es durchwegs positive Reaktionen und im Oktober 1998 trafen die europäischen Bildungsminister zu einem kurzfristig angesetzten Treffen in Baden bei Wien zusammen.

Im Zuge dieses Treffens wurde beschlossen, in Bologna eine internationale Konferenz abzuhalten. Weiters wurde eine Arbeitsgruppe damit betraut, einen Entwurf einer Erklärung vorzubereiten, die „gemeinsame Ziele und Grundprinzipien für die Gestaltung eines „Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010“ festlegen sollte (vgl. Eckardt 2006, S. 128).

4.2 Bologna-Erklärung (1999)

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten Delegierte aus 29 europäischen Ländern die Bologna-Erklärung, die sich auf die Konkretisierung der an der Sorbonne vereinbarten Ziele stützte (vgl. Nagel 2006, S. 56).

Die Verfasser dieser Erklärung stellten dezidiert fest, auf der Grundlage der Magna Charta Universitatum von Bologna (1988) und der Ziele der Sorbonne-Erklärung (1998) aufzubauen. Einleitend wird darauf hingewiesen, dass (ein Jahr später) bereits ein Europa des Wissens schon weitgehend anerkannt wurde und dieses Europa des Wissens seinen Bürgern jene notwendigen Kompetenzen vermitteln kann, die sie für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends benötigen (vgl. Bologna-Erklärung 1999).

Betont wird die Schlüsselrolle der Hochschulen für die Entwicklung europäischer kultureller Dimensionen und dass sie bereits die Herausforderungen angenommen haben. Dabei ist die Unabhängigkeit und Autonomie der Universitäten (bzgl. MCU 1988) insofern von größter Bedeutung, weil damit gewährleistet ist, dass „sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und Fortschritten in der Wissenschaft laufend anpassen“ (vgl. op.cit.). Die Weichen für die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes sind gestellt, „dennoch bedarf es kontinuierlicher Impulse, um eine größere Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme vollständig zu verwirklichen“ (op.cit.).

Erstmals wird als Ziel die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems angesprochen. Dieses müsse attraktiver werden, denn „die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation lässt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt“ (op.cit.).

Es wurden sechs konkrete Maßnahmen vorgeschlagen:

Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse - auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (*Diploma Supplement*) - mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.

Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: ein Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und der zweite Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus, der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus solle, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.

Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel zur Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollen auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.

Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere:

für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen;

für Lehrende, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.

Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.

Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculums-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien, Ausbildungs- und Forschungsprogramme (Bologna-Deklaration 1999).

Abschließend verpflichteten sich die Unterzeichnenden, diese Ziele unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten umzusetzen. Dabei wurde

betont, dass die Errichtung des europäischen Hochschulraumes einer ständigen Unterstützung, Überwachung und Anpassung an die sich unaufhörlich wandelnden Anforderungen bedarf (Bologna-Deklaration 1999). Deshalb wurde beschlossen, spätestens nach zwei Jahren eine Folgekonferenz abzuhalten.

Ausgehend von den geforderten Maßnahmen können zwei Tendenzen abgeleitet werden. Erstens wird durch die Herstellung von „Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme“ (Punkt 1) und durch die „Beschäftigungsfähigkeit“² nach dem ersten Zyklus (Punkt 2) eine innereuropäische Veränderung intendiert. Zweitens wird durch Steigerung der „Attraktivität“ der europäischen Hochschulen und der „internationalen Wettbewerbsfähigkeit“ eine außereuropäische Veränderung angezeigt (vgl. Eckhardt 2005, S. 133).

4.3 Reflexion über Magna Charta Universitatum, Sorbonne-Erklärung und Bologna-Erklärung

In der Reflexion über die drei oben genannten Erklärungen zeigt sich, dass der sogenannte „Bologna-Prozess“ durchgehend ambivalente Ziele verfolgt. Auf der einen Seite werden neuhumanistische Prinzipien für das Universitätswesen aufgegriffen, wie sie Humboldt formuliert hat, auf der anderen Seite stehen ökonomische Ziele wie Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit im Mittelpunkt.

Die Grundsätze der Unabhängigkeit von allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten, die Untrennbarkeit von Lehre und Forschung, die Freiheit

² Teichler argumentiert, dass die deutsche Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ des Wortes „employability“ nicht den Kern der Sache treffen würde, sondern eher zu Missverständnissen führe. Er sieht den Begriff „Beschäftigungsrelevanz“ als angemessen, denn die Bologna-Erklärung weise lediglich auf zwei Punkte hin. Erstens, dass ein Bachelor-Studium nicht allein als Vorstufe für ein Master-Studium zu sehen ist, sondern professionell relevant sein soll und zweitens, dass durch die Selbstverständlichkeit der „outcome awareness“ die „professionelle Relevanz des Studiums“ mitzudenken sei (vgl. Teichler 2009, S. 89).

der Forschung, der Lehre und der Ausbildung als Grundvoraussetzung des universitären Lebens und die Rolle der Universität als Träger der Tradition des europäischen Humanismus, die in der von Experten der Universitäten unterzeichneten Magna Charta im Vordergrund stehen, finden in der von vier Politikern unterzeichneten Sorbonne-Erklärung (1998) keine Erwähnung mehr.

Zwar wurde mit dem eingangs formulierten Bekenntnis, dass auf die in hohem Maße von den Universitäten geprägten intellektuellen, kulturellen, sozialen und technischen Dimensionen zu bauen sei, implizit an die MCU angeknüpft, jedoch zeigt sich ein deutlicher Wandel der Orientierung der Hochschulstudien hin zu ökonomischen Gesichtspunkten und zur Vereinheitlichung der Hochschulsysteme. Mit dem Verweis, dass sich die Sorbonne-Erklärung auf das Abkommen von Lissabon (März 2000) stützt, deren deklariertes Ziel es ist, dass Bildung verstärkt zur Verwirklichung des Lissabonner Ziels beiträgt, die EU zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/cedofop_de.pdf, 13.07.2010), ist eher eine wirtschafts- als eine bildungspolitische Neuorientierung angezeigt.

Neben den durchaus humanistisch formulierten Zielen, denenzufolge Bildung für Studierende wie auch zum Wohl aller Bürger durch die Flexibilisierung und Harmonisierung der Universitätssysteme gefördert werden soll, wird auch explizit die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Rahmens, die Mobilität und auch die Vermittelbarkeit der Studierenden am Arbeitsmarkt festgelegt. Diesbezüglich ist im siebten Absatz der Sorbonne-Erklärung nachzulesen, dass die internationale Anerkennung des ersten Abschlusses als angemessene berufliche Qualifikation wichtig ist und erst im Postgraduiertenzyklus eines Master-Studiums oder einer Promotion besonderes Gewicht auf Forschung und eigenständiges Arbeiten gelegt werden soll. Dies trug u.a. zu einer heftigen Kritik an der im Bachelor-Studium verstärkt zu berücksichtigenden „beruflichen Relevanz“ bei, da wissenschaftliches Arbeiten an Betonung verliert und die Vorbereitung auf konkrete berufliche Tätigkeiten bislang nicht das vorrangige Ziel von Universitäten war.

Einleitend wurde in der Sorbonne-Erklärung ein „Europa des Wissens“ dem „Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft“ gegenüber gestellt. Ein Jahr später wurde in der Bologna-Erklärung (1999) bekräftigt, dass ein Europa des

Wissens schon weitgehend anerkannt ist und deshalb sei die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes wesentlich. Hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang die Schlüsselrolle der Universitäten unter Wahrung der uneingeschränkten Achtung der Vielfalt der Kulturen, der sozialen und wissenschaftlich-technologischen Dimensionen.

Gleichzeitig wurde in der Bologna-Erklärung erstmals darauf hingewiesen, dass „wir uns“ mit der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen müssen, um für den Weltmarkt attraktiv (dh. vital und effizient) zu werden. Um dieses Ziel zu erreichen, erachteten die unterzeichnenden Politiker, die Vereinheitlichung der universitären Struktur und Abschlüsse die sich auf ein zweistufiges (bzw. dreistufiges) System stützen, als wesentlich.

Dies soll von den unabhängigen und autonomen Universitäten (mit Verweis auf die MCU) umgesetzt werden. Autonomie der Universitäten, so der erste Grundsatz in der MCU bedeutet, diese (Universitäten) müssen autonom gegenüber allen politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Mächten sein (vgl. MCU, 1998). In der Bologna-Erklärung wird dagegen autonomen Universitäten deshalb größte Bedeutung zugeschrieben, weil diese gewährleisten, dass sich die Hochschul- und Forschungssysteme den sich wandelnden Erfordernissen, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Fortschritten in der Wissenschaft laufend *anpassen*. Folglich zeigt sich, dass bei der Bologna-Erklärung von Politikern (freiwillige) Ziele festgesetzt wurden, die die autonomen Universitäten umzusetzen haben, mit dem Zusatz die kulturelle Vielfalt usw. zu bewahren. Die so gemeinte Freiheit der Universitäten liegt in der Umsetzung der vorgegebenen politischen Beschlüsse.

Letztendlich fällt noch eine weitere Ambivalenz auf: Einerseits wird stets mit Nachdruck betont, dass es sich bei dem Bologna-Prozess um eine unverbindliche politische Willenserklärung handelt, andererseits fällt der normative Ton auf, mit dem die Hochschulen (die Träger der Schlüsselrolle) zu einer Zusammenarbeit aufgefordert werden: „ Wir erwarten, daß die Hochschulen wiederum prompt und positiv reagieren und aktiv zum Erfolg unserer Anstrengungen beitragen“ (Bologna-Deklaration 1999, S. 4).

4.4 Folgekonferenzen (2001-2009)

4.4.1 Prager Kommuniqué (2001)

Alle Unterzeichnerstaaten, mittlerweile auf 29 Staaten angewachsen, richteten eine so genannte nationale Kontaktstelle ein. Vertreter dieser Kontaktstellen trafen sich zum Austausch von Informationen über den Stand der Umsetzung der Ziele der Bologna-Erklärung, zur Vereinbarung aller weiteren Schritte zur Umsetzung dieser Ziele und zur Vorbereitung der Folgekonferenzen der Minister einmal pro Präsidentschaft. In der Zeit bis zur Konferenz von Prag setzten sich die beteiligten Gruppen aus Mitgliedern folgender Organisationen zusammen: Europäische Rektorenkonferenz (CRE), Konferenz der Rektorenkonferenzen der Europäischen Union (EUREC), Generaldirektion für Bildung (Europäische Kommission), den Europäischer Studierenden-Dachverband (ESIB) und Vertreter des jeweiligen Gastgeberlandes (BMWF; Europäischer Hochschulraum. Der Bologna-Prozess im Überblick http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ueberblick 17.11.2009).

Auch auf europäischer Ebene wurde eine „große Vorbereitungsgruppe“ gebildet, die als zentrales Steuerungsorgan unter der Ministerebene verankert wurde und die europäische Umsetzung der Maßnahmen koordinierte.

Das Ziel des Treffens in Prag bestand darin, die Fortschritte der Zielsetzungen der vorangegangenen Erklärungen (Sorbonne 1998, Bologna 1999) zu überprüfen, sie zu ergänzen und gegebenenfalls neue Prioritäten zu setzen. Einleitend wurde im Prager Kommuniqué (2001) festgehalten, dass das wesentliche Ziel, das es bis 2010 zu erreichen gelte die Errichtung des europäischen Hochschulraumes sei. Dies ist eine Bedingung für die Erhöhung der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschuleinrichtungen in Europa (vgl. Prager Kommuniqué 2001). Weiters wurden die folgenden Ziele und deren Weiterentwicklung folgendermaßen formuliert:

Die Bildungsminister forderten die Hochschulen bezüglich der „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ auf, die nationale Gesetzgebung und die europäischen Instrumente voll auszuschöpfen, damit die Bürger ihre Qualifikationen, Kompetenzen und Fertigkeiten überall im

europäischen Hochschulraum effizient nutzen können. Auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene sind einfache, effiziente und gerechte Anerkennungen zu fördern, und dafür sollen beispielsweise Organisationen wie NARIC und ENIC³ unterstützend beitragen.

Von den Ministern wurde die Einführung gestufter, auf zwei Abschnitten basierender Abschlussgrade – „Undergraduate-Studium“ und „Graduate-Studium“ –, die von einigen Ländern bereits umgesetzt worden waren und an der andere Länder starkes Interesse zeigten, positiv bewertet. Festgehalten wurde auch, dass in vielen Ländern die Abschlüsse als Bachelor und Master oder vergleichbare zweistufige Abschlüsse an Universitäten und an anderen Hochschuleinrichtungen erworben werden können. Bezug nehmend auf die Konferenz von Helsinki (2001), wird darauf hingewiesen, dass die zu einem Abschluss führenden Programme unterschiedliche Orientierungen und verschiedene Profile haben können und sollen, um der Vielfalt der individuellen, akademischen und arbeitsmarktbedingten Bedürfnisse gerecht werden zu können.

Die Einrichtung eines „Leistungspunktesystems“ wird als unabdingbar betrachtet, da es die Flexibilität beim Lernen und in der Weiterbildung unterstützt. Ein Leistungspunktesystem wie das ECTS oder ein ECTS-kompatibles System, das gegenseitig anerkannte Qualitätssicherungssysteme beinhaltet, soll die Übertragbarkeit (Anerkennung) und auch die Kumulation von Leistungen im europäischen Hochschulraum für Studierende ermöglichen und durch den Diplomzusatz (Diploma Supplement) zur weiteren Erleichterung von Anerkennungen führen.

Zur Verbesserung der Mobilität, eines der wichtigsten Ziele im Bologna-Prozess, sollen alle Hindernisse für die Freizügigkeit von Studierenden, Lehrenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftern und Verwaltungspersonal beseitigt werden. Betont wurde in diesem Zusammenhang die soziale Dimension von Mobilität, die sich auf die Lebenssituation bzw. die Rahmenbedingungen der Studierenden bezieht (vgl. Klein 2007, S. 33)

³ NARIC: National Academic Recognition Information Centre

ENIC: European Network of Information Centres

Zentrale Bedeutung wird der Qualitätssicherung beigemessen. Gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz müsse zu einer engeren Kooperation zwischen Anerkennungs- und Qualitätssicherungsnetzen führen. Diesbezüglich wird explizit die Aufgabe des European Network of Quality Assurance (ENQA) hervorgehoben und die Zusammenarbeit auch für Länder empfohlen, die nicht Mitglied dieses Netzwerkes sind.

Um den europäischen Hochschulraum weiter zu fördern und auch die Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen zu erhöhen, sollen auf allen Ebenen die Entwicklung von Modulen, Kursen und Lehrplänen mit „europäischem“ Inhalt, „europäischer“ Orientierung und Organisation ausgebaut werden.

Neu aufgenommen in den Maßnahmenkatalog wurde die Bereitstellung von Möglichkeiten zu einem „lebensbegleitendem bzw. lebenslangem Lernen“. Diese Maßnahmen sollen in Zukunft eine auf Wissen basierende Gesellschaft und Wirtschaft in Europa unterstützen. Mit Strategien, die das lebensbegleitende Lernen ermöglichen, sollen nicht nur die Herausforderungen des Wettbewerbs angenommen und die Nutzung neuer Technologien gefördert werden, sondern auch soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität verbessert werden.

Für das Gelingen des Gesamtprojekts „Bologna-Prozess“ wird die Miteinbeziehung der Hochschuleinrichtungen und der Studierenden als kompetente, aktive und konstruktive Partner hervorgehoben. Denn diese Einrichtungen, so die MinisterInnen haben klar gemacht, dass sie der Schaffung eines kompatiblen und effizienten, gleichzeitig aber auch diversifizierten und anpassungsfähigen europäischen Hochschulraums große Bedeutung beimessen.

Im letzten Punkt wird nochmals die Erhöhung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums für Studierende aus Europa und anderen Teilen der Welt als sehr wesentlich hervorgehoben. Zur Umsetzung sollen Maßnahmen beitragen, die weltweit zu einer Entwicklung von leicht verständlichen und vergleichbaren europäischen Hochschulabschlüssen führen und in sich geschlossene Mechanismen zur Qualitätssicherung und Akkreditierung/Zertifizierung aufweisen (Prager Kommuniqué 2001).

Für das weitere Vorgehen wird die Notwendigkeit der Schaffung eines „institutionellen“ Rahmens eingefordert. Die „große Vorbereitungsgruppe“ wird in „Follow-up-Gruppe“ umbenannt und soll aus Vertretern aller Unterzeichnerstaaten einschließlich der neuen Teilnehmer und der Europäischen Kommission bestehen. Den Vorsitz soll die jeweilige EU-Präsidentschaft übernehmen. Die „kleine Vorbereitungsgruppe“ soll aus je einem Vertreter des Gastgeberlandes des vorangegangenen Ministertreffens und des nächsten Ministertreffens sowie aus je einem Vertreter von zwei EU-Mitgliedsstaaten und zwei Nicht-EU-Mitgliedstaaten bestehen, wobei diese vier Vertreter von der Follow-up-Gruppe gewählt werden sollten. Die jeweilige EU-Präsidentschaft und die Europäische Kommission werden ebenfalls an der Vorbereitungsgruppe teilnehmen. Den Vorsitz in der Vorbereitungsgruppe soll der Vertreter des Gastgeberlandes für das nächste Ministertreffen übernehmen (vgl. Prager Kommuniqué 2001).

4.4.2 Berliner Kommuniqué (2003)

Am 19. September 2003 wurde das Berliner Kommuniqué verabschiedet und stellte das bisher umfangreichste und inhaltlich detaillierteste Ergebnis der Bologna-Folgekonferenzen dar (Klein 2007, S. 35). Wie auch schon im Prager Kommuniqué (2001) zog man eine umfassende Bilanz des bisherigen Prozesses. Es wurden Ziele konkretisiert und Umsetzungsmaßnahmen festgelegt. Die Beteiligten betonten erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses bei der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit. Es geht dabei um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit. Weiters wird nochmals festgehalten, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist. Erstmals wird auch darauf hingewiesen, dass die internationale Hochschulzusammenarbeit und der wissenschaftliche Austausch in erster Linie von akademischen Werten geprägt sein sollten.

Qualitätssicherung, tatsächliche Anwendung von gestuften Studienstrukturen und verbesserte Anerkennungsverfahren von Studienabschlüssen bzw. Studienabschnitten stellten die Prioritätensetzungen für die nächsten Jahre dar (vgl. Berlinde Kommuniqué 2003). Themenschwerpunkte des Treffens in Berlin wurden wie folgt festgelegt:

Qualitätssicherung stellte sich als Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes heraus. Deshalb verpflichteten sich die MinisterInnen, die weitere Entwicklung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene zu fördern. Diese Systeme sollten folgendes beinhalten:

Festlegung der Zuständigkeit der beteiligten Instanzen und Institutionen

Evaluierung von Programmen oder Institutionen (inklusive interne Bewertung, externer Beurteilung, Beteiligung der Studierenden sowie Veröffentlichung der Ergebnisse)

Einführung eines Systems der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren

Internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung

Bis 2005 soll mit der Implementierung eines zweistufigen Systems begonnen werden. Um Akzeptanz für die neuen Abschlüsse herzustellen, soll die Umsetzung durch eine Vertiefung des Dialogs innerhalb der Hochschulen und der Arbeitgeber begleitet werden.

Implizit wird dabei eine Problematik sichtbar. Die Akzeptanz und das Verständnis für ein zweistufiges Studiensystem (Bachelor/Master-Studiengänge) dürfte, in Staaten, die dieses System vor dem Bologna-Prozess noch nicht eingeführt hatten, nicht oder nur wenig vorhanden gewesen sein (vgl. Eckhardt 2006, S. 154).

Die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS) soll weiter gefördert werden, da dieses System nicht nur für die Übertragbarkeit, sondern auch für die Kumulierung von Leistungspunkten herangezogen werden soll.

Entsprechend des Lissabon-Abkommens (2000) sollen Studienabschlüsse europaweite Anerkennung finden. Studierende die ab 2005 ihr Studium abschließen, sollen automatisch und gebührenfrei das Diploma Supplement erhalten, um größtmögliche Transparenz und Flexibilität der Hochschulabschlüsse zu erzielen sowie Beschäftigungschancen zu fördern.

Hochschulen und Studierende, so wurde betont, sollen verstärkt am Bologna-Prozess teilnehmen. Die Hochschulen wurden aufgerufen, die Reformen vollständig in die zentralen institutionellen Funktionen und Abläufe zu integrieren. Studierende sollen geeignete Studien- und Lebensbedingungen vorfinden, um ihr Studium in angemessener Zeit erfolgreich abschließen zu können. In diesem Zusammenhang wird es als notwendig erachtet, vergleichbaren Daten zur sozialen und wirtschaftlichen Lage von Studierenden zu sammeln.

Die Beseitigung rechtlicher Hindernisse bei der Einrichtung und Anerkennung von europäischen Studienprogrammen soll die europäische Dimension im Hochschulbereich weiter fördern.

Zur Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes sollen Förderprogramme für Studenten aus Drittländern weiterentwickelt werden und die Einbeziehung von Sozial- und Wirtschaftspartnern forciert werden.

Lebenslanges Lernen wird als bedeutender Beitrag von Hochschulbildung angesehen und dieses soll allen Bürgern, je nach ihren Wünschen und Fähigkeiten, zur Verfügung stehen.

Als weitere Maßnahmen betonten die MinisterInnen die enge Verbindung zwischen Forschungs- und Hochschulraum in einem Europa des Wissens. Deshalb soll das Doktorstudium als dritter Zyklus neben Bachelor und Master in den Bologna-Prozess einbezogen werden.

Insgesamt soll der Stellenwert von Forschung erhöht und deren gesellschaftliche Bedeutung hervorgehoben werden, wobei eingeräumt wurde, dass dieses Vorhaben finanzieller Unterstützung und entsprechender Beschlüsse der nationalen Regierungen und europäischen Instanzen bedarf.

Abschließend wurde wieder die Follow-up-Gruppe beauftragt, die Inhalte der Konferenz im Besonderen die Qualitätssicherung, das zweistufige Studiensystem und die Anerkennung der Studienabschlüsse und –abschnitte zu koordinieren und die nötigen Vorbereitungen für die Folgekonferenz in Bergen 2005 zu treffen.

Durch eine Veränderung der Klausel im Prager Kommuniqué (2001) bzgl. der Mitgliedschaft konnten weitere Mitglieder aufgenommen werden und somit

umfasste der Prozess nunmehr 40 europäische Staaten (vgl. Berliner Kommuniqué 2003).

4.4.3 Bergen Kommuniqué (2005)

Auf der Konferenz in Bergen am 20. Mai 2005 unterzeichneten fünf weitere Staaten die Bologna-Erklärung. Es wurde wiederum eine Zwischenbilanz gezogen und Ziele und Prioritäten wurden gesetzt. Die Ministerinnen und Minister bekräftigten ihre Entschlossenheit, einen Europäischen Hochschulraum bis 2010 zu schaffen.

Dabei wurden folgende Punkte erneut betont:

Die zentrale Rolle der Hochschulen, ihrer Mitarbeiter und der Studierenden als Partner im Bologna-Prozess wurde unterstrichen, aber auch die Unterstützung von Organisationen, die die Wirtschaft und die Sozialpartner vertreten. Ferner wurden die Beiträge von internationalen Institutionen und Organisationen als wesentlich erachtet.

Im Mittelpunkt standen, wie auch schon bei dem Berliner Kommuniqué (2003), die Veränderung der Studienstruktur, die Einführung und Entwicklung von Qualitätssicherung und die Anerkennung von Studienabschlüssen und -abschnitten. Für diese drei Bereiche wurden anhand der Bilanz (stocktaking-report) erhebliche Fortschritte festgestellt.

So wird als positiv hervorgehoben, dass mehr als die Hälfte aller Studierenden bereits in Studiengängen inskribiert ist, die zweistufig geführt werden. Jedoch, so wird eingeräumt, gibt es noch einige Hindernisse beim Übergang von einem Studiengang zum nächsten. Deshalb besteht erhöhter Bedarf an einem verstärkten Dialog zwischen Regierungen, Hochschulen und Sozialpartnern nicht zuletzt auch, um die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvierenden mit Bachelorabschluss speziell im Bereich des öffentlichen Dienstes zu fördern.

Weiters verpflichteten sich die beteiligten Staaten, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR (Europäischen Hochschulraum) kompatibel sind. Dabei wird vorausgesetzt, dass diese Qualifikationsrahmen dazu beitragen

Möglichkeiten zu schaffen, um lebenslanges Lernen stärker in den Hochschulen zu verankern.

In der Stärkung der Forschung und des Bewusstseins um die Bedeutung der Forschung für die Hochschulen liegt ein weiterer Schwerpunkt der Bologna-Ziele. Es sollen Synergien zwischen dem Hochschulbereich und anderen Forschungsbereichen der jeweiligen Länder sowie zwischen dem EHR und dem Europäischen Forschungsraum gestärkt werden. Unter anderem soll damit erreicht werden, dass sich mehr Doktoranden für eine Forschungslaufbahn im EHR entscheiden.

Die Attraktivität des EHR soll weiterentwickelt werden. Das Ziel „Bildung für alle“ zu ermöglichen, soll auf dem Prinzip der nachhaltigen Entwicklung und einer qualitativ hochwertigen internationalen Hochschulbildung entsprechen. Vor diesem Hintergrund wird eine partnerschaftliche Beziehung zwischen europäischen und internationalen Hochschulen angestrebt, wobei betont wurde, dass die wissenschaftliche Qualität Vorrang haben soll.

Für die Vorbereitung der Folgekonferenz 2010 wurde die Follow-up-Gruppe beauftragt, vergleichbare Daten zur Mobilität des wissenschaftlichen Personals und der Studierenden sowie zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden zu erheben. Hochschulen werden als Schnittstelle zwischen Forschung, Bildung und Innovation gesehen und deshalb besteht die Notwendigkeit einer nachhaltigen Finanzierung der Hochschulen, so die MinisterInnen (vgl. Bergen Kommuniqué 2005).

4.4.4 Londoner Kommuniqué (2007)

Am 18. Mai 2007 zogen die HochschulministerInnen Bilanz über die erzielten Fortschritte seit dem letzten Treffen in Bergen (2005). Montenegro wurde als weiteres Mitglied begrüßt. Damit sind 46 Staaten an der Bologna-Erklärung beteiligt. Zusammenfassend betonten sie die positiven Entwicklungen der letzten Jahre, stellten jedoch noch einzelne wichtige Punkte dar, die einer Änderung bedürften.

Es wurde festgestellt, dass im Hinblick auf die Mobilität Fragen der Zuwanderung, der Anerkennung, unzureichende finanzielle Anreize und unflexible

Ruhestandsregelungen erhebliche Hindernisse darstellen. Die benötigten Veränderungen, z.B. Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, die diese Hindernisse abbauen würden, liegen aber in der Verantwortung der jeweiligen nationalen Regierungen. Deshalb verpflichteten sich die zuständigen MinisterInnen, in Zukunft in diesem Bereich auf die jeweiligen Regierungen einzuwirken.

Betont wurde, dass es gute Fortschritte im Bereich der Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes auf der Grundlage eines dreistufigen Studiensystems gibt. Es wurde aber in diesem Bereich verstärkt die Bedeutung von Curriculumreformen, die zu Qualifikationen führen, die sowohl den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes als auch weiterführenden Studiengängen angepasst sind, hervorgehoben. In diesem Zusammenhang erscheint es den MinisterInnen wesentlich, Hindernisse für den Zugang zum Hochschulbereich und bei den Übergängen der einzelnen Studienzyklen zu beseitigen.

Um die Vergleichbarkeit und Transparenz weiterhin zu fördern bedarf es eines einheitlichen Qualifikationsrahmens, der die Hochschulen in der Umsetzung von Modulen und Studiengängen weiter unterstützt. Deshalb verpflichteten sich die Mitglieder der unterzeichnenden Staaten, nationale Qualifikationsrahmen nach den umfassenden Qualifikationsrahmen des EHR zu zertifizieren und ohne Einschränkungen bis 2010 umzusetzen.

Ausbildungswege zur Unterstützung des lebenslangen Lernens zu schaffen, sehen die MinisterInnen noch nicht verwirklicht und fordern die Bologna Follow-up-Gruppe (BFUG) auf stärker auf den Ausbau einzugehen.

Die ausgearbeiteten Standards und Leitlinien für Qualitätssicherung, die in Bergen angenommen worden sind, wurden in allen Ländern umgesetzt. Speziell die externe Qualitätssicherung ist weit fortgeschritten, jedoch sollen die Hochschulen noch stärker ihre Qualitätssicherung entwickeln.

Um den Prozess der Mobilität und der sozialen Dimension weiterhin zu fördern, wurde festgestellt, dass es notwendig ist vergleichbare und zuverlässige Indikatoren und Daten zu entwickeln die von allen am Bologna-Prozess beteiligten Ländern zur Verfügung gestellt werden sollen. Diese Daten sollen sich auch auf die Beteiligungsgerechtigkeit im Hochschulwesen sowie die

Beschäftigungsfähigkeit von Graduierten beziehen (vgl. Londoner Kommuniqué 2007).

4.4.5 Leuven-Kommuniqué (2009)

Das vorletzte Treffen der Ministerinnen und Minister der 46 am Bologna-Prozess beteiligten Länder fand am 28. und 29. April in Leuven (Louvain-la-Neuve, Belgien) statt. Neben einer Zwischenbilanz über die erzielten Erfolge wurden vor allem die Prioritäten für den Europäischen Hochschulraum für die kommenden zehn Jahre definiert.

Als Herausforderungen für den EHR der Zukunft wurden die alternde Bevölkerung, die zunehmende Globalisierung und die beschleunigende technologische Entwicklung in Bezug auf neue Bildungsanbieter, neue Lernende und Lernformen betont. Deshalb, so die Ministerinnen und Minister, sei es wesentlich sich auf studierendenzentriertes Lernen, lebenslanges Lernen und Mobilität zu konzentrieren. Dadurch sollen sich Studierende verstärkt Kompetenzen aneignen können, die sie befähigen, sich dem stark wandelnden Arbeitsmarkt anzupassen.

Im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise wird eine dynamische und flexible europäische Hochschulbildung, die durch Integration von Bildung und Forschung Innovationen vorantreibt, als Beitrag gesehen, die zu einer nachhaltigen wirtschaftlichen Erholung und Entwicklung führen soll. Da die Hochschulbildung dabei eine Schlüsselrolle spielt, wird der öffentlichen Investition in diesen Teil des Bildungssektors höchste Priorität beigemessen. Explizit verpflichten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Bologna-Erklärung sich dafür einzusetzen, dass Hochschulbildung als eine vom Staat wahrzunehmende Aufgabe betrachtet wird und Hochschulen in Zukunft über die erforderlichen Ressourcen verfügen müssen.

Neben verschiedenen Punkten die schon in den vorangegangenen Kommuniqués verdeutlicht wurden, sollen nun noch einzelne zukunftsweisende besprochen werden.

Die soziale Dimension, erstmals im Kommuniqué von Bergen (2005) deutlich hervorgehoben, stellt ein wesentliches Moment für den europäischen Hochschulraum der Zukunft dar. Chancengleichheit in Bezug auf die Verbreiterung

der Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung und angemessene Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums, soll speziell Studierende aus unterrepräsentierten Gruppen unterstützen, um u.a. die europäische Bevölkerungsvielfalt widerzuspiegeln.

Neben dem lebenslangen Lernen, wird auch die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden immer wieder betont. Durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden soll der Fortbestand und die Erneuerung einer hochqualifizierten Arbeitnehmerschaft sichergestellt werden. Verbessert sollen die Beratungsdienstleistungen in Bezug auf Beruf und Karriere für Studierende und Alumni werden, und in Studiengänge eingebettete Praktika sowie die Ausbildung am Arbeitsplatz soll stärker unterstützt werden.

Eine weitere Veränderung der Studienbedingungen ist die Ausrichtung auf studierendenzentriertes Lernen sowie neue Lehr- und Lernansätze. Die Betonung liegt hierbei auf Unterstützungs- und Beratungsstrukturen und Curricula die verstärkt auf Lernende ausgerichtet sind.

Abschließend sei noch die vermehrte Erhebung von Daten erwähnt, die der Überwachung über die Erreichung der Ziele in Bezug auf die soziale Dimension, Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität dienen soll (vgl. Leuven-Kommuniqué 2009).

4.4.6 Wien-Budapest Kommuniqué (2010)

Das bisher letzte Treffen der Ministerinnen und Minister aus 47 Staaten (Kasachstan wurde als neues Teilnehmerland aufgenommen) fand am 11. und 12. März 2010 in Budapest und Wien statt.

Wie in Kapitel 4.5 genauer ausgeführt, war dieses Treffen von den Studentenprotesten überschattet, die von Wien ausgegangen waren und auf über 80 Universitäten und Hochschulen übergegriffen hatten (vgl. Heissenberger 2010, S. 12). Durch Blockaden von Protestierenden kam es zu einer einstündigen Verzögerung der Eröffnungsfeier des Bologna-Gipfels (vgl. Pummerger/Mitterndorfer, der Standard.at, 12. 03. 2010).

Es wurde Bilanz gezogen und deutliche Fortschritte im Hinblick auf den 1999 beschlossenen Bologna-Prozess festgestellt. Hervorgehoben wurde die einzigartige Partnerschaft zwischen öffentlichen Stellen, Hochschulen, Studierenden und Hochschulpersonal mit Arbeitgebern, Qualitätssicherungsagenturen, internationalen Organisationen und europäischen Einrichtungen, die allesamt bestrebt sind, einen Europäischen Hochschulraum auf der Grundlage von Vertrauen, Zusammenarbeit und Respekt gegenüber der Vielfalt an Kulturen, Sprachen und Hochschulsystemen aufzubauen (vgl. Budapest und Wien Kommuniqué 2010).

Durch unabhängige Berichte bestätigt sich, so die Ministerinnen und Minister, dass das Hochschulpersonal und die Studierenden sich zunehmend mit den Zielen des Bologna-Prozesses identifizieren. Es wurde auch angemerkt, dass die Aktionslinien des EHR, wie die Reform von Abschlüssen und Lehrplänen, Qualitätssicherung, Anerkennungen, Mobilität und die soziale Dimension unterschiedlich gut umgesetzt wurden. Dabei wurden die jüngsten Proteste erwähnt, den kritischen Stimmen des Hochschulpersonals und der Studierenden Beachtung geschenkt und zugesichert, dass sie Gehör finden würden. Denn, so die Unterzeichner, es seien weitere Anpassungen und Arbeit unter Einbeziehung der beiden Gruppen nötig, um den „Europäischen Hochschulraum so wie von uns geplant zu verwirklichen“ (ebd., Pkt. 6).

Die auch schon im Leuven-Kommuniqué (2009) angesprochenen Punkte, die zu einer Verbesserung der Lehre und des Lernens beitragen und die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen, um hochwertige Hochschulbildung für alle zu bieten, wurden wiederum betont.

Neben der Anerkennung der akademischen Gemeinschaft (wobei erstmals Lehrkräfte und Forscher und Forscherinnen getrennt erwähnt wurden) sollen die Beteiligten auch auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene verstärkt in die Umsetzung und Weiterentwicklung des EHR miteinbezogen werden.

In den letzten Kapiteln werden die schon in anderen Kommuniqués besprochenen Punkte bestätigt und es wird bekannt gegeben, dass die nächste Konferenz in Rumänien 2012 stattfinden wird.

4.5 Hochschulproteste

Genauso überraschend wie es zu der Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung (1998) kam, überraschte die Besetzung (ausgehend von Studierenden der Akademie der bildenden Künste) des Audi Max an der Universität Wien am 22. Oktober 2009 durch rund 800 Studierende und Lehrende. Rasch entwickelte sich eine Eigendynamik, die zu Hörsaalbesetzungen in rund 80 europäischen Städten führte. Nach einem Beschluss des Rektorates wurde in Anwesenheit der Polizei das Audimax am 21. Dezember geräumt, einzelne Räumlichkeiten wurden aber von den Universitäten weiterhin für Protestierende zur Verfügung gestellt (vgl. Heissenberger 2010, S. 11 f.).

Die Proteste richteten sich gegen die Umstellung von Studienrichtungen auf die konsekutive, zwei- bzw. dreistufige Bologna-Struktur und allgemein gegen den Bologna-Prozess, gegen die damals bestehenden Studiengebühren und die Zugangsbeschränkungen, die neben den bereits bestehenden (z.B. Psychologie) auch für weitere Studiengänge vorgesehen waren (vgl. Sniesko 2010, S. 307 ff.). In einem umfassenden Forderungskatalog der protestierenden Studierenden der Universität Wien wurden die einzelnen Forderungen in den Themenkreisen Diskriminierung, Demokratisierung der Universitäten, keine Ökonomisierung von Bildung, selbstbestimmtes Studieren und geschichtliche Aufarbeitung, festgehalten (<http://unsereuni.at/?p=383> v. 05.07.2010).

Aber nicht nur Studierende veröffentlichten einen Forderungskatalog, sondern auch WissenschaftlerInnen der Universität Wien. Dieser enthält elf Punkte und fordert im ersten Punkt zur breiten Debatte „zu einem emanzipatorischen Bildungsbegriff“ auf, im Gegenzug zu dem derzeitigen Bildungsbegriffs, „der am Projekt einer wettbewerbsfähigen Wissensökonomie orientiert“ ist (http://unsereuni.at/?page_id=11835 v. 05.07.2010). In Punkt 9 wird auch konkret eine Diskussion über die Folgen und die mögliche Korrektur des Bologna-Prozesses gefordert. Die Unterzeichner weisen darauf hin, dass „der sogenannte Bologna-Prozess der Inbegriff für viel Missstände ist, die zur Zeit an den österreichischen Universitäten diskutiert werden“ (ebd.) Der Kritik an der „Verschulung“ des Studiums, der restriktiven Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, der Verschlechterung der nationalen und internationalen

Mobilität, der geringen Akzeptanz des Bachelors als berufsqualifizierender Abschluss sowie den aufwändigen Akkreditierungsverfahren schloss sich u.a. auch die deutsche Kultusministerkonferenz an. Dies und andere wesentliche Aspekte werden in dem Forderungskatalog angeführt und zu einer breiten öffentlichen Diskussion aufgefordert (ebd.).

Konecny/Lichtenberger führen an, dass die Implementierung des Bologna-Prozesses zwar zu einer Verkürzung des Studiums führe, jedoch „zu einer Verdichtung des Lehrstoffes, denn das alte Diplomstudium mit einer Mindeststudienzeit von vier Jahren wurde lediglich in ein dreijähriges, halbwissenschaftliches Studium transferiert“ (Konecny/Lichtenberger 2010, S. 97). Dadurch stieg die Arbeitsbelastung von Studierenden und WissenschaftlerInnen erheblich an. Dies führt insgesamt zu Stress aller Beteiligten, was Pickshaus als Kennzeichen neoliberaler Arbeitswelt bezeichnet. Er führt dazu aus: „Dass es zu einer allgemeinen Stresszunahme gekommen ist, hängt mit den Umbrüchen in der Arbeitswelt zusammen: Unter Druck der shareholderorientierten Kurzfristökonomie hat die Extensivierung und Intensivierung der Arbeit erheblich zugenommen“ (Pickshaus 2006, S. 219). Unter diesen Bedingungen ist ein kollektives, solidarisches Lernen fast nicht möglich, da Stress und Platzmangel eher den Wettbewerb und die Konkurrenz unter den Studierenden erhöht.

Dies und viele andere Punkte führten zu den Protesten der Studierenden, die eine breite Solidarität von Lehrenden und Persönlichkeiten aus dem Bildungsbereich, der Politik, den Gewerkschaften, aus Kunst und Kultur erfuhren. Auch Rektoren und Dekane der Universitäten in ganz Österreich bekundeten ein „gewisses Verständnis“ bis hin zur eindeutigen Zustimmung in vielen Bereichen, die von den Protestierenden angesprochen wurden.

Nach der Räumung des Audi Max im Dezember 2009 fanden noch vereinzelte Besetzungen und Aktionen statt. Im Zuge der Bologna-Konferenz Budapest/Wien am 11. März 2010 kam es nochmals zu einer Großdemonstration in Wien, an der kolportierte 10.000 bis 12.000 Menschen teilnahmen (vgl. Pumberger/Mittendorfer der.standard.at v. 8.06.2010).

4.6 Resümee

Wie einleitend (Kap. 4.1) dargelegt, führten die Bevorzugung der Studienwahl in englischsprachigen Ländern von Personen aus den aufstrebenden Schwellenländern, das Forcieren der Mobilität von europäischen Studierenden und der erhöhte Bedarf an qualifizierteren Arbeitskräften durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt zur Schaffung eines einheitlichen und – wie es von Beginn an heißt – vor allem wettbewerbsfähigen Hochschulraums.

Zehn Jahre später ist der anfänglich überraschende Prozess weit gediehen, steht aber teilweise auch unter heftiger Kritik. Die Umsetzung eines dreistufigen Studiensystems, die Einführung des einheitlichen Leistungspunktesystems (ECTS), die Förderung der Mobilität, die Einführung europäischer und nationaler Qualitätssicherungssysteme, die Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse u.v.m. sind weitgehend umgesetzt. Beachtenswert sind der Umfang und die Geschwindigkeit der Umsetzung der angeführten Punkte des Bologna-Prozesses, da es sich bei den Beteiligten doch um eine Vielzahl von Mitgliedern und Vertretern von Regierungen und der Wirtschaft, Hochschulen, Arbeitsgruppen und zahlreichen anderen Institutionen handelt.

Die aufgezeigte Ambivalenz, die sich schon in der Reflexion der ersten drei Erklärungen (siehe Kap. 4.3) des Bologna-Prozesses widerspiegelt, zeigt sich auch in der Analyse der Folgekonferenzen. Auf der einen Seite stehen ökonomisch akzentuierte Ziele wie Wettbewerbsfähigkeit, Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, Forderung nach verstärkter Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Wirtschaft und Arbeitgebern sowie die Einführung effizienter Verwaltungsstrukturen und Qualitätssicherungen. Auf der anderen Seite steht die Betonung der sozialen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt, die Anerkennung der akademischen Freiheit und Autonomie der Universitäten, die an die Bildungstheorie von Humboldt anknüpft.

Zum ersten Mal wird in Prag (2001) betont, dass die soziale Dimension - darunter wird die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten verstanden - besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Auch wurde im Prager-Kommuniqué erstmals festgehalten, dass

Hochschulausbildung als ein öffentliches Gut zu betrachten und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung sei und bleibe.

Die Themen der Finanzierung, der Umsetzung der Bologna-Ziele, der Studiengebühren und Aufnahmebeschränkungen, die u.a. 2009 zu den Studentenprotesten geführt haben, werden in die nationale Verantwortung der einzelnen Regierungen gelegt und es wird betont, dass es sich nicht um Ziele oder Forderungen der am Bologna-Prozess beteiligten Mitgliedsstaaten handelt. Dies ist nicht ganz nachvollziehbar, wenn man sich bewusst macht, dass eine Umstrukturierung in diesem Ausmaß, also die Systemumstellung aller Universitäten der beteiligten Länder, die europaweite Administration, die finanziellen Mittel für Qualitätssicherung und Akkreditierungszertifikate u.v.m. enorme Kosten verursachen. Die finanzielle Problematik (die es auch im alten System gab und bis heute keiner Lösung zugeführt wurde) wird hier im Zusammenhang mit den Studentenprotesten erwähnt, weil die zusätzlichen Kosten und die chronische Unterfinanzierung der Universitäten die teilweise als untragbar bezeichneten Studienbedingungen nur verschärfen können, die sich dann in einer allgemeinen Frustration (Studentenproteste 2009) niedergeschlagen haben und dieses Thema bis heute die öffentliche, politische Diskussion über Universitäten anführt. Die finanzielle Aushöhlung der Universität lässt Zugangsbeschränkungen und Studiengebühren als zwingend notwendig erscheinen.

Die einzige Erwähnung bezüglich finanzieller Angelegenheiten findet sich im Kommuniqué von Leuven (2009) und zwar in Bezug auf die jüngste Finanzkrise wird betont, dass die Hochschulen eine Schlüsselrolle spielen, die zu einer nachhaltigen wirtschaftlichen Erholung und Entwicklung beitragen. Deshalb wird öffentlichen Investitionen in die Hochschulbildung oberste Priorität beigemessen. Weiters verpflichten sich die MinisterInnen zu einem selbst gesetzten Ziel: „Die Hochschulen müssen mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet sein“ (ebd.). Diese Feststellung zeigt eindeutig, dass Hochschulbildung als Garant für wirtschaftliche Erfolge gesehen wird und deshalb seien die Nationalstaaten gezwungen die Universitäten zu finanzieren. Aber auch dieses Bekenntnis bleibt nur ein Bekenntnis und findet in der politischen Realität in Österreich derzeit noch keinen Niederschlag.

Des Weiteren wurde im Berliner Kommuniqué (2003) auch erstmals betont, dass die Hochschulzusammenarbeit von akademischen Werten geprägt sein soll, Dreh- und Angelpunkt sei jedoch die Qualitätssicherung, deren Überprüfung durch Evaluierungen und Akkreditierungen von außeruniversitären Unternehmen sichergestellt werden soll. Wird dieser Gedanken weitergeführt, so ist z.B. ein akademischer Wert - die Freiheit von Lehre und Forschung -, die dann verschiedensten Kontrollen unterzogen wird, um zu überprüfen wie effizient die Ergebnisse sind? In diesem Zusammenhang wird die Vermischung von humanistischen Gedankengut und ökonomischen Forderungen neuerlich deutlich.

Gleichzeitig wird explizit von der fehlenden Akzeptanz gesprochen, die die Einführung des zweistufigen Studiensystems (Bachelor- und Masterstudiengänge) in Ländern nach sich zieht, in denen es ein solches System bislang nicht gab. Dies wird zwei Jahre später im Kommuniqué von Bergen (2005) nochmals genauso hervorgehoben wie die Notwendigkeit, die Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorabsolventen zu fördern. Bis heute (2011) stehen viele Arbeitgeber – auch im öffentlichen Dienst – den Qualifikationen dieser Absolventen skeptisch gegenüber. Dieser Umstand kann zwar so nicht den Bologna-Protagonisten angelastet werden, macht diese Absolventengruppe jedoch (derzeit) zu den Verlierern des Bologna-Prozesses.

Diese Ansicht wurde auch von den Studierenden und Wissenschaftern vertreten, die sich im Zuge der Hochschulproteste zu Wort meldeten. So sehen Wissenschaftler und Studierende, dass die Umgestaltung der Studienpläne im Zuge des Bologna-Prozesses viele strukturelle und inhaltliche Probleme nach sich zogen. Insbesondere führte die Modularisierung der Studien zu einer Verschulung und Verdichtung des Studiums und dadurch zu einer Einengung der Wahlfreiheit und zu einer reduzierten Mobilitätsbereitschaft. Gleichzeitig kam es zu einer Überfrachtung der Studiengänge und dies führte zu einer höheren Arbeitsbelastung der Studierenden, zu einer Zunahme an Prüfungen und dies erhöhte den Stress und den Druck den Studierende zunehmend ausgesetzt sind. Im Zuge des Bologna-Prozesses sollte die Qualität von Studium und Lehre und die Betreuung der Studierenden verbessert werden, jedoch sehen sich nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende, in der Beratung Tätige und auch Personen im Führungsbereich zunehmend mit einer steigenden Belastung konfrontiert.

Zu bedenken bleibt aber insgesamt, dass es sich bei der Bologna-Erklärung um keinen völkerrechtlich verbindenden Vertrag handelt. Die Mitgliedschaft und die Umsetzung der Ziele beruhen auf Entscheidungen die auf nationalpolitischer Ebene getroffen werden und lassen somit einigen Spielraum für die Umstellung des jeweiligen Hochschulsystems. Wie weiter oben angedeutet, sollen aber im Zuge des Bologna-Prozesses auch unliebsame Reformen und Interessen von nationalstaatlichen AkteurInnen durchgesetzt werden, die durch die Öffnung der Universitäten (Massenuniversitäten) virulent geworden sind.

In diesem Kapitel wurden nun die Entstehungsaspekte, die Bologna-Erklärung und der Folgekonferenzen analysiert, um den Überbau, aber auch die Kritik nachvollziehen zu können, die den Bologna-Prozess begleitet. Nun soll im nächsten Kapitel auf die Implementierung, speziell an der Universität Wien für das Institut Bildungswissenschaft, und auf die Kritik näher eingegangen werden.

5. Implementierung

Die Ziele des Bologna-Prozesses und deren Auswirkungen werden u.a. im bildungswissenschaftlichen Diskurs intensiv diskutiert. Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde, kann einerseits ein Bekenntnis zu europäischen Werten, andererseits aber auch im Anschluss an die sogenannte Lissabon-Strategie (2000) eine Ausrichtung der Hochschulen auf ökonomische Zielsetzungen festgestellt werden. Dabei fällt die Überbetonung der Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten, der Mobilität und der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden auf. Dies lässt den Bologna-Prozess insgesamt sehr widersprüchlich erscheinen.

Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt, beinhaltet der Bologna-Prozess sechs Hauptziele und weiterführende Ziele, die in den Folgekonferenzen beschlossen wurden. Da eine Auseinandersetzung mit den weiterführenden Zielen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, wird der Fokus auf die sechs Hauptziele gelegt und im ersten Teil analysiert.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird die Umstellung des Studiums Bildungswissenschaft vom Diplomstudium (Studienplan 2002) auf das Bachelor-Studium behandelt. Im dritten Teil werden die Umstellungen am Institut für Bildungswissenschaft durch die exemplarische Auseinandersetzung mit dem Studienplan Pädagogik 2002 und dem Curriculum für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft dargestellt und die Umsetzung der Bologna-Ziele im Zusammenhang mit dem Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien überprüft. Im Vergleich des Vorlesungsverzeichnisses 2009/10 mit der Modulübersicht neu (Bachelor-Studium) werden die Verhältnisse für Studierende (Angebote, Studierbarkeit, Möglichkeiten das Studium in der vorgegebenen Zeit abschließen zu können, Förderung der Mobilität) untersucht.

Die Studentenproteste zeigten u.a. die prekäre Situation für Studierende auf, wobei gerade das verkürzte Bachelor-Studium ins Kreuzfeuer der Kritik geriet. Die Bachelor-Studiengänge finden nach wie vor zu wenig Akzeptanz in der Wirtschaft, im öffentlichen Dienst, bei den Studierenden und bei den Wissenschaftlern. Die Konzeption der Studiengänge führe eher zu einer Verschlechterung der Studienbedingungen und zu einem Mobilitätshindernis, so die Kritik.

Im vierten Teil dieses Kapitel wird auf diese Auswirkungen näher eingegangen und es soll expliziert werden wodurch diese Problematiken entstehen. Zudem soll ein Einblick in die gegensätzlichen wissenschaftlichen Debatten rund um den Bologna-Prozess geben werden, um die wesentlichen Veränderungen zu filtern, die für die Studierenden maßgebend sind. Explizit werden dabei die Themenkreise Wettbewerbsfähigkeit, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit näher beleuchtet, um die daraus resultierenden Auswirkungen zu diskutieren. Die dabei gewonnen Erkenntnisse sollen nach der Befragung der Studierenden im Abschlussteil reflektiert werden.

5.1 Hauptziele

Der Bologna-Prozess ist durch sechs Hauptziele gekennzeichnet: (1) Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse sowie eines Diplomzusatzes (Diploma Supplement), (2) Einführung eines gestuften Studiensystems, (3) Einführung eines Leistungspunktesystems, (4) Förderung der Mobilität, (5) Qualitätssicherung und (6) Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich (vgl. Bologna-Erklärung 1999, Kapitel 4.2).

Wie schon in Kapitel 4.1 erwähnt, stellen der Aufbau eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes und die Förderung der Mobilität von europäischen und außereuropäischen Studierenden die zentralen Anliegen der Bologna-Erklärung dar. Diese Maßnahmen sollen die Attraktivität und die internationale Wettbewerbsfähigkeit gegenüber dem außereuropäischen Hochschulraum erhöhen oder, wie Campbell/Brechelmacher feststellen, „hinsichtlich der universitären Märkte den Standort Europa gegenüber den USA und Japan kompetitiver machen“ (Campbell/Brechelmacher 2009, S. 134). Die Wettbewerbsfähigkeit bezieht sich dabei auch auf die Studienabschlüsse und Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt. Das vordringlichste Ziel ist die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Die Steigerung der Attraktivität für internationale Studierende bezieht sich u.a. auf die Entwicklung eines eigenständigen Profils im internationalen Vergleich, im Besonderen auch gegenüber dem US-amerikanischen Hochschulraum. Die Betonung der europäischen Identität liegt selbstverständlich auch darin begründet, dass die

Studierenden in einem bestimmten europäischen Land sozialisiert werden und diese Prägung später in ihr Umfeld weitertragen. Zusätzlich führen im Studium entstandene Netzwerke später oftmals zu länderübergreifenden Freundschaften und wirtschaftlicher Zusammenarbeit. Neben den kulturellen und sozialen Bindungen entstehen somit vielfach auch wirtschaftliche Kontakte für die Zukunft. Dies gilt jedoch nicht nur für Studierende, sondern auch für hochqualifizierte Wissenschaftler (vgl. Eckardt 2005, S. 48 ff.).

Aufgrund der unübersichtlichen Vielfalt an oft nicht vergleichbaren Studienabschlüssen im tertiären Bereich folgte die Forderung, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse einzuführen. Zusätzlich sollte durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) eine ausführliche Beschreibung der Studieninhalte und der erworbenen Kompetenzen nach einheitlichen Kriterien ermöglicht werden. Parallel zur Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und des Diplomzusatzes sollte durch die Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem (angelehnt an das angelsächsische Bachelor/Master-System) die Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen weiter erhöht werden. Erklärtes Ziel dieser Umstellungen - darauf wird in der Bologna-Erklärung explizit verwiesen - ist es, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.

Es erfolgte eine Umstellung auf drei Zyklen: Bachelor, Master und Doktorat (PhD). Bachelorstudiengänge können sechs bis acht Semester umfassen und je nach Dauer müssen 180 – 240 ECTS erworben werden. Diese Studiengänge sind durch drei Kompetenzbereiche gekennzeichnet: wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen. Erst nach Abschluss eines Bachelorstudiums kann mit einem Masterstudiengang begonnen werden, der entweder anwendungs- oder forschungsorientiert konzipiert ist. Dieser erste akademische Abschluss soll Campbell/Brechelmacher (2009) zufolge zu einer Verkürzung der Studienzeit beitragen und zu einer höheren Akademikerquote führen. Parallel dazu soll das Bachelorstudium stärker auf „employability“ ausgerichtet sein, also auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereiten (vgl. Campbell/Brechelmacher 2009, S. 134).

Durch die Einführung des Leistungspunktesystems ECTS (European Credit Transfer System) soll die Anerkennung von Studienleistungen über nationale Grenzen hinweg weiter gefördert werden. Damit wird von der bisher weitgehend üblichen Berechnung via Semesterwochenstunden auf die Erfassung der Studienleistungen durch Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast (Studierenden „workload“) umgestellt. Dadurch wurde von Präsenzstunden und aufwändiger interaktiver Lehre auf stärkere Gewichtung des Selbststudiums und der nicht-interaktiven Lehre umgestellt. Ein ECTS-Punkt entspricht einem Arbeitsaufwand von 25 – 30 Stunden. Umgelegt auf das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, wo ein ECTS-Punkt mit 25 Stunden Arbeitsaufwand festgelegt ist und ein Semester ca. 20 Wochen umfasst, bedeutet das, dass der durchschnittliche Aufwand, den ein Vollzeitstudierender zu leisten hat, 37,5 Stunden pro Woche beträgt. Der Arbeitsaufwand setzt sich neben der Teilnahme an Lehrveranstaltungen auch aus selbständiger Studienzeit, der Abfassung von Hausarbeiten und der Vorbereitung auf Lehreinheiten und Prüfungen zusammen (vgl. Nagel 2006, S. 56 ff.).

Aber auch hier tritt in der näheren Analyse des ECTS-Systems als Bologna-Instrument die Ambivalenz hervor. Dieses System, ursprünglich als Anrechnung von im Ausland erworbenen Studienleistungen konzipiert, soll nun Studierenden eine präzise Definition davon geben, wie hoch der Zeitaufwand ist den sie benötigen, um die jeweiligen Lehrveranstaltungen zu absolvieren. Gleichzeitig werden sollen „Freiräume für das Selbststudium sichtbar und Möglichkeiten der Anerkennung mitgebrachter Erfahrungen und Kenntnisse eröffnet“ (Schrittesser 2009, S. 70) werden. Nicht zuletzt aufgrund des engen finanziellen Korsetts, in dem die Universitäten eingebunden sind, wurde jedoch z.B. an manchen Universitäten vom Rektorat (z.B. LFU Innsbruck) angeordnet, dass in einem Bachelor-Studium nur 30 Prozent der Präsenzstunden interaktiven Charakter haben sollen, damit die Anzahl der betreuungsintensiven (und kostenintensiven) Lehrveranstaltungen möglichst gering gehalten werden kann. Damit sieht Preglau die mittlerweile von Studierenden und Lehrenden bekräftigte Tendenz bestätigt, dass vor allem im Bachelorstudium die Lehre weiter verschult und/oder in elektronische Fernlehre („e-learning“) ausgelagert wird (vgl. Preglau 2009, S. 179 f.). Gleichzeitig weist Schrittesser daraufhin, das „offenbar der Mythos herrscht,

dass die Lehrveranstaltung und die Lehrenden umso wichtiger seien, je größer das zugewiesene Arbeitspensum ist“ (Schrittesser 2009, S. 70). Dadurch kann nachvollzogen werden, wodurch eine Überfrachtung der Lehrpläne entsteht und wodurch sich erhöhter Stress und Druck, den Studierende und Lehrende immer wieder beklagen, ergibt. Ein weiterer Nebeneffekt dieser Umstände ist, dass die Gemeinschaft von Lehrenden und Studierenden und die Idee des akademischen Diskurses so nicht gefördert werden.

Gleichzeitig mit der Einführung der ECTS-Leistungspunkte hielt die Modularisierung, die Zusammenfassung von Lerninhalten und Lehreinheiten als neues didaktisches Instrument, Einzug in die Organisation der Studiengänge. Obwohl die Modularisierung – neben ECTS, der Ausrichtung auf Lernergebnisse, Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit – zu den zentralen Steuerungsfaktoren im Veränderungsprozess der Hochschulbildung gezählt werden kann, muss angemerkt werden, dass sie eher als freiwillige Gestaltungsmöglichkeit betrachtet wird (vgl. Schrittesser 2009, S. 70).

Inhaltlich sieht Radtke die Modularisierung als „ein neues Organisationsprinzip, das Studiengänge in einzelne Studiengangselemente zerlegt, mit denen eine definierte Teilqualifikation erworben werden kann“ (Radtke 2000). Die Umstellung der Studiengänge auf einzelne, auch austauschbare Module soll zur Vermittlung eines breit angelegten Grundwissens beitragen, eine wissenschaftliche Karriere fördern und zu einer konkurrenzfähigen, individuellen Profilbildung für den Arbeitsmarkt beitragen. Die Schweizer Rektorenkonferenz (CRUS) sieht in der Modularisierung auch eine Möglichkeit das Prüfungswesen zu entlasten, da eine Gesamtprüfung über mehrere Lehreinheiten einzelne Prüfungen überflüssig machen würde (vgl. DRUS 2003, S. 7). Demgegenüber sieht Schrittesser eine Entwicklung intendiert, nämlich „die mittlerweile auch von den Lehrenden beklagte signifikante Steigerung der Prüfungsleistungen in den Modulen sowie modulübergreifend eine Tendenz zu vollgepackten Modulen mit komplizierten Voraussetzungsketten und letztlich doch auch wieder zu einer beliebigen Bündelung von Lehrveranstaltungen in einem Modul (...)“ führen (Schrittesser 2009, S. 71).

Der letzte hier zu behandelnde Punkt ist die Forderung nach einer Qualitätssicherung an europäischen Universitäten. Ziel ist die Erhöhung der Vergleichbarkeit von Qualifikationen im europäischen Hochschulraum und die Sicherung der Qualitätsstandards. Wie im Berliner Kommuniqué (2003) festgehalten wurde, soll eine wirksame Qualitätssicherung durch externe Beurteilung (Evaluierung von Programmen und Institutionen), Beteiligung der Studierenden und Veröffentlichung der Ergebnisse gefördert werden. In Österreich wurde durch das Universitätsgesetz 2002 das Prinzip der Eigenverantwortung für die Sicherung von Qualität in Lehre, Forschung und Organisation den Universitäten übertragen. Der Aufbau und die Weiterentwicklung eines universitätseigenen Qualitätsmanagements ist dabei ein Kernbestandteil des Reformprozesses der österreichischen Universitäten (vgl. Hanft & Kohler 2006, S. 100).

Wie schon weiter oben analysiert, stehen die Wettbewerbsfähigkeit und die Stärkung der europäischen Wirtschaft durch Vorantreiben der Wissensgesellschaft (Europa des Wissens) im Vordergrund. Wie Kritiker immer wieder betonen, scheint damit eine Entwicklung angezeigt, die auf eine verstärkte Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausgerichtet ist und mit der Tradition (gerade im deutschsprachigen Raum) eines auf Bildung durch Wissenschaft ausgerichteten Studiums bricht. Die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger und den internationalen Wettbewerb zu fördern, weist explizit auf die veränderte Haltung und das veränderte Verständnis von Hochschulbildung hin. Auch die Umstellung der Studiengänge in zwei Hauptzyklen, die so konzipiert sein müssen, dass nach dem ersten Abschluss eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene attestiert werden kann, entspricht den Bedürfnissen der Wirtschaft. Campbell und Brechelmacher bestätigen die verstärkte ökonomische Ausrichtung insofern, als sie feststellen, dass das Ziel des Bologna-Prozesses darin liegt, den Standort Europa gegenüber den „universitären Märkten“ von USA und Japan maßgebend zu machen (vgl. Campbell/Brechelmacher 2009, S. 134). Dabei muss aber bedacht werden, dass es in den USA die 400 besten Universitäten gibt, aber auch die 4000 schlechtesten. Eine solche Diskrepanz gab es bislang in Österreich nicht.

Dieser Konkurrenzkampf zog auch die Einführung der Bachelor/Master/PhD – Struktur nach sich, eine Struktur, die an den angloamerikanischen Raum angepasst ist. Dass jeder Nationalstaat seine politische Entscheidung aus freien Stücken traf, versteht sich, wie im vorherigen Kapitel erläutert, von selbst. Warum die weltweit anerkannten österreichischen Diplomstudiengänge und Doktoratstudiengänge mit einzelnen Adaptierungen nicht erhalten wurden, kann damit erklärt werden, dass mit der Einführung der Bachelorstudiengänge eine Studienzeitverkürzung, eine Steigerung der Akademikerquote, ein schnellerer Eintritt von Absolventen in den Arbeitsmarkt und auch eine Entlastung der finanziellen Situation der Universitäten erreicht werden sollte. Dass dieses Konzept so nicht aufgegangen ist, zeigen nicht zuletzt die Hochschulproteste, die sich mittlerweile (Herbst 2010) mit dem Aufruf aller österreichischen Universitäten zu einer Vollversammlung weiter fortsetzten.

Im folgenden Abschnitt werden die Umstellungen des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien diskutiert.

5.2 Umstellungen am Institut für Bildungswissenschaft Wien

Mit der Novelle zum Universitäts-Studiengesetz aus dem Jahre 1999 und dem Universitätsgesetz 2002 wurden weitgreifende Neuregelungen zwischen Staat und Universität beschlossen. Damit wurden u.a. die Rechtsgrundlage für die Einführung von Bachelor- und Masterstudien und die aufgewerteten PhD-ähnlichen Doktoratsprogramme geschaffen, die ECTS und der Diplomzusatz (Diploma Supplement) eingeführt und gemeinsame Studienprogramme verschiedener Universitäten (Joint degree-Programme) eingerichtet. Im Jahr 2001 wurde vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung ein Monitoringprojekt für den tertiären Bildungsbereich installiert, das die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses dokumentiert und die Ergebnisse jährlich in einem „Monitoring Report“ veröffentlicht. Mit diesem Projekt sollen der Umsetzungsgrad überprüft und die jeweiligen Abweichungen von den Zielsetzungen sichtbar gemacht werden (vgl. www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_in_oesterreich 22.09.09).

Für das Studium Bildungswissenschaft (ehem. Pädagogik) trat im Studienjahr 2001/02 ein neuer Studienplan in Kraft. Das Diplomstudium Pädagogik umfasste 8 Semester und 120 Semesterstunden (SST), wovon 48 SST als Pflichtfächer, 24 SST als Schwerpunkte und 48 SST als freie Wahlfächer absolviert werden mussten. Zusätzlich war eine facheinschlägige Pflichtpraxis im Ausmaß von 240 Stunden vorgeschrieben und eine Diplomarbeit zu verfassen.

In der Ausarbeitung des Studienplans Pädagogik 2002 wurden einige Änderungen im Vergleich zum vorher gültigen Studienplan (nach AHStG, Studienplan 1986) vorgenommen, die eine Weichenstellung in Richtung Bologna-Zielsetzungen anzeigte.

Im Studienplan 2002 wurde erstens die facheinschlägige Pflichtpraxis, mit der die praxisorientierte Anwendung der im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten belegt werden muss, von 80 Std. auf 240 Std. erhöht. Von da an mussten mind. 80 Stunden in Wissenschaftseinrichtungen und 160 Stunden als inner- oder außeruniversitäre Fachpraxis, Beratungs- oder Tutoriumspraxis absolviert werden. So wurde die Ausrichtung auf berufsrelevante Qualifizierung der Studierenden stärker betont, aber auch die Möglichkeit geboten, an einem Forschungsprojekt mitzuarbeiten.

Zweitens wurde im Studienplan 2002 erstmals neben den Semesterwochenstunden auch die Anrechnung von „Credit Points“ (ECTS-Anrechnungspunkte im Sinn des §13 Abs. 4 Z9 UniStG.) vermerkt, die jedoch im Sammelzeugnis erst ab dem Wintersemester 2007 tatsächlich angeführt wurden. Dabei ist zu bemerken, dass die „Credit Points“ im Verhältnis 1:2 angerechnet wurden, d.h., für eine Semesterwochenstunde (SST) wurden zwei „Credit Points“ (CP) vorgeschrieben. Damit wurde zwar die zukünftige Richtung, der Wechsel in der Berechnung von Semesterwochenstunden zu ECTS-Punkten, angezeigt, jedoch wurden keine inhaltlichen Akzente gesetzt, die die tatsächliche Bewertung und Erfassung der Studienleistungen beinhalten.

Drittens wurde eine Studieneingangsphase eingeführt, die eine breite Einführung in das Studium ermöglichen sollte und auch Raum für eine erste Reflexion über den Inhalt und die Bedeutung von Studium, Universität und Wissenschaft geben

sollte (vgl. Studienplan Pädagogik 2002). Mit dem Diplomstudium Pädagogik konnte bis zum Sommersemester 2007 begonnen werden.

Ab dem Wintersemester 2007/08 trat das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an die Stelle des Diplomstudiums. Es schließt mit dem akademischen Grad „Bachelor of Arts“ ab. Dieser Abschluss berechtigt Absolventen zu weiterführenden Studien, z.B. zu einem Masterstudium (vgl. Curriculum BA- Bildungswissenschaften Wien 2008/09).

Das Bachelorstudium umfasst eine Studiendauer von 6 Semestern und beinhaltet einen Arbeitsaufwand von 180 ECTS-Punkten. Das Studium wurde durchgängig modularisiert und ist unterteilt in eine Studieneingangsphase 15 ECTS (STEP 1-4), drei Pflichtmodulgruppen 60 ECTS (Gegenstandstheorie der Bildungswissenschaft; Bildung, Gesellschaft und Individuum; Methodologie und Methoden der Bildungswissenschaft), vier Schwerpunkte 40 ECTS (Bildung im Wandel; Lehren und Lernen; Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf; Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter), einen Wahlbereich 30 ECTS und Forschung 35 ECTS (Wissenschaftstheorie; Forschungspraktikum; Bachelorarbeit I + II) (vgl. Curriculum BA-Bildungswissenschaft 2009).

5.3 Bologna-Ziele

(im Zusammenhang mit dem Bachelor-Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien.)

Nach der Erläuterung der einzelnen Umstellungen des Studiums Bildungswissenschaft/Pädagogik soll nun anhand des Curriculums für das BA-Studium Bildungswissenschaft überprüft werden, ob und inwieweit die sechs Hauptziele (sieh. Kap. 4.2) der Bologna-Deklaration umgesetzt wurden.

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse sowie eines Diplomzusatzes (Diploma Supplement)
- Einführung eines gestuften Studiensystems

Diese beiden ersten Punkte werden an dieser Stelle zusammengeführt, da sich die Einführung eines gestuften Studiensystems auf die Vergleichbarkeit und Verständlichkeit von Abschlüssen bezieht und deshalb europaweit eingeführt wurde.

Die Einführung vergleichbarer und verständlicher Abschlüsse kann insofern als umgesetzt angesehen werden, als das Curriculum eine detaillierte Beschreibung des Qualifikationsprofils und der einzelnen Inhalte einschließt. Mit der Umstellung von Diplomstudium auf BA/MA-Studium wurde die Einführung eines zweistufigen Studiensystems vollzogen. Dennoch ist zu beachten, dass nach Durchsicht der Studienpläne für das Studium Bildungswissenschaft an anderen österreichischen Universitäten keine Kompatibilität gegeben ist und somit der Förderung von Mobilität der Studierenden selbst innerhalb von Österreich nur ungenügend Rechnung getragen wurde.

Das Diploma Supplement wird ab Juli 2005 von allen Universitäten automatisch ausgestellt (Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005, S. 8).

- Einführung eines Leistungspunktesystems

Wie in Kapitel 5.2 dargelegt, wurde das Curriculum für BA-Bildungswissenschaften vollständig modularisiert. Dabei wird ein strikter Ablauf vorgegeben, welche Module wann absolviert sein müssen, um das Studium in sechs Semestern beenden zu können. Es fällt auf, dass die STEP, die aus sechs Pflichtmodulen bestehende Studieneingangsphase, (deren Absolvierung für die Fortsetzung des Studiums unbedingt erforderlich ist) nur im Wintersemester angeboten werden. Wenn nun nicht alle Prüfungen positiv absolviert wurden, ist ein Verlust von mind. zwei Semestern gegeben. Eine Verzögerung betrifft auch Studierende, die im Sommersemester einsteigen wollen. Zudem wurden lt. Vorlesungsverzeichnis WS 2009/10 800 Studienplätze für STEP I angeboten, für STEP II jedoch nur 750 Plätze. Kritisch betrachtet könnte hier von einem impliziten Ausleseverfahren ausgegangen werden. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass im Orientierungsplan für das Bachelorstudium empfohlen wird, die verpflichtenden Module 10, 13 und 19 im ersten Semester zu absolvieren, diese jedoch gar nicht im Wintersemester (09/10) angeboten wurden.

Die Umstellung von Semesterwochenstunden auf das ECTS – Punktesystem ist mit der Einführung des Bachelorstudiums vollständig abgeschlossen. Hierbei gilt eine Berechnung von 25 Arbeitsstunden pro ECTS. Umgerechnet muss ein Studierender pro Semester 30 ECTS erwerben (entspricht einer Arbeitsleistung von 750 Stunden), um in der vorgegebenen Zeit von sechs Semestern das Studium abschließen zu können.

- Förderung der Mobilität

In § 6 des Curriculums wird empfohlen, an einer anderen in- oder ausländischen Universität zu studieren, jedoch ist dabei zu beachten, dass über die Anerkennung der Studienleistungen erst das zuständige akademische Organ entscheidet. Das bedeutet für Studierende, dass sie sich genau informieren müssen, welche an anderen Universitäten absolvierten Studienleistungen überhaupt angerechnet werden. Wie schon oben angeführt, stellt dieser Umstand einen großen Nachteil für Studierende dar, denn selbst innerhalb von Österreich gibt es keine einheitliche Regelung bzgl. der Studienpläne für das Studium Bildungswissenschaft.

In der Prüfungsordnung (§9, S. 9) wird festgehalten, dass im Laufe des Studiums mind. eine Lehrveranstaltung in nichtdeutscher Unterrichtssprache zu absolvieren ist. Darin kann ebenfalls ein Bezug zur Förderung von Mobilität gesehen werden.

- Qualitätssicherung und Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich

Wie in Kapitel 5.2. besprochen, können diese Forderungen nicht explizit aus dem Curriculum abgelesen werden, da hier Standards angesprochen werden, die Voraussetzung für das Erstellen eines neuen Studienplans sind und mit einer Evaluierung von Programmen und Institutionen zusammenhängen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die sechs Hauptziele im Bachelorstudium Bildungswissenschaft umgesetzt wurden. Mit dem Bachelorstudium wurde ein verkürztes Studium eingeführt, das grundlegende Qualifikationen für wissenschaftliches Arbeiten im sozialen/pädagogischen Berufsfeld vermittelt und die Basis für eine Spezialausbildung auf diesem Gebiet darstellt (vgl. Curriculum BA-Studium 2009, S. 1). Ein direkter Bezug zu einer spezifischen beruflichen Qualifikation findet jedoch keine explizite Erwähnung.

Dies entspricht im Grunde der Interpretation von „employability“ der Universitäten. Employability wird als Berufsbefähigung und nicht als Berufsausbildung interpretiert. Damit grenzen sich die Universitäten gegenüber den Fachhochschulen und den Pädagogischen Akademien, die den Bachelor-Abschluss als berufsausbildend bezeichnen, ab.

Durch diese unterschiedlichen Ausrichtungen kommt es aber für die Studierenden zu Problemen bei der Anrechnung (z.B. Bachelorarbeit, Methodenkompetenz, usw.), dh., die Schwerpunktsetzungen der einzelnen Institutionen sind nicht kompatibel. So müssen Studierende, die an einer Fachhochschule, einer Pädagogischen Akademie oder einer Pädagogischen Hochschule ein Bachelor-Studium absolviert haben, für das Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien teilweise Module aus dem Bachelor-Studium der Universität Wien nachholen und ihre Bachelorarbeit wird vielfach nicht anerkannt (vgl. FAQs, Bachelorstudium Bildungswissenschaft/Universität Wien, 2009).

Im Vergleich der Vorlesungsverzeichnisse (alt und neu) zeigt sich auch, dass sich bis auf den modularen Sturkuraufbau das Lehrangebot nicht sehr verändert hat. Das kann als gewisse Kontinuität in der Gestaltung der Lehre interpretiert werden (vgl. Rabl 2009, S. 117). Jedoch zu bedenken ist dabei auch, dass die signifikante Erhöhung der Prüfungsleistungen (Stichwort: Studierenden „workload“) eine mittlerweile auch von den Lehrenden beklagte Tatsache ist. Der erhöhte Druck der dadurch entsteht, kann nicht zu mehr wissenschaftlicher Bildung führen, denn wissenschaftliche Bildung beinhaltet u.a. auch die Einnahme einer wissenschaftlichen Haltung. Dies soll auch zu einer Selbstreflexion anregen, die dann wieder induktiv auf den Gegenstand zurückgeworfen wird. Dies bedarf aber auch Zeit und zwar Zeit zum Denken. Unter diesen Umständen scheinen die Voraussetzungen dafür nicht gegeben, da der modulare Aufbau der Lehreinheiten, die größtenteils aufeinander aufbauen, dazu führt, dass der Stundenplan der Studierenden sehr straff organisiert sein muss. Gleichzeitig lässt der so organisierte Lehrplan kaum Wahlmöglichkeiten zu, wodurch sich der Eindruck der „Verschulung“ des Studiums aufdrängt, der von Kritikern immer wieder beklagt wird.

5.4 Kritik an einigen Zielen des Bologna-Prozesses

Die Implementierung verschiedener Kriterien wird in der wissenschaftlichen Gemeinschaft sehr intensiv diskutiert, weil sich u.a. paradoxe Anforderungen an die Universitäten und an die Studierenden ergeben. Als Beispiel steht einerseits das Ziel, „die Akademikerrate in Österreich signifikant zu erhöhen, andererseits die Kontingentierung der Studienplätze; einerseits soll die Qualität der Studiengänge steigen, andererseits sollen sie kostengünstiger werden; (...) einerseits soll die Mobilität zunehmen, andererseits soll in der Mindestzeit studiert werden; einerseits sollen die Grundstudien berufsqualifizierend sein, andererseits sollen sie die Grundlagen für eine weitere wissenschaftliche Ausbildung liefern“. (Liessmann, Der Standard 2009, S. 35).

Dieser Teil des Kapitels soll daher Einblick in die gegensätzlichen wissenschaftlichen Debatten rund um den Bologna-Prozess geben, um die für Studierende wesentlichen Vor- und Nachteile zu filtern. Hier soll auch Platz gefunden werden, auf die einzelnen Kritikpunkte näher einzugehen und die daraus resultierenden Auswirkungen zu diskutieren. Die dabei gewonnen Erkenntnisse sollen nach der Befragung der Studierenden im Abschlussteil reflektiert werden.

Der fundamentale Sinn und Zweck der mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung erfolgten Hochschulreform war die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens bis 2010. Denn „der internationale Trend bewegt sich in Richtung „Konkurrenz um die besten Köpfe“; in diesem Kontext wird nur eine glaubhaft europäische Universität bestehen können“ (Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005, bm:bwk). Deshalb soll ein gemeinsamer Rahmen der europäischen Bildungssysteme die Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulraums stärken, der in globaler Konkurrenz mit anderen Hochschulräumen wie Asien oder den USA steht. Die Wettbewerbsfähigkeit muss auch vor dem Hintergrund der von der EU beschlossenen Lissabonner Konvention (Europäischer Rat, 2000) gesehen werden, in der u.a. das Ziel festgelegt wurde, „die EU zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“.

Davor wurden im Jahre 1996 im Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Luxemburg

1996, S. 10) drei Veränderungen prognostiziert: „Die Globalisierung der Wirtschaft, die Herausbildung einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation und die Umwandlung Europas in eine Informationsgesellschaft“ (Pongratz 2009, S. 10). Darin sieht Pongratz bereits ökonomische Interessen impliziert, da es in erster Linie um Standortsicherung, internationale Wettbewerbsfähigkeit und globale Dominanz geht (vgl. Pongratz 2009, S. 10). Durch diese veränderte Sichtweise wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet. Eckhardt führt an, „dass Bildung im „Europa der Bürger“ ehemals eine primär partizipatorische Rolle spielte, in der die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit einen zentralen Aspekt einnahm ... [Jetzt wird sie hingegen vor allem] ... als Investition in die Zukunft bewertet, in der die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Ökonomie und Technik die Grundvoraussetzungen für eine positive wirtschaftliche Entwicklung darstelle“ (Eckardt 2005, S. 34).

Pongratz merkt an, dass an die Stelle eines „Europas der Bürger“ nun ein „Europa der (Selbst-) Unternehmer“ getreten ist und verweist auf drei zentrale Ziele des Bologna-Prozesses, die als Symptome dieses Paradigmenwechsel zu betrachten seien: die Förderung internationaler Wettbewerbsfähigkeit, die Förderung der Mobilität und die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Pongratz 2009, S. 12). Im Zuge einer kritischen Betrachtung wird im Folgenden auf jedes dieser Ziele näher eingegangen.

5.4.1 Förderung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit

Eine wirtschaftspolitische, aber auch staats- und hochschulpolitische Veränderung in Richtung „Markteuropa“ und dessen internationale Wettbewerbsfähigkeit wurde mit der Lissabonner Strategie der Europäischen Union intendiert. Ein einheitliches europäisches Hochschulsystem soll europäische Hochschulen gegenüber dem außereuropäischen Hochschulraum konkurrenzfähig machen.

In der Wirtschaftstheorie und im Wirtschaftsleben ist Wettkampf sowohl als Erscheinung wie auch als Begriff von zentraler Bedeutung. „Wirtschaftlicher Wettbewerb ist durch die Existenz von Märkten mit mindestens zwei Anbietern oder Nachfragern charakterisiert, die in Konkurrenz zueinander stehen“ (Rieger-Ladich/Schmitz 2006, S. 289). Aus dem Wettbewerb sollen wirtschaftliches Wachstum und technischer Fortschritt resultieren und dies sind wiederum die

Grundannahmen, die zu einer Veränderung im Hochschulraum führten (siehe Kap. 5.1).

Rieger-Ladich spricht von immens hohen Erwartungen, die an die Reform des Bildungswesens geknüpft sind, dessen Leitbilder aus der Sphäre der Ökonomie stammen und dessen zentraler Leitbegriff „Wettbewerb“ lautet. So wird „Wettbewerb“ als das hoch leistungsfähige Steuerungsmittel identifiziert, das die neue Organisation des Bildungswesens und die Bewältigung von dessen immer wieder beklagten Effizienz- und Qualitätsmängeln verspricht. Durch diese Mängelbehebung werden Hochschulen zukünftig nicht nur verwertbares Wissen erzeugen und vermitteln, sondern es werden auch wichtige Innovationen und wertvolle Veränderungsimpulse von den Universitäten ausgehen. Denn erst wenn die Anbieter (Schulen, Hochschulen) in einen Wettbewerb um ihre Klienten (Eltern, Schüler, Studierende) eintreten, kommt es zu einer deutlichen Leistungssteigerung des Bildungswesens und dadurch zu einer Steigerung der kostbaren Ressource „Wissen“, wovon wiederum die Konkurrenzfähigkeit der Volkswirtschaft und der Unternehmer abhängt, so der Tenor der Erklärungen und Manifeste von Vertretern politischer Stiftungen, Spitzenbeamten und Sprechern von Unternehmensverbänden (vgl. Rieger-Ladich/Schmitz 2006, S. 290 f.).

Diese Argumente werfen folgende Fragen auf: Von wo gingen in den letzten Jahrhunderten wichtige Innovationen und wertvolle Veränderungsimpulse aus, wenn nicht von Wissenschaftlern, Studenten und Absolventen der Universitäten? Und wie konnten sich europäische Hochschulen als weltweit zu den führenden Bildungseinrichtungen etablieren, wenn sie ineffizient und am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben vorbeiforschten und -lehrten?

Neueste Studien zeigen, dass sich in Ländern, in denen leistungsorientierte Maßnahmen in Schulen eingeführt wurden, die hohen Erwartungen nicht erfüllt haben. Nicht selten stellten sich sogar gegenteilige Effekte mit zum Teil gravierenden Folgen ein. Es wurde deutlich, dass die auf Wettbewerb ausgerichteten Schulen nicht auf die beste Förderung der Schüler bedacht waren, sondern um Schüler konkurrierten, die das beste Leistungsniveau hatten. Diese kontraproduktive Ausrichtung führte zu erheblich segregierenden Effekten. Ähnliche Auswirkungen sind auch für die Hochschulen zu erwarten, da die

Etablierung von Wettbewerbsstrukturen eher zu einer Bevorzugung einiger weniger Einrichtungen führen und allgemein zu einer Verschlechterung des Leistungsniveaus beitragen werden (vgl. Rieger-Ladich/Schmitz 2006, S. 292 f.).

Ähnlich wie Liessmann (2009) sieht Demirovic eine starke Divergenz zwischen vorhergesagten Auswirkungen und tatsächlichen Folgen. Er führt an: „Mit wenigen finanziellen Mitteln sollen bessere Ergebnisse erzielt werden: von weniger HochschullehrerInnen sollen mehr Studierende besser betreut werden, die Lehrveranstaltungen anspruchsvoller, die Zahl der Abschlüsse größer, die Studiendauer kürzer, die Veröffentlichungen der Hochschullehrer zahlreicher, die Patentanmeldungen häufiger, die eingeworbenen Drittmittel umfangreicher und der Weg zur Marktverwendung von Erkenntnissen kürzer sein“ (Demirovic 2005, zit.n. Rieger-Ladich/Schmitz 2006, S. 293). Diese Ausrichtung auf Reduktion und Effizienz, die für wirtschaftliche Unternehmen durchaus adäquat erscheinen, begünstigt nicht nur die Etablierung von Konkurrenzverhältnissen auf allen Ebenen und die Ökonomisierung der Wissenschaft, sondern gefährdet auch den Kern der wissenschaftlichen Kultur. Denn anspruchsvolles wissenschaftliches Arbeiten braucht ein stabiles Umfeld und Raum für überraschende Begegnungen und Kontakte, die nicht planbar sind. Schon immer waren Wissenschaftler bemüht, ihre Erkenntnisse der (fach-)öffentlichen Kritik auszusetzen, denn schließlich handelt es sich bei dem Streben nach Erkenntnis um eine kollektive Anstrengung. Neben der befruchtenden Kritik innerhalb der scientific community gilt aber Wissen immer als ein wertvolles Gut und ist stets an die Ausrichtung auf das Gemeinwohl rückgebunden. Wird nun Wissen eine umkämpfte Ressource und werden Wissenschaftler zu Konkurrenten, die ihr Eigentum vor ihren Kollegen schützen und möglichst rasch ökonomisch verwerten müssen, leidet darunter nicht nur die Forschungskultur, sondern in der Folge auch die wenig profitable Lehrtätigkeit. Auch die ureigenste Aufgabe der Wissenschaft, die Erschließung von neuem Wissen, scheint unter dem Druck des forcierten Wettbewerbs gefährdet. Die gezielte Ausrichtung auf ökonomisch verwertbares Wissen wird nämlich nicht zur Erforschung von „exotischen“ Randthemen beitragen, obwohl sich diese künftig als überaus wichtig erweisen könnten (vgl. Rieger-Ladich/Schmitz 2006, S. 293 ff.).

5.4.2 Förderung der Mobilität

Die Förderung der Mobilität ist ein weiterer Hauptpunkt der in der Bologna-Erklärung festgeschriebenen Ziele. Er betrifft Studierende, Wissenschaftler und auch das Verwaltungspersonal.

Wie schon in Kapitel 4.2 angeführt, wird mit einer steigenden Mobilität von Studierenden aus den bevölkerungsdynamischen Staaten Asiens, wie China, Indien und Indonesien gerechnet. Diese Länder mit vergleichsweise niedrigem Altersdurchschnitt zeichnen sich durch eine starke Bildungsorientierung aus. Da aber in diesen Staaten das Angebot an Hochschulen nicht hinreichend ausgebaut ist, um die hohe Nachfrage nach Studienplätzen zu befriedigen, kann damit gerechnet werden, dass große Teile der Studierenden in ausländische Hochschulsysteme drängen werden. Bevorzugt werden nach wie vor anglo-amerikanischen Zielländer, die deutschsprachigen Hochschulen hingegen liegen bislang meist auf Platz 4 oder 5 in der Beliebtheitsskala. Jedoch wird mit einer steigenden Zahl ausländischer Studierender auch an deutschsprachigen Hochschulen gerechnet und dies wird aus den oben genannten Gründen auch gewünscht (vgl. Studie: Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenz 2005, S. 119).

Diese zukünftigen Entwicklungen zeigen die Herausforderungen für die europäische Bildungspolitik auf und machen deutlich, warum mit so großem Druck an der Umstellung, der Vereinheitlichung der Hochschulsysteme, gearbeitet wird. Gleichzeitig, so die Mehrzahl der Experten, wird sich die englische Sprache zunehmend als transnationale Sprache im europäischen Hochschulraum etablieren, und die Mobilität der Studierenden wird durch den Bologna-Prozess weiter gefördert werden. Die Bemühungen gehen in Richtung Ausbau von besseren Rahmenbedingungen, die Auslandsaufenthalte für Studierende und wissenschaftliches Personal erleichtern sollen. Insgesamt wird jedoch aufgrund der bisherigen Erfahrungen ein drastischer Anstieg der Auslandsstudienquote nicht erwartet (ebd. S. 117).

Kohler führt die paradoxe Situation an, die sich durch die getrennten Studienzyklen und die Modularisierung der Studien ergibt. Durch die kompakte und arbeitsintensive Gestaltung der Bachelorstudien sind Studierende unflexibler

als im Diplomstudium. Früher, so Kohler, gingen Studierende in der Mitte des Studiums ins Ausland, nun steht der Bachelorabschluss an (vgl. Kohler 2009). Auch der Auftrag, die kulturelle Vielfalt zu bewahren und Studien mit ganz eigenen Profilsprüchen zu schaffen, schränkt die Mobilität der Studierenden ein. Dadurch, dass jede Universität ihre Studiengänge anders konzipiert, sind gleichwertige Module mit entsprechendem Leistungspunkteumfang und mit entsprechendem Inhalt kaum vorhanden (vgl. Halang 2009, S. 24).

Wie jüngste Vergleiche zeigen, absolvieren nur etwa zehn Prozent der Studierenden eines Jahrgangs ein Auslandssemester und Experten prognostizieren keinen wesentlichen Zuwachs. In diesem Zusammenhang merkt Liessmann an, „wegen einer kleinen Minderheit von Studierenden alle Staaten zu zwingen, ihr Hochschulwesen einer kostenintensiven Umstrukturierung zu unterwerfen, scheint (...) höchst fragwürdig“ (Liessmann 2006, S. 105). Er sieht in der Förderung der Mobilität einen vordergründigen Rechtfertigungsgrund für eine Vereinheitlichung und Normierung des europäischen Hochschulwesens angezeigt, der sich als eine Enteuropäisierung erweisen könnte. (vgl. ebd. S. 106).

5.4.3 Förderung der Beschäftigungsfähigkeit

Wie in Punkt zwei der Bologna-Erklärung (siehe Kap. 4.2) angeführt, dient die Unterteilung des Studiums in zwei Hauptzyklen der Beschäftigungsfähigkeit, wobei der Abschluss des ersten Zyklus eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene attestieren soll. Die Umstellung von Diplomstudiengängen auf eine zweigliedrige Bachelor/Master-Struktur erfolgte nicht aus hochschulpädagogischen Überlegungen, sondern im Bestreben, den europäischen Bildungsraum international konkurrenz- und anschlussfähiger zu gestalten (vgl. Schrittmesser 2009, S. 63).

Mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit („employability“), die im Bachelor-Studium erworben werden soll, finden nun Kurzstudien, modularisierte Lehrgangskonzepte und ein möglichst hoher Praxisbezug Eingang in das Bildungssystem. Dies wiederum führt zu einer Beschleunigung der Aus- und Weiterbildung und zeigt die Koppelung der Bildung an die unmittelbare Verwertbarkeit der Inhalte auf dem sich ständig wandelnden Arbeitsmarkt. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass ein unmittelbarer Praxisbezug, der heute relevant

erscheint, durch die rasanten technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen und Veränderungen in der Wirtschaft morgen schon obsolet sein kann. Die fachlichen Qualifikationen sind nämlich immer weniger vorhersagbar und unterliegen einer rascheren Entwertung. Es stellt sich also die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer starken Betonung des Praxisbezuges und gleichzeitig wird die Bedeutung der Wissensbestände deutlich, die die Zeit überdauern (vgl. Wendt 2006, S. 91 ff.). Knobloch gelangt zu der Überzeugung, dass eine der wesentlichen Aufgaben der Hochschullehrer darin besteht, diese Wissensbestände durch die Wissenschaft fruchtbar zu halten, und dass es ohne die Fähigkeit, wissenschaftliche Verfahren und Methoden auf nahezu alle Probleme anzuwenden, keine qualifizierte Berufstätigkeit mehr geben wird. Deshalb hat das, was Hochschullehrer lehren können, universellen Berufsbezug, gerade weil es keinen speziellen Berufsbezug hat (vgl. Knobloch 2009, S. 96).

Mit der Einführung der Bachelor-Studien sieht Liessmann noch ein weiteres Problem verbunden, nämlich die Einführung einer Zwei-Klassen-Universität. Er begründet diese Feststellung folgendermaßen: „Man kann einen Bachelor machen und sich einen wahrscheinlich eher schlecht bezahlten Job suchen oder nach dem Bachelor mit einem wirklichen akademischen Studium beginnen. Diese Zweiteilung wird sich zunehmend auch auf Seiten der Lehrenden durchsetzen: „Lectures“ bedienen die BA-Studiengänge, wirkliche Professoren sind im Doktoratsprogramm tätig“ (Liessmann 2009, S. 9). Mosler (2010) betont, dass der Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt noch immer zu wenig akzeptiert ist. Polemisch wird immer wieder von einem „Titel für Studienabbrecher“ (u.a. Töchterle, ehem. Rektor der Uni Innsbruck) gesprochen (vgl. Mosler 2010, S. 1). „Wenngleich zu Recht eingewandt werden mag, dass der Bachelor-Abschluss keineswegs gleichwertig mit den früheren Abschlüssen ist, so bietet er wenigstens die Möglichkeit, jene Grundkompetenzen, die zwar von vielen Studienabbrecher/innen erworben, ihnen aber nicht zertifiziert wurden, als solche auszuweisen. Dass damit und mit der besonderen Betonung des Basischarakters der erworbenen Kenntnisse, der universitäre Bachelor-Abschluss in der öffentlichen Wahrnehmung nicht unbedingt aufgewertet wird, überrascht wenig. Damit „ist ein Moment [...] benannt: dass Bachelors der Bildungswissenschaft ihr

Studium unter dem erwarteten (normalen) akademischen Bildungsniveau abschließen“ (Rabl 2009, S. 115).

Positiv gesehen bietet die zweigliedrige Studienstruktur die Möglichkeit für Studierende, sich mit dem Grundwissen, einer wissenschaftlichen Grundhaltung und den relevanten Methodologien und Methoden einer Disziplin vertraut zu machen. Schritteser zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass nichts gegen eine forschungsgeleitete Lehre und einen Einbezug der Studierenden in Forschungstätigkeit auch schon im BA-Studium spricht. Anschließend an das Bachelor-Studium können die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der beruflichen Praxis umgesetzt werden. Es besteht z.B. auch die Möglichkeit, ein Masterstudium berufsbegleitend an in- und ausländischen Universitäten zu absolvieren. Die Erfahrungen, die Studierende in ihrem Berufsleben erworben haben, können wiederum befruchtend auf die Lehre der Universitäten zurückwirken. Ebenso können Kurzstudien Menschen aus so genannten bildungsferneren Schichten dazu anregen, die Aufnahme eines Studiums vielleicht doch in Betracht zu ziehen (vgl. Schritteser 2009, S. 68).

Die Vergleichbarkeit der Abschlüsse soll zur Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden beitragen und zu verstärkter Mobilität führen. Dennoch gibt es auch nach zehn Jahren „Bologna-Prozess“ noch immer keine einheitlichen Bachelor-Abschlüsse. Tatsächlich gibt es immer noch eine große Vielfalt an Anforderungsprofilen und Ausstattungen mit Leistungspunkten. Selbst die Studiendauer ist noch immer nicht einheitlich geregelt. Großbritannien hat sogar einen neuartigen Abschluss (foundation degree) unterhalb des Bachelor-Niveaus eingeführt (vgl. Stein 2009, S. 27).

5.5 Resümee

Wie in diesem Kapitel ausführlich dargelegt, wurde im Zuge der Bologna-Erklärung (1999) die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes intendiert, der die Mobilität aller Hochschulakteure erleichtern soll und der Nachfrage des Arbeitsmarktes nach hochqualifizierten Absolventen entspricht und in einer weltweiten Konkurrenz um Studierende und Ressourcen

steht. Die vielfach diskutierten Problematiken finden sich nicht so sehr in den einzelnen Erklärungen, die so formuliert sind, dass ihnen kaum widersprochen werden kann, sondern zeigen sich erst in der Umsetzung und in der veränderten Haltungen gegenüber dem Bild von Universitäten. Die zentrale Botschaft ist die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen, die in Konkurrenz mit dem Rest der Welt stehen. Mit dem Wettbewerb sollen die immer wieder beklagten Effizienz- und Qualitätsmängel behoben werden, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens erhöht und zu einer Steigerung der Ressource „Wissen“ führen. Erklärtes Ziel ist es, ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse einzuführen, das auf zwei Hauptzyklen basiert. Dabei soll im ersten Studienzyklus die Betonung auf einer beruflichen Qualifizierung liegen und die Mobilität gefördert werden. Mit der Umstellung auf das Bachelor/Mastersystem (2007) wurde der Vereinheitlichung der Hochschulsysteme am Institut Bildungswissenschaft Rechnung getragen. Der Abschluss des Studiums soll eine angemessene berufliche Qualifikation attestieren und durch seine Vergleichbarkeit die Mobilität fördern.

Wie weiter oben angeführt, rückt mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit die Koppelung der Bildung an die unmittelbare Verwertbarkeit der Inhalte auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund. Um dies zu forcieren, fanden Kurzstudien (Bachelor), modularisierte Lehrgangskonzepte und ein möglichst hoher Praxisbezug Eingang in das Bildungssystem. Wie aber auch aufgezeigt wurde, interpretieren die Universitäten „employability“ als Berufsbefähigung und nicht als Berufsausbildung. Damit wäre das Bachelor-Studium an Universitäten als berufsqualifizierend zu sehen.

Mit dem Bachelor-Studium wurde ein ganz neuer und bislang in Österreich (und vielen anderen europäischen Ländern) unbekannter Studienabschluss eingeführt. Dabei muss aber bedacht werden, dass von politischer Seite eine Verkürzung des Studiums und damit eine finanzielle Entlastung erwartet wurde. Gleichzeitig sollte ein solches Studienangebot der hohen Studienabbrecherquote entgegenwirken und die Zahl der Akademiker erhöhen. Wie sich gezeigt hat, findet dieser erste akademische Abschluss nach wie vor zuwenig Akzeptanz bei Studierenden, Wissenschaftlern, im öffentlichen Sektor und der Wirtschaft. Dies führt auch dazu, dass sich insgesamt 80 Prozent (lt. Statistik Austria) der Studierenden derzeit für

ein anschließendes Masterstudium entscheiden. (Im Vergleich dazu beenden ca. 75 % der Studierenden in England ihr Studium mit einem Bachelor-Abschluss.) Damit kann dieser Abschluss, der als Studienzeitverkürzung angedacht wurde, einerseits als zusätzliche Hürde in der akademischen Laufbahn interpretiert werden, andererseits wird das Ziel, dass die „Masse“ der Studierenden die Universität mit einem Kurzstudium verlassen soll, unterlaufen.

Mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge sollte auch die Mobilität der Studierenden gefördert werden. Dabei zeigt sich eine weitere paradoxe Entwicklung, die sich aus den getrennten Studienzyklen und der Modularisierung der Studien ergibt. Durch die dichte und arbeitsintensive Gestaltung der Bachelorstudien und die aufeinander aufbauenden Module sind die Spielräume für die Studierenden unflexibler geworden. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Anerkennung von Qualifikationen, die an anderen Hochschulen erworben wurden, nach wie vor unklar ist und erst vom jeweiligen akademischen Organ abgesegnet werden muss.

In der Beleuchtung der Vorbedingungen und der Umstellungen wurden nun zahlreiche Schwächen bei der Umsetzung der Bologna-Ziele aufgezeigt. Nun soll speziell auf das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft eingegangen werden. Die Erkenntnisse sollen anschließend in den Interviews mit Studierenden hinterfragt werden.

Nach den ausführlichen Erläuterungen über den Bologna-Prozess ist für diese Arbeit interessant, was Studierende mit dem Begriff „Bologna-Prozess“ verbinden. Dabei interessiert, ob und wie sich Studierende mit der derzeit umfangreichsten europäischen Bildungsreform auseinandersetzen und wie sie diesen Prozess einschätzen. Dabei gilt es auch zu hinterfragen welche Vor- und Nachteile für sie damit verbunden sind.

Die Fragen um die Studierbarkeit und Anerkennung des neuen Bachelorstudiums waren in der vorangegangenen Auseinandersetzung ein zentraler Schwerpunkt. In der Analyse der Umstellung wurden einige Schwächen und Paradoxien identifiziert, die hier nochmals zusammengefasst werden.

Am Beginn des Studiums steht das Modul der Studieneingangsphase, die sogenannte STEP. Diese Einführungen sollen einen Einstieg in die Grundlagen der Disziplin bieten und den Studierenden deutlich machen, ob Inhalte und Anforderungen des Studiums ihren Vorstellungen entsprechen. Sie können für die Studierenden insofern als vorteilhaft betrachtet werden, als sie ihnen schon nach einer ersten Auseinandersetzung mit den Studieninhalten die Möglichkeit geben, für sich zu überprüfen, ob sie das richtige Studium gewählt haben.

Bei der organisatorischen Überprüfung, wie die einzelnen Lehrveranstaltungen der STEP zu absolvieren sind, fielen aber einige Ungereimtheiten auf (siehe Kap. 5.3). Die Eingangsprüfungen sind aufeinander aufbauend und müssen alle in einem Semester positiv absolviert werden, damit das Studium fortgesetzt werden kann. Die Lehrveranstaltungen der STEP werden jedoch nur im Wintersemester angeboten. Folglich ist bei einem Einstieg im Sommersemester und bei nur einer negativen Beurteilung mit dem Verlust von mindestens zwei Semestern zu rechnen. Weiters werden im Orientierungsplan für das Bachelorstudium verpflichtende Module empfohlen, die im Wintersemester aber gar nicht angeboten wurden. Die so konzipierte STEP stellt sicher eine große Hürde für Studierende dar und könnte auch als implizites Auswahlverfahren interpretiert werden.

Die Frage der Studierbarkeit ist ein weiterer wesentlicher Punkt der für diese Arbeit wichtig ist. Dabei fällt auf, dass sich das Lehrangebot im Vergleich vom Diplomstudium zum Bachelorstudium nicht wesentlich geändert hat. Das kann einerseits als Kontinuität der Lehre gewertet werden, andererseits aber als Überfrachtung des nunmehr kürzeren Bachelorstudiums. Im Zuge der Modularisierung wurden unflexible Stundenpläne eingeführt, die insgesamt zu einer „Verschulung“ beitragen. Dazu zählen etwa auch aufbauende Seminare und eine Reihe von Voraussetzungsketten, die den Fortgang des Studiums beeinflussen. Dabei muss auch bedacht werden, dass es immer nur eine gewisse Anzahl an Seminaren und Seminarplätzen gibt, für die sich die Studierenden mit einer begrenzten Punktezahl anmelden müssen. Um in ein Seminar hineinzukommen, müssen nicht nur die Voraussetzungen stimmen, sondern auch die Höhe der Punktezahl. Gleichzeitig geht mit der Modularisierung eine

signifikante Erhöhung der Prüfungsleistungen einher, die zu erhöhtem Druck und Stress von Studierenden und Lehrenden führt.

Ein weiterer Aspekt der Umstellung ist die Einführung der ECTS. Damit verbunden ist die Erfassung der Studienleistung durch die Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast und soll dadurch zur Transparenz der Studieninhalte und zur Mobilität der Studierenden beitragen. Einerseits soll damit den Studierenden eine Definition der Lehrinhalte und des zu erwartenden Arbeitsaufwandes gegeben werden, andererseits werden damit die Präsenzstunden zwischen Lehrenden und Studierenden reduziert. Dabei wird die Lehre auch auf elektronische Fernlehre ausgelagert und mit Prüfungen und Hausübungen überfrachtet. Unter diesen Aspekten scheint es wirklich fraglich, ob diese Umstellung zu einem gut geführten Kurzstudium beigetragen hat und ob damit die Mobilität der Studierenden gefördert wird.

Die berufliche Relevanz im Studium wurde weiter oben ausführlich beleuchtet und dabei zeigte sich, dass das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft weiterhin wissenschaftlich-theoretische ausgerichtet ist. Wie im Curriculum festgehalten wurde, bildet dieses Studium auch die Basis für anschließende Spezialausbildungen. Im Klartext heißt das, dass zusätzliche Qualifikationen erworben werden sollten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Studierende den Bachelor-Abschluss für den Einstieg ins Berufsleben auf akademischem Niveau als ausreichend erachten, oder ob sie eher einen Master-Abschluss als erforderlich sehen.

Diese hier gefilterten Erkenntnisse zeigen massive Auswirkungen, die diese Studienreform begleiten. Bewusst wurde versucht die Ambivalenz, die durch den Bologna-Prozess gegeben ist, auch hier auf die Möglichkeiten, die sich durch die Umstellung für Studierende ergeben, herunter zu brechen und einen offenen Raum für die anschließenden Interviews zu ermöglichen. Diese Überlegungen führen zu sehr offenen Fragen, die im Anschluss in Kapitel 6 näher ausgeführt werden.

6. Empirische Untersuchung

Anschließend an den theoretischen Teil dieser Arbeit soll nun der Blick vom Allgemeinen auf das Spezifische gerichtet werden, d.h. die theoretischen Analysen sollen nun mit der subjektiven Sicht von Studierenden des Bachelor-Studiums Bildungswissenschaft (Universität Wien) verschränkt werden.

6.1 Vorüberlegungen zur Datengewinnung

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist: Welche Vor- und Nachteile sehen Studierende durch die gravierenden Veränderungen, die durch den Bologna-Prozess intendiert wurden, für das Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien? Die einzelnen Gesichtspunkte von denen ausgegangen wurde, um die Frage differenzierter zu beleuchten, waren:

Ist es in der Wahrnehmung der Studierenden möglich, das Studium in der vorgegebenen Zeit ohne Hindernisse abzuschließen (Leitmotiv: Studienzeitverkürzung/ Studienabbrüche verhindern)?

Durch die Einführung eines „Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ soll die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden gefördert werden. Ist dieses Ziel durch die Einführung des Bachelor Studiums aus der Sicht der Studierenden gegeben und reicht dieser Bachelor-Abschluss aus, um in den Arbeitsmarkt auf akademischem Niveau einsteigen zu können, oder sehen die Studierenden eher einen Masterabschluss als erforderliches Erfolgsmoment?

Um eine Erleichterung der Anerkennung von Studienleistungen im europäischen und internationalen Raum zu erreichen, wurde die Einführung der Leistungsbemessung auf Basis des European Credit Transfer System (ECTS) empfohlen. Damit ist eine Schwerpunktverlagerung von der Zielsetzung der Inhalte der Lehre auf die so genannten „learning outcomes“ (Leitmotiv: „the shift from teaching to learning“) verbunden. Die Erfassung der Studienleistung durch Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast (Studierenden „workload“) soll die Transparenz der Studieninhalte und die Mobilität der Studierenden erhöhen sowie die Entstehung eines gemeinsamen europäischen

Hochschulraumes fördern. Ist dies für Studierende verständlich und trägt es zu den oben genannten Zielen bei?

All diese Aspekte wurden speziell in Kap. 5 analysiert und im Resümee (5.5) zusammengefasst und stellen die Basis für diese empirische Untersuchung dar. Aufbauend auf diesen Hintergrund erscheint für die empirische Untersuchung ein auf dem qualitativen Forschungsansatz beruhendes Vorgehen am geeignetsten. Begründet wird die Entscheidung damit, dass ein qualitatives empirisches Vorgehen zum Ziel hat „ein Phänomen aus der Perspektive der Betroffenen zu erkunden, es ganzheitlich von innen heraus zu verstehen und herauszufinden, welche Bedeutung es für die Beteiligten hat“ (Mayer 2007, S. 87). Der qualitative Zugang orientiert sich demzufolge auf die ganz persönliche Perspektive des Subjekts - im Fall dieser Arbeit an der Perspektive der Studierenden - und auf seine subjektiv wahrgenommene Realität in Zusammenhang mit einem bestimmten Problemkreis – die intendierten Veränderungen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess.

Da es sich bei den Umstellungen und Zielvorgaben im Bologna-Prozess um laufende Veränderungen und teilweise prognostizierte Annahmen handelt gibt es im naturwissenschaftlichen Sinn keine Objektivität der Realität per se. Deshalb ist die Subjektivität der Beforschten auch insofern maßgebend, als die vorangegangenen theoretischen Analysen (speziell in Kap. 5) mit der persönlichen Sichtweise und den subjektiven Erfahrungen der Studierenden in Beziehung gebracht werden sollen. Dabei spielt die Offenheit, ein weiteres Merkmal der qualitativen Forschung, eine zentrale Rolle.

6.2 Datenerhebung: Das qualitative Interview

Die qualitative Forschung beruht u.a. auf dem verbalen Zugang, das Gespräch spielt hier also eine besondere Rolle. Dabei gibt es drei Methoden, die auf Sprache basieren: problemzentriertes Interview, narratives Interview und Gruppendiskussion. Im Vordergrund stehen dabei die subjektiven Bedeutungen, die sich allein aus Beobachtung nur schwer ableiten lassen (vgl. Mayring, 2002 S. 65).

Da die Fragen an Studierende mehrere Teilblöcke beinhalten (z.B. Studierbarkeit, Mobilität, berufliche Aussichten usw.) wird für diese Arbeit das problemzentrierte Interview herangezogen, da das „problemzentrierte Interview“ (Witzel 1982) den Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt und auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmung und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität abzielt (vgl. Stangl 2009, S. 1). Im Gegensatz zum „narrativen Interview“, das zu ganz freiem Erzählen animiert, führt das „Problemzentrierte Interview“ immer wieder zu den Problemfeldern zurück und weist auch auf Widersprüche hin (vgl. Mayring 2002, S. 67 ff.). Witzel betont auch einen zweiten Gesichtspunkt, der bei problemzentrierten Interviews zum Tragen kommt, und zwar, dass Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren sind, dass sie ihre subjektive Sicht unbeeinflusst von den Konzepten des Forschers darstellen können (vgl. Witzel 1982, S. 69).

Beim problemzentrierten Interview werden anhand einer offenen, halbstrukturierten Befragung mittels eines Leitfadens insbesondere biographische Daten mit Blick auf eine „relevante gesellschaftliche Problemstellung“ (Witzel 1982, S. 230) thematisiert. Das Konzept des qualitativen Interviews beinhaltet einen kurzen Fragebogen, den Leitfaden, eine Tonbandaufzeichnung und das Interviewprotokoll. Durch den Leitfaden, ein wichtiges Instrument des problemzentrierten Interviews, erhält das Interview einen halbstrukturierten Charakter. Der Leitfaden dient der Erzählgenerierung und ist Grundlage dafür, dass das Gespräch immer wieder auf das Problemfeld zurückgeführt werden kann (vgl. Flick 2010, S. 210).

Nach einer gründlichen Analyse der Problemstellung im theoretischen Teil und aufbauend auf den Grundsätzen der Vorüberlegungen wurde ein Interviewleitfaden konzipiert, basierend auf der methodischen Grundlage des „Problemzentrierten Interviews“ (Witzel 1982) (Leitfragen und Begründungen siehe Anhang). Danach wurde Kontakt mit potenziellen Gesprächspartnern aufgenommen und nach einer kurzen Erläuterung der Sachlage ein Termin fixiert.

6.2.1 Auswahl und Zugang der InterviewpartnerInnen

In der vorliegenden Arbeit geht es um die subjektive Sichtweise, Erfahrung und Einschätzungen von Studierenden, die im Bachelor-Studium Bildungswissenschaft (Universität Wien) inskribiert sind. Für die Auswahl von KandidatInnen für die Stichprobe war deshalb entscheidend, dass sie das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien belegen und möglichst am Ende des Studiums stehen.

Die Interviews wurden mit sechs Studierenden durchgeführt, die an der Universität Wien Bildungswissenschaft studierten und ein Seminar aus dem Modul 25: „Bachelorarbeit II“ besuchten. Da das Bachelorstudium Bildungswissenschaft im Wintersemester 2007/08 erstmals angeboten wurde, handelte es sich bei den Interviewpartnerinnen um Studierende, die erstmals das Studium Bildungswissenschaft mit einem Bachelor abschließen. Es wurde auch darauf geachtet, dass mindestens zwei StudentInnen interviewt werden konnten, die vom Diplomstudium nach UniStG (Studienplan 2002) in das Bachelor-Studium umgestiegen waren. Der Versuch auch männliche Kollegen als Interviewpartner zu gewinnen blieb erfolglos.

Nachdem in Erfahrung gebracht worden war, wann und wo Bachelor-Seminare stattfinden, erfolgte die Kontaktaufnahme mit den Studierenden direkt vor den Seminaren an der Universität Wien. Zunächst erfolgte ein erster Austausch mit den Studierenden über den Gesprächsgegenstand, den Rahmen und den Zweck des Gespräches. Danach wurde mit jenen, die sich bereit erklärten, für ein Interview zur Verfügung zu stehen, ein Termin fixiert. Gleichzeitig wurden für eventuelle Rückfragen, Terminverschiebungen oder Absagen die Telefonnummern ausgetauscht.

6.2.2 Darstellung der Befragung

Die Interviews mit den Studierenden wurden in einem Zeitraum von zwei Monaten (Mai/Juni 2010) geführt. Insgesamt wurden sechs Studentinnen interviewt, wobei zwei Personen vom Diplomstudium ins Bachelor-Studium umgestiegen sind. Bei allen interviewten Studierenden handelt es sich um weibliche Personen, da alle angesprochenen männlichen Kollegen ablehnten. Die befragten Personen waren im Alter zwischen 23 – 42 Jahren.

Fünf der Interviews wurden auf Wunsch der Studierenden direkt an der Universität Wien geführt, meistens im Anschluss an eine besuchte Lehrveranstaltung. Ein Interview wurde in einem Kaffeehaus, in der Nähe des Arbeitsortes der Studentin, geführt. Die Dauer der Gespräche betrug durchschnittlich 30 Minuten.

Beim Gesprächseinstieg erfolgte eine nochmalige Vorinformation in Anlehnung an die erste Kontaktaufnahme. Da bei der ersten Kontaktaufnahme eine gewisse Unsicherheit bezüglich inhaltlicher Fragen über den Bologna-Prozess auffiel, wurde darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Befragung nicht sosehr um Faktenwissen, sondern um die persönliche Sichtweise der Interviewpartnerin bzgl. ihres Studiums handelt. Dies erwies sich als wichtige Information, denn einige konnten erst im Anschluss an diese Information frei erzählen. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass alle Interviews anonym und vertraulich behandelt würden.

Vor Beginn der einzelnen Interviews wurde jeweils ein Kurzfragebogen ausgefüllt (siehe Anhang 8.2). Danach wurden die Gespräche mit Erlaubnis der Interviewpartnerinnen auf Tonband aufgezeichnet und mit dem Hinweis begründet, dass nur die Aufzeichnung der Gespräche eine angemessene Datenauswertung ermöglicht.

Der Einstieg ins Gespräch bildete eine einfache, offene Frage (siehe Anhang), um erstens das Vorverständnis der Gesprächspartner zu eruieren, aber auch um eine offene Atmosphäre zu schaffen und dadurch die Interviewpartnerinnen zu einer freien Erzählung zu animieren. Dabei wurde von Anfang an darauf geachtet, dass eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewten hergestellt wurde (vgl. Mayring 2002, S. 69). Im Anschluss daran wurden die fünf Leitfragen gestellt, wobei zu jeder Frage gezielte Stichworte vorgegeben wurden, um die wesentlichen Punkte der veränderten Studienbedingungen zu hinterfragen. Auch in diesem Teil stand die Offenheit im Vordergrund. Der Abschlussteil bot den Studierenden eine Möglichkeit auf die aktuellen Brennpunkte einzugehen und der Forscherin die Möglichkeit Ad-hoc-Fragen zu stellen.

Nach Beendigung der Gesprächsaufnahme wurde noch Raum für informelle Gespräche geboten und das Angebot unterbreitet, dass die Interviewerin für

eventuelle Fragen, jederzeit zur Verfügung steht. Nach der Verabschiedung wurden noch Eindrücke bezüglich der Gespräche festgehalten.

6.2.3 Transkription

Im Anschluss an die Interviews wurden die auf Tonband aufgezeichneten Daten wörtlich transkribiert, wobei sämtliche Textstellen in die deutsche Schriftsprache übertragen wurden, um die Lesbarkeit zu erhöhen. Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die von Bortz/Döring (2002) festgehaltenen Richtlinien. Diese sind einzeiliges Schreiben, Einfügen einer Leerzeile bei Sprecherwechsel und Kennzeichnung des Sprechers durch Großbuchstaben und Doppelpunkt (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 312). Zur Kommentierung der Texte mittels ausgewählter Sonderzeichen wurden die Transkriptionsregeln nach Bortz/Döring (2002) herangezogen (siehe Anhang 8.1).

Im Hinblick auf ethische Grundsätze wurden alle Interviewpartnerinnen anonymisiert, dh., es wurden bei der Transkription für die Interviewpartnerinnen jeweils Kürzel ausgewählt, wodurch ein Rückschluss auf die jeweilige Person unterbunden werden soll.

6.3 Datenauswertung

Für die Auswertung der Interviews erschien die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring am geeignetsten, da sie eine klassische Methode zur Auswertung von Kommunikationsmaterial jeglicher Art ist (vgl. Mayring 2008, S. 11). Diese Methode wurde auch deshalb gewählt, weil sie für die Lukrierung latenter Inhalte besonders gut geeignet erschien, die im Vorfeld noch nicht bewusst waren.

Grundsätzlich handelt es sich bei der Inhaltsanalyse um eine Form wissenschaftlich kontrollierten Fremdverstehens (vgl. Lamnek 2010, S. 464). Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode, bei der Texte analysiert werden, die im Rahmen eines Kommunikationsprozesses (wie beispielsweise in problemzentrierten Interviews) gewonnen wurden. Es handelt sich dabei um eine fixierte Kommunikation (z.B. Wortprotokolle,...), da die Inhaltsanalyse mit Texten, Bildern und auch mit symbolischen Material arbeitet (vgl. Mayring 2008, S. 12). Dabei werden Rohdaten aus dem Text extrahiert, dh., dem Text werden

Informationen entnommen und diese werden im Anschluss ausgewertet. Es werden nur solche Informationen gefiltert, die für die jeweilige Forschungsfrage relevant sind (vgl. Gläser 2009, S. 199 f.).

In der vorliegenden Untersuchung – Bologna aus der Sicht der Studierenden zwischen Idee und Umsetzung – handelt es sich um sechs Interviews, die mit Studierenden, die das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft belegen, geführt wurden. Für die Analyse wurden speziell jene Textstellen ausgewählt, die aus der Sicht der Studierenden mit den Umstellungen, die durch den Bologna-Prozess initiiert wurden und den Studienbedingungen in direktem Zusammenhang stehen. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die gravierenden Veränderungen, die mit dem Bologna-Prozess intendiert wurden und auf die Vor- und Nachteile die für die Studierende damit verbunden sind. Durch die Leitfadeninterviews wurden die Teilnehmerinnen angeregt über die Studienbedingungen und die Auswirkungen der Veränderungen zu sprechen. Gleichzeitig wurde hinterfragt, ob die durch den Bologna-Prozess initiierten Ziele, die durch die Umstellungen des Studienplans erreicht werden sollten, gefördert werden.

Für die vorliegende Untersuchung wurden in der theoretischen Vorarbeit einige wesentliche Aspekte identifiziert, die für die Studierende weitreichende Auswirkungen haben könnten.

Einerseits wurden organisatorische Hindernisse festgestellt, die den Studienalltag erschweren und den Fortgang des Studiums beeinflussen, andererseits wurden auch emotionale Belastungen gefiltert, die durch unterschiedliche Konstellationen entstehen. Da es aufgrund des zeitlichen Rahmens (Einführung des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien 2007/08) erst ab 2010 die ersten Absolventen gibt, konnten diese theoretischen Erkenntnisse noch kaum durch Befragungen mit Betroffenen untermauert werden. Deshalb soll diese Untersuchung neben den organisatorischen Veränderungen und deren Auswirkungen ganz speziell auch die subjektiven Erfahrungen filtern, die Studierende in dem Bachelor-Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien gemacht haben.

Im Anschluss an die vorangegangenen Analyseschritte erfolgt nun die Bestimmung der Analyseeinheiten in Form der strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring 2002, S. 114 ff.). Die strukturierte Inhaltsanalyse zielt darauf ab, aus dem Material eine bestimmte Struktur herauszufiltern, wobei sich die Strukturierung in der nachfolgenden Auswertung an inhaltlichen Aspekten orientiert hat. „Das Herzstück dieser Technik ist nun, dass das aus den Strukturungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring 2002, S. 118).

Für die vorliegende Untersuchung wurden die einzelnen Texte mehrfach durchgearbeitet und anschließend die einzelnen Bezugspunkte, die für das Leitfadenterview definiert wurden, gesichtet. Die Bildung der Kategorien erfolgt im ersten Schritt, abgeleitet aus dem vorangegangenen theoretischen Teil, deduktiv und im zweiten Schritt induktiv aus dem Material heraus und wurde wechselseitig modifiziert. Es entstanden 5 „Kategorien“, die wie folgt lauten:

1. Wissen und Vorverständnis der Studierenden über den Bologna-Prozess
2. Studierbarkeit mit den Detailspekten (Stichwort: ECTS, Studienabschluss)
3. Förderung der Bologna-konformen Ziele (Stichwort: Mobilität, Berufsqualifikation)
4. Blickwinkel > aktuelle Brennpunkte (Stichwort: Studienproteste, Ausbildung versus Bildung)
5. Zukunftsperspektive (Stichwort: gewünschte Änderungen)

Anschließend erfolgte eine Rücküberprüfung des zusammengefassten Kategoriensystems am Ausgangsmaterial. Durch die Gestaltung des Interviewleitfadens war so allerdings bereits eine Struktur geschaffen worden, d.h. die entstandenen Kategorien waren weitgehend mit den einzelnen Fragen ident. Die Ergebnisaufbereitung erfolgte im ersten Schritt, orientiert an den Interviewfragen, dabei wurden die wesentlichen Punkte aus den Interviews dargestellt. In einem zweiten Schritt, in der zusammenfassenden Darstellung, wurden die wichtigsten Ergebnisse unter dem Kategoriensystem

zusammengefasst und in einem dritten Schritt interpretativ mit den im Theorieteil angenommenen Vorannahmen verknüpft und in der Conclusio festgehalten.

6.4 Auswertung

In diesem Kapitel werden die ausgewerteten Interviews dargestellt, die mit den Studierenden geführt wurden.

6.4.1 Eckdaten der InterviewpartnerInnen

Alle sechs InterviewpartnerInnen waren weibliche Personen (IP A, 23 Jahre, B 28 Jahre, C 36 Jahre, D, 22 Jahre, E, 42 Jahre, F, 25 Jahre). Vier von ihnen (IP A, IP D, IP E, IP F) begannen ihr Studium im Bachelor-Curriculum (2007) und waren im 6. Semester. Sie gaben an, dass sie noch 1 - 2 Toleranzsemester benötigen werden, um ihr Studium abschließen zu können. Eine Interviewpartnerin (IP B) studierte 6 Semester im Diplomstudium und 2 Semester im Bachelorstudium Bildungswissenschaft. Die sechste Interviewpartnerin (IP C) hatte 8 Semester im Diplomstudium studiert und alle Prüfungen absolviert. Ihr wurde geraten, auf das Bachelor-Studium umzusteigen, in dem sie zum Zeitpunkt der Befragung im 1 Semester studierte.

Vier der Studentinnen (IP A, B, D, E) gaben an, dass sie keine Tätigkeiten neben dem Studium nachgehen, wobei die IP E (die 42 jährige Kollegin) angab, dass sie (als einzige der Befragten) verheiratet ist und drei Kinder hat. Eine Interviewpartnerin (IP F) gab an, dass sie hauptsächlich studiert und nur geringfügig, als Tutorin, beschäftigt ist. Nur eine Studentin (IP C) ist Vollzeitbeschäftigte, sie ist aber, wie oben beschrieben, Umsteigerin.

6.4.2 Ergebnisse

6.4.2.1 Assoziationen mit dem Bologna-Prozess

Interviewpartnerin A:

Interviewpartnerin A gab an, ein Bologna-Seminar zu besuchen und dass sich im

Zuge dessen ihr Bild von Bologna ziemlich geändert habe. Vorher hätte sie über den Prozess nicht wirklich viel gewusst. Ihr Wissen habe sich auf die Studienstruktur vor und nach Bologna und auf die angepeilte Mobilitätsförderung beschränkt. Nun sehe sie Bologna vielmehr *„nur als ein politisches Dokument und ja... das aus ganz bestimmten Bedürfnislagen entstanden ist...t“* (IP A, Z. 12-13). Die Befragte meinte auch, dass das Dokument nicht wirklich allzu ernst zu nehmen sei, es handle sich um einen freiwilligen Prozess, der relativ vage gehaltenen sei. Die Umsetzung bliebe jedem Land selbst überlassen, *„denn es ist ein freiwilliger Prozess, also es ... kann ... ja ... teilnehmen wer will, sozusagen und eigentlich stecken auch gar nicht so viel an Vorgaben darin, das ist eher dann vage gehalten damit möglichst viel, auf viele Länder zutrifft und ja, somit liegt es eigentlich am Land selbst ... und an der Uni, wie es das umsetzt“* (IP A, Z. 13-17).

Interviewpartnerin B:

IP B gab an, dass sich die Hochschullandschaft durch die Bologna-Erklärung verändert habe, da sich die europäischen Kultusminister darauf geeinigt hätten, einen gemeinsamen Hochschulraum einzurichten. Ziel dieser Veränderungen sei die Mobilität zu fördern und durch das Bachelorstudium einen berufsqualifizierten Abschluss zu erlangen. In Summe, so habe sie das Gefühl, solle sich ohnehin alles verändern: *„... ja die wesentlichen Veränderungen sollen sein ... eben die Mobilität der Studierenden, daneben der berufsqualifizierende Abschluss, [der] Bachelor-Abschluss ... im Wesentlichen soll sich eh alles verändern ...“* (IP B, Z. 9-11).

Interviewpartnerin C:

IP C gab zunächst an, dass sie mit dem Begriff Bologna-Prozess kaum etwas verbinde, sie habe sich damit noch nicht auseinandergesetzt: *„Hat das nicht eh damit zu tun, mit der Umstrukturierung an der Universität?“* (IP C, Z. 5-6). (Da die Befragte keinerlei Hintergrundwissen zum Bolognaprozess besaß, wurden von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit die Eckdaten und Hauptziele des Bologna-Prozesses kurz dargelegt).

Interviewpartnerin D:

IP D gab an, dass ... sie mit dem Bologna-Prozess „also einmal sämtlich Umstellungen vom Lehrplan ... „ (IP D, Z. 5) verbinde und ging sodann direkt zu den Vor- und Nachteilen, die diese Umstellung für sie gebracht hat, über.

Interviewpartnerin E:

Zunächst gab IP E an, dass es sehr schwierig sei, sich spontan zum Bologna-Prozess zu äußern. Dann meinte sie aber, es handle sich um eine „Systemumstellung, die auf einer programmatischen Ebene implementiert wird und wo quasi jedes Land national, jede Universität, jedes Institut eigenen Einfluss hat, wie das ganze stattfinden soll, wie es zu implementieren ist, in ihrer Forschungseinheit, in ihrer Fakultät, in ihrer Universität oder im Land drinnen [...]“ (IP E, Z. 7-10). Sie selbst sehe Bologna als eine sehr offene Sache, da nicht angegeben sei, wie die Ziele umzusetzen seien, sondern es einfach nur Vorgaben gebe, die erreicht werden sollten. Es handle sich für sie um eine Globalisierungstendenz und um eine Vereinheitlichung von Studiensystemen.

Interviewpartnerin F:

Wie auch IP D äußerte sich IP F zu ihren Assoziationen mit dem Bologna-Prozess nicht. Vielmehr beschrieb sie sofort die Vor- und Nachteile des damit einhergehenden Prozesses (vgl. dazu die Ausführungen in Abschnitt 6.4.2.2).

6.4.2.2 Vor- und Nachteile durch den Bologna-Prozess und die damit einhergehende Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium

Interviewpartnerin A:

IP A meinte zunächst, dass sie keine Erfahrungen mit dem Diplomstudium habe, da sie den ersten Bachelor-Studiengang belegt habe. Als Vorteil sehe sie aber, soweit sie dies beurteilen könne, dass alles schön kompakt in einem Modulplan vorgegeben sei, was aber umgekehrt auch eine gewisse Einschränkung bedeute:

„... also man weiß schon im Vorhinein, was man alles zu erledigen hat an Seminar, Vorlesungen und so und gleichzeitig ist das auch vielleicht schon ein bisschen einschränkend“ (IP A, Z. 25-27). Dennoch wisse man im Vorhinein, was alles zu erledigen sei. Zu den Wahlfächern meinte IP A, dass man bei den Wahlfächern mit dem Erweiterungscurricula auch einen vorgegebenen Block habe, so dass wirklich nur alles abgehakt werden müsse. Früher habe man auch hier mehr Wahlfreiheit und mehr Spielraum gehabt.

Interviewpartnerin B:

Ein Vorteil, den IP B nannte, war der Zeitfaktor, d. h. dass man nun schneller fertig würde. Dafür sei es aber zu einer starken Verschulung des Lehrplanes gekommen. *„Ich komm mir oft vor wie manchmal in der Schule, also wie ich gewisse Sachen nachmachen musste, die STEP und so ... diese Module ... da hab ich mir schon gedacht, da musst du jede Woche eine Hausübung machen und ... und online Abgabe und so ...“* (IP B, Z. 20-23). Dennoch betonte sie nochmals das schnellere Vorankommen, die Zeit, die man im Diplomstudium *„zum Philosophieren“* (IP B, Z. 26) gehabt habe, sei aber im Bachelorstudium nicht mehr vorhanden. Im Bezug auf die Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium betonte IP B noch einmal, dass die geistige Tätigkeit im Diplomstudium schön gewesen sei, sich aber selbst nun Gedanken zu machen oder sich selbst zu entfalten, sei nun nicht mehr möglich: *„ja [...] sich selbst entfalten zu können, sich selbst Gedanken zu machen [...] das gibt es einfach nicht mehr, dafür hast du gar keine Zeit ... da hast du 200 Seiten, die du da lesen musst, ...“* (IP B, Z. 35-38). Auch wurde früher mitgeschrieben, dies gebe es nun nicht mehr, alles werde an die Wand projiziert. Darüber hinaus gebe es Lernplattformen, wo man sich einloggen könne und alles abrufen könne. Es sei früher leichter gewesen, sie habe nicht so viel lernen müssen und der Stoff sei nicht so umfangreich gewesen. Andererseits sei nun alles sehr strukturiert und man müsse nicht wie früher die Unterlagen überall selbst zusammensuchen. Auch werde nun auf Methoden sehr viel Wert gelegt, d. h. wie man richtig forscht.

Interviewpartnerin C:

IP C, eine der beiden Umsteigerinnen vom Diplomstudium in das Bachelorstudium, trauerte dem Diplomstudium nach: „*Das Diplomstudium, das war halt noch studieren, das waren Seminare mit Referaten und Arbeiten, das war sehr angenehm muss ich sagen*“ (IP C, Z. 23-24). IP C kritisierte auch, dass sie nicht darüber informiert worden sei, dass sie ihr Diplomstudium bis 2012 abschließen hätte können, der Umstieg auf das Bachelorstudium sei ihr als sehr leicht geschildert worden, jedoch habe sie später aber erfahren müssen, dass sich die Beteiligten selbst kaum auskennen würden und sie ständig von einer Stelle zur anderen geschickt worden sei. Im gesamten Bachelorstudium herrsche noch große Unsicherheit im Bezug auf die Voraussetzungen für verschiedene Lehrveranstaltungen. „*Man hört ja das auch jetzt im Bachelor II Seminar, wenn das nicht passt, können sie nicht eingetragen werden, im gleichen Atemzug kann er mir nicht sagen, ob das so passt wie ich das jetzt mache und das war der Studienprogrammleiter! Wenn er mir nicht sagen kann, ob es so passt, wo soll ich mich noch hinwenden?*“ (IP C, Z. 39-42). Es sei für sie auch nicht nachvollziehbar, ob sich die Beteiligten nicht auskennen würden oder ob sie sich die Mühe für eingehendere Information nicht machten wollten. Als weiteren Nachteil führte IP C die Tatsache an, dass die Arbeitslast sehr groß sei und man von Woche zu Woche Übungen aufbekomme und obwohl in Broschüren über das Bachelorstudium Bildungswissenschaft und das Masterstudium Bildungswissenschaft angepriesen werde, man werde auf berufstätige und betreuungspflichtige Personen Rücksicht nehmen, sei dies keinesfalls so. Blockseminare und Seminare, die am Wochenende stattfinden würden und sich somit besser für die erwähnten Personengruppen eignen würden, seien überbelegt, man hätte keine Chance auf einen Platz. Der Leistungsdruck kombiniert mit einer Vollzeitbeschäftigung sei nahezu unmachbar. Auch habe der Aufbau des Studiums einen eher schulischen Charakter. Sie selbst sei davon zwar nicht so betroffen, doch sie habe Kolleginnen, die jetzt in Bachelorseminaren seien und wirklich hinter ihren Verpflichtungen her seien und dies trotzdem kaum schaffen würden.

Interviewpartnerin D:

IP D äußerte sich vor allem zu der Frage nach Vor- und Nachteilen nur zu der STEP (vgl. dazu ausführlich Abschnitt 6.4.2.3).

Interviewpartnerin E:

IP E klagte ebenfalls über die umfangreichen Arbeitsaufträge und den erhöhten Druck. Selbst wenn man Professoren rückmelden würde, Referat und Abschlussarbeit seien zu viel, würde darauf nicht reagiert werden. Darüber hinaus sei es auch sehr schwer, in manche Lehrveranstaltungen aufgenommen zu werden. Man habe ständig Sorge, einen Platz zu bekommen, die Leute würden sich sogar teilweise um Plätze prügeln. „... *du hast überall Nadelöhre und du hast ständig Sorge, dass wenn du in dieses Nadelöhr nicht hineinkommst, dass sich das dahinter nicht erschließt, die Leute buhlen mehr oder weniger um die Plätze und das ist ein ganz anderer Zugang, das merkt man schon ...*“ (IP E, Z. 28-31). Auch habe es früher das Seminar Wissenschaftstheorie bereits im ersten Semester gegeben. Weil es sehr viele Leute nicht geschafft hätten, es im ersten Semester zu erledigen, sei es nun ins vierte Semester verlegt worden. Sehr viele Leute seien in der Lehrveranstaltung Wissenschaftstheorie gescheitert, hätten diese Lehrveranstaltung dann zunächst ausgelassen und hätten die Lehrveranstaltung „Methoden“ besucht, wodurch ihnen dann „Wissenschaftstheorie“ gefehlt hätte. Diese Lehrveranstaltung sei dann nicht mehr angeboten worden und die Betroffenen hätten keine Möglichkeit gehabt, diese nachzuholen. Somit konnten sie, trotz erfolgter Anmeldung die Seminare für die Forschungspraxis, nicht besuchen. Auch sei die Lehrveranstaltung „Wissenschaftstheorie“ extrem überbelegt gewesen, von den rund 700 Angemeldeten seien nur 250 aufgenommen worden. Sie selbst habe in dieser Lehrveranstaltung zwei Mal keinen Platz gefunden.

Interviewpartnerin F:

IP F sah einen großen Nachteil darin, dass die engen Curricula zu einer starken Interessenseinschränkung führen würden. „...*so wie ich das mitbekommen habe,*

kannst du die Lehrveranstaltungen, wie im Diplomstudium nicht mehr frei wählen, es ist alles strikt vorgegeben, gewisse Prüfungen die quasi als Voraussetzung für weitere Prüfungen gelten...“. (IP F, Z. 5-8) Sie empfinde all das als sehr einschränkend. Manche Lehrveranstaltungen, die absolviert werden müssen, würden auch nur im Wintersemester angeboten. Dadurch komme es immer wieder zu Studienverzögerungen. Darüber hinaus müsse man bei verschiedenen Pflichtfächern auch ständig anwesend sein und Übungen absolvieren. Sie werde dadurch stark an ein Schulsystem erinnert. Auch seien kontinuierliche Aufgaben zu erledigen. Insgesamt sei dies ein extremer Zeitaufwand. Auf Vorteile sei sie im Grunde genommen bisher auf keine gestoßen.

6.4.2.3 Beurteilungen der STEP (Studieneingangsphase)

Interviewpartnerin A:

Zur STEP hielt IP A fest, dass sie diese Gestaltung der Studieneingangsphase als relativ sinnvoll erachte, man würde gleich zu Beginn eine Einführung in einige wesentliche Bereiche bekommen. Auch die wissenschaftlichen Methoden habe nun einen höheren Stellenwert bekommen, *„um die Methoden hat man sich vorher, glaube ich, ein bisschen mehr herumdrücken können, das ist eigentlich, ... finde ich eigentlich ganz gut, ... dass man das jetzt absolvieren muss ...“* (IP A, Z. 33-35). Sie hielt allerdings fest, dass durch die STEP doch ein relativ großer Druck entstehe, denn wenn man bei einer Prüfung durchfalle, könne man die anderen Prüfungen nicht mehr absolvieren. Sie sei sich nicht sicher, aber sie denke, dass sich das mittlerweile geändert habe. Insgesamt stünde man aber unter relativ großem Druck, da man bei Versagen bei nur einer Prüfung gleich zwei Semester verlieren würde. Außerdem könne man außer der STEP nur eine relativ kleine Anzahl von anderen Lehrveranstaltungen besuchen, davon hinge aber wiederum die Studienbeihilfe ab, deren Verlust zu weiteren Problemen führen würde. Für ihre StudienkollegInnen sei das Verlieren der Beihilfe immer die ärgste Konsequenz gewesen. Obwohl man aber viel Zeit verliere, weil man nur vier oder fünf andere Vorlesungen machen könne, wenn man in dem Zeitraum, in dem die STEP dann aufgrund einer nicht bestandenen Prüfung nicht abgeschlossen werden könne, meinte IP A, dass diese Curricula-Gestaltung auch Gründe haben

werde: Ihrer Ansicht nach sollen hier jene ausgesiebt werden, die ohnehin mangelndes Interesse hätten oder aus sonst einem Grund ohnehin gleich aufhören würden.

IP A wies auch noch darauf hin, dass die ersten beiden Semester die stressigsten im ganzen Studium seien, andererseits würde die STEP einen guten Einblick in das geben, was auf einem noch zukomme. Auch die Anforderungen seien von Anfang an relativ hoch gewesen, es seien viele Hausübungen zu machen gewesen, auf Formulierungen sei sehr viel Wert gelegt worden, für Studienanfänger sei dies nicht einfach. Andererseits werde man dadurch wieder gut vorbereitet.

Interviewpartnerin B:

IP B konnte sich zum Einstieg nicht äußern, da sie Umsteigerin war, meinte zum Umstieg selbst aber, *„...dass war nicht leicht gemacht, erstens hat sich niemand ausgekannt, was überhaupt angerechnet wird und was nicht, dann ... ja das war kompliziert ...“* (IP B, Z. 67-69).

Interviewpartnerin C:

IP C, die ebenfalls Umsteigerin war/ist, konnte ebenfalls zur STEP keine Stellung nehmen, *„...ich war ja schon mit beiden Studienabschnitten fertig ...“* (IP C, Z. 70) zum Zeitpunkt des Übertritts in das Bachelorstudium.

Interviewpartnerin D:

Zu der STEP meinte IP D, *„... vom System her ist das eigentlich nicht so gut, weil wenn man eine Prüfung nicht schafft, muss man wirklich ein Jahr warten und das verzögert das ganze Studium ...“* (IP D, Z. 11-12). Auch müsse man sich mit sehr vielen Punkten anmelden, um in die entsprechenden Lehrveranstaltungen hineinzukommen. Selbst dann sei das Erhalten eines Platzes in der Lehrveranstaltung aber meist überaus schwierig. Sie habe z. B. eine Studienkollegin, die jetzt im sechsten Semester sei und erst in diesem Semester die letzte Einführungsprüfung machen habe können. Daneben habe sie nur relativ

wenige Lehrveranstaltungen besuchen können, da kaum etwas angeboten werde, solange man die STEP nicht abgeschlossen habe. Auch die Prüfungen selbst seien sehr schwer, es seien innerhalb einer Woche drei sehr große Prüfungen zu bestehen gewesen und man müsse sehr viel Glück haben, diese Prüfungen positiv hinter sich zu bringen. Sie habe das Gefühl, dass die Kandidaten „hinausgeprüft“ würden.

Interviewpartnerin E:

IP E meinte zur STEP ebenfalls, dass durch diese Studieneingangsphase ein sehr großer Druck bei den StudentInnen erzeugt werde: *„Die STEP ist wahnsinnig Druck machend, da sind ja die Leute reihenweise weggebrochen, heulend ...“* (IP E, Z. 35-36). Es habe auch bei der ersten Generation der STEP, bei der sie dabei war, ein sehr großes Chaos geherrscht. Der Druck sei auch deshalb sehr groß gewesen, weil viele Arbeitsaufträge zu bestimmten „deadlines“ abgegeben werden mussten, andererseits musste man dann oft zwei bis drei Wochen auf die Ergebnisse warten. Dies habe sich sehr drückend auf die Moral ausgewirkt. *„Also du hast den Eindruck gehabt, von dir wird es gefordert, aber von ihrer Seite hat es immer nur irgendwelche Ausreden gegeben“* (IP E, Z. 60-61). Andererseits habe sie allerdings auch den Eindruck gewonnen, dass verschiedene Kollegen im Studium sitzen würden, die dort nichts zu suchen hätten, gemessen am Leistungswillen, dem Intellekt oder dem Interesse: *„Das nächste ist, es sitzt eben ein bestimmter Satz [Kolleginnen; Anm. der Interviewerin] drinnen, der - ganz beinhart gesagt - der hat im Studium nichts zu suchen, allein vom Leistungswillen, der hat einfach da nix verloren, vom Interesse oder von der Intelligenz von mir aus. Da sitzen einfach Leute mit komplett schrägen Ansichten drinnen, ja ... das ist eh total einfach und da krieg ich meinen Titel, und das passt auch nicht ...“* (IP E, Z. 62-67).

Als negativ habe sie bei der STEP auch empfunden, dass sie oft keine Rückmeldungen von TutorInnen bekommen habe. Für sie sei das nicht so dramatisch gewesen, da sie eine gute Studentin sei, andere habe dies aber stark belastet: *„[...] da sind Leute heulend da gesessen, das war nicht lustig anzuschauen. Da sind Leute unter dem Semester hinausgebrochen, weil sie*

nervlich total fertig waren. Das ist nicht in Ordnung, finde ich. Ich weiß nicht, wie es jetzt ist, aber damals war es so, dass die STEP ... im Jänner hat sich alles zusammen gerottet und wirklich viele Prüfungen, wo du solche Ordner gehabt hast“ (IP E, Z. 72-76). Auch hätten bei der STEP viele Professoren gemeint, sie müssen das Internet unbedingt nutzen, es wurde wahnsinnig viel Information hinein gestellt und sehr viele Studenten hätten gedacht, alles sei zu lernen: „Da ist man ja noch so naiv, dass man sich einbildet, man muss den Inhalt lernen ... ganz genau ...“ (IP E, Z. 80-81). Die Metaebene hätten die Studienanfänger damals gar nicht wahrgenommen.

Interviewpartnerin F:

Zur STEP hielt IP F fest, dass es sich um ein sehr kompaktes Programm handle, man musste drei Lehrveranstaltungen belegen, von denen man bei allen dreien die Prüfung schaffen musste. Darüber hinaus habe es ein Proseminar zur Wissenschaftstheorie gegeben. Dazu komme auch in der Studieneingangsphase, dass man sich nach der Schule auf einer Uni zurechtfinden müsse und dort v. a. ganz auf sich allein gestellt sei. Der Druck sei unheimlich groß, manche seien dann relativ bald mit den Nerven am Ende. Was sie damals als besonders nachteilig empfunden habe, ist, dass sie das Gefühl gehabt habe, dass bewusst ein wirklich enormer Druck aufgebaut werde, und auch sehr viel Demotivierendes stattgefunden habe: *„Ja das und das müsst ihr können, ihr habt eh keine Chance, dass ihr das jemals schafft und so, also der Druck wird stark aufgebaut“* (IP F, Z. 46-47). Schöner wäre gewesen zu hören, dass Dinge machbar sind, solange man sich bemüht. Auch seien zu Prüfungen Bücher abgeprüft wurden, die in der Lehrveranstaltung nie durchgenommen wurden bzw. zu denen kein Bezug hergestellt wurde. Es sei dann nie klar gewesen, welche Wichtigkeit diese Texte hatten. Auch habe es Literaturlisten gegeben, auf denen manche Werke mit Sternchen versehen waren, was ein Kennzeichen dafür gewesen sei, dass es sich um wirklich wichtige Literatur handelte, andererseits war nie sicher, welche Inhalte aus den andere Werken ohne Stern geprüft werden würden, d.h. in Summe musste dann alles gelernt werden, was wiederum einen enormen Druck erzeugte.

6.4.2.4 Bewältigbarkeit des Studiums in der vorgegebenen Zeit

Interviewpartnerin A:

Auf die Frage, ob eine Arbeitsleistung im Semester von 30 ECTS überhaupt erbracht werden könne und ob das Studienprogramm in der vorgegebenen Zeit bewältigt werden könne, meinte IP A, *„es ist machbar, aber es ist halt als Vollzeitstudium konzipiert. Eigentlich sind Berufstätige gar nicht berücksichtigt in dem Plan“* (IP A, Z. 91-92). Obwohl sie Vollzeitstudentin sei und keine Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen gehabt habe, sei sie dennoch um ein Semester zurück, da es mit den Modulen schwierig gewesen sei. Sie seien aufbauend gewesen, oft sei eine bestimmte Lehrveranstaltung Voraussetzung für eine andere, die aber im betreffenden Semester nicht angeboten werde. Besonders beim Methodenkomplex sei dies schwierig gewesen, da man vier Lehrveranstaltungen besuchen müsse, und diese seien kaum zeitgerecht unterzubringen gewesen. Dazu komme dann auch die Platzproblematik. Sie selbst habe zwar nur einmal die Schwierigkeit gehabt, in einem Seminar unterzukommen, sie habe dann alternativ die Vorlesung dazu besucht. Aber andere Kollegen seien davon betroffen. Sie wisse auch, dass die Anzahl der Proseminare, die verpflichtend seien, in der Zwischenzeit reduziert worden sind, weil man von Seiten der Organisatoren bemerkt habe, dass das Angebot für die geforderten Lehrveranstaltungen eigentlich fehle. Dennoch seien nur ganz wenige ihrer Kolleginnen und Kollegen an den Anforderungen gescheitert. Lediglich einige hätten auf eine FH gewechselt, da sie ohnehin ursprünglich vorgehabt hatten, auf einer Fachhochschule zu studieren und nur zunächst dort keinen Platz bekommen hätten. So hätten sie in der Zwischenzeit auf der Uni studiert.

Interviewpartnerin B:

IP B gab ebenfalls an, *„...in Seminare hinein zu kommen ist wirklich schwierig...“* (IP B, Z. 74). Für die Bachelorseminare habe man sich bereits ein Jahr davor in eine Liste einschreiben müssen. Viel später sei dann eine Email-Meldung ergangen, dass man sich für das Seminar anmelden könne, dies sei aber eine relativ komplizierte Prozedur gewesen. Auch bei den normalen Seminaren müsse

man sich anmelden. Es sei relativ viel Aufwand. Auch das Setzen der Prioritäten habe für sie große Schwierigkeiten bedeutet. Darüber hinaus müsse man im Bachelorstudium viel mehr lernen als im Diplomstudium. Es sei mehr Stoff, früher hätten die Studenten Literaturvorschläge bekommen, jetzt würden die Werke konkret vorgegeben und auch bei Prüfungen abgefragt werden.

Interviewpartnerin C:

IP C konnte zu der Frage der Bewältigbarkeit innerhalb der vorgegebenen Zeit keine Angaben machen, da sie Umsteigerin ist. Sie berichtete aber von Kolleginnen, die mit ihr jetzt in Bachelorseminaren seien und sich wirklich bemühen würden, alles zeitgerecht zu schaffen: „[...] *die sind echt dahinter ... und geben wirklich Gas, dass sie es schaffen in der Zeit, es geht, aber du musst wirklich Vollzeit studieren!*“ (IP C, 74-78).

Interviewpartnerin D:

IP D meinte, „... *es ist fast nicht möglich, das in der Zeit abzuschließen, vor allem wenn man daneben arbeitet ...*“ (IP D, Z. 36-37). Sie habe auch noch ein paar andere StudienkollegInnen, die ebenfalls relativ weit hinten seien. Die Seminare und andere Lehrveranstaltungen seien meistens am Vormittag, wenn man zu dieser Zeit arbeiten müsse, würde man oft Vieles versäumen, es sei relativ schwierig. Nach IP D würde es sich um ein Vollzeitstudium handeln, sie selbst habe bisher ein Toleranzsemester gebraucht. Sie werde aber auch das zweite Toleranzsemester noch brauchen.

Interviewpartnerin E:

IP E meinte, „*es ist auf alle Fälle möglich, das Studium abzuschließen, die Hindernisse sind da, aber sie sind überwindbar*“ (IP E, Z. 81-88). Allerdings wäre ein größerer Bedarf für wesentlich bessere Beratung am Anfang gegeben. Sie selbst sei dennoch ein Semester zurück, da sie in ein Seminar nicht hineingekommen sei. Zum Thema Verschulung meinte sie, dass sie nicht das Gefühl habe, dass es zu sehr zu einer Verschulung gekommen sei. Beschäftigt

seien die Studenten sowohl im Diplomstudium als auch im Bachelorstudium gewesen, nur habe es im Diplomstudium mehr Freiheit gegeben. Sie selbst musste Seminare machen, die im Block vorgeschrieben gewesen seien, die extrem interessant gewesen seien. Mit dem Philosophikum z. B. habe dies wunderbar geklappt, sie habe in einer Woche Begrifflichkeiten gelernt, die sie danach gut brauchen habe können. Die einzige Lehrveranstaltung, die sie als absolutes Muss im negativen Sinne empfunden habe, sei die Wissenschaftstheorie gewesen: „[...] wenn du die jetzt nicht gemacht hast, dann bist du weg ...“ (IP E, Z. 110-111). Allerdings, so IP E, seien in der Lehrveranstaltung auch Leute gesessen, die nicht die entsprechende Moral gehabt hätten. Wer im Sommer lieber ins Bad gehe, als „das jetzt durchzudrücken“ (IP E, Z. 113), der sei aus der Lehrveranstaltung geflogen. Im nächsten Semester sei sie dann nicht angeboten worden und im übernächsten auch nicht. Dann sei der große Aufschrei gekommen.

Interviewpartnerin F:

Laut IP F, „es ist sehr schwer, ich bin eine sehr ehrgeizige Studentin, muss ich dazu sagen und ich schaue wirklich, dass ich alles so absolviere, dass es zu keinen Studienverzögerungen kommt (IP F, Z. 78-80). Sie sei allerdings auch eine Quereinsteigerin, da sie im Sommersemester eingestiegen sei, was bei ihr zu einer gewissen Erschwernis geführt habe. Trotzdem finde sie es insgesamt schwer, das Studium in der Mindestzeit abzuschließen, v. a. deshalb, weil Prüfungen nur zu bestimmten Zeiten angeboten würden. Und selbst wenn sie immer angeboten würden, würde es nicht bedeuten, dass man einen Platz in der Lehrveranstaltung bekomme. Es hänge sehr viel vom Glück und nicht nur von der Leistung ab: „... wenn es wer schafft dann sicher nur sehr wenige, die das Glück dazu hatten, einen Platz zu bekommen, also da spielt also nicht nur Leistung eine Rolle, sondern sehr viel auch der Zufall und Glück“ (IP F, Z. 90-92). Sie habe das Gefühl, dass mit einem derartigen Vorgehen aussondiert werde, v. a. in der Studieneingangsphase sei dies der Fall und hier insbesondere bei jenen StudentInnen, die Probleme mit der Eigeninitiative hätten. Früher musste auch die „Wissenschaftstheorie“ positiv abgeschlossen werden, um weitere

Methodenlehrveranstaltungen besuchen zu können, dies sei nun anders. Für sie selbst sei dies damals ein großes Hindernis gewesen. Mit dieser Wissenschaftstheorie- bzw. Methodenlehrveranstaltungsproblematik sei nochmals sehr ausgesondert worden. Sie habe das Gefühl, als sei noch sehr viel in Veränderung und noch alles sehr im Reifungsprozess. Gerade dieser erste Schub an Bachelor-Studenten habe Pech, weil noch keine Klarheit und Ordnung herrsche.

6.4.2.5 Förderung von Mobilität und Transparenz durch ECTS

Interviewpartnerin A:

Zur Frage nach der Förderung von Mobilität im Zusammenhang mit den ECTS-Punkten gab IP A, *„... der Gedanke ist ein guter, aber es ist eben auch das Problem mit der Umsetzung [...] z.B. in Österreich beinhaltet 1 ECTS 25 Arbeitsstunden und sonst überall 30 Arbeitsstunden, also das ist dann schon negativ für die Vergleichbarkeit und ist dann sicher für die Mobilität dann nicht förderlich ...“* (IP A, Z. 134-137). Ihrer Ansicht nach sei es auch in Österreich noch nicht wirklich verstanden worden, dass nicht ausschlaggebend sei, wie viel Zeit man auf der Universität zubringe und wie viele Stunden man in Vorlesungen sitze, sondern dass ECTS vielmehr die Hausübung und sonstige Extraleistungen erfassen: *„Das ist dann schon negativ für die Vergleichbarkeit und ist dann sicher für die Mobilität dann nicht förderlich und ich glaube es ist dann auch nicht so ganz gelungen - der Gedankenwechsel - dass bei den SWS ja nur gezählt wurde, wie lange du auf der Uni bist, wie lange du in der Vorlesung sitzt und bei den ECTS wird ja alles erfasst, also die Hausübung, und das Lesen usw. - also das ist noch nicht so ganz verinnerlicht worden“* (IP A, Z. 136-141).

IP A kritisierte auch die Tatsache, dass im Studium Bildungswissenschaft alle Lehrveranstaltungen fünf ECTS-Punkte wert seien, unabhängig vom Arbeitsaufwand. Die Bachelorseminare wären dann zehn ECTS-Punkte wert, wobei relativ unterschiedliche Seminare dabei seien, *„wo du außer der Vorlesung höchstens ein paar Texte hast lesen müssen und dann andere, wo man wirklich sehr viel Zeit mit Hausübungen verbringt und sehr viel Pflichtliteratur ist und wo alle gleich gewertet werden“* (IP A, Z. 152-155). Sie selbst absolvierte einige

Lehrveranstaltungen am Institut Kultur- und Sozialanthropologie, wo es sehr viele Vorlesungen gebe, die nur drei oder vier ECTS-Punkte wert seien, für die man aber Pflichtliteratertexte lesen müsse und eine Seminararbeit von fünf Seiten schreiben müsse, was einen unvergleichbar höheren Aufwand darstelle als Vorlesungen in der Bildungswissenschaft, für die fünf ECTS-Punkte verteilt würden. Die Mobilität werde ihrer Ansicht nach nicht wirklich durch das ECTS gefördert. Ihrer Meinung nach könne dies aber auch andere Gründe als Bologna haben.

Interviewpartnerin B:

IP B hielt fest, *„das kann ich gar nicht sagen ..., es ist mir schon klar, was die damit erreichen wollen, aber selbst die Erfahrung habe ich nicht, mit Mobilität,...“* (IP B, Z. 100-101). Sie selbst habe noch nicht im Ausland studiert und habe dies auch nicht vor.

Interviewpartnerin C:

Zu der Frage nach Transparenz- und Mobilitätsförderung durch die ECTS gab IP C an, dass dieses System ihr möglicherweise geholfen hätte, *„... wenn ich vielleicht am Anfang wäre, dann schon, aber jetzt in dieser Situation, da ich berufstätig bin [...] eher nicht ...“* (IP C, Z. 85-86).

Interviewpartnerin D:

IP D meinte zur Transparenz- und Mobilitätsförderung im Zusammenhang mit den ECTS-Punkten: *„... eigentlich nicht, es trägt eher zur Verschulung bei, ...“* (IP D, Z. 52). Man bräuchte die ECTS-Punkte nur mal fünf rechnen und hätte dann die Arbeitsstunden, die nötig seien für eine gewisse Punkteanzahl. Sie selbst würde das nicht stören, sie habe schon in der Schule gerne Hausübungen gemacht. Sie mache immer am Ende eines Semesters einen Teil der Prüfungen, am Anfang des nächsten Semesters den anderen Teil. Bei einem Seminar müsse man allerdings das gesamte Seminar wiederholen, wenn man die Prüfung nicht schaffe, d. h. man müsse wieder ein ganzes Jahr warten, weil manche erst wieder im nächsten

Semester angeboten würden. Dies könne sich aber von Semester zu Semester ändern. Wenn man Pech habe, könne man dann auch bis zu eineinhalb Jahren warten müssen, *„da kann man die Vorlesung oder die Übungen doch wieder nicht machen, man wird eigentlich nur verschaukelt“* (IP D, Z. 70-71). Zur Mobilitätsförderung hielt IP D noch fest, dass sie selbst nicht vorhabe, im Ausland zu studieren.

Interviewpartnerin E:

Zu den ECTS-Punkten äußerte sich IP E dahingehend, *„... da sehe ich das Problem, es wird überhaupt nicht evaluiert aus Studentensicht ...“* (IP E, Z. 121). Manche Vortragende würden die Lehrveranstaltungen sehr kompakt gestalten und jede Woche sehr viel Leseaufgabe geben, dann gebe es aber auch wieder konträre Programme, wo nichts Konkretes aufgegeben werde, sondern alles selbst erarbeitet werden müsse, was aber auch wiederum sehr viel Zeit beanspruche. Schließlich gebe es auch noch Professoren, wo man nichts zu tun brauche, wo man aber dieselbe Anzahl an ECTS erhalte. Auch sei es so, dass die meisten immer noch in Wochenstunden rechnen würden. Es sei also überhaupt nicht einheitlich. Außerdem seien die Studenten auch unterschiedlich begabt, manche würden länger, manche weniger lang für die Bearbeitung verschiedener Aufgaben brauchen.

Darüber hinaus hielt IP E auch noch fest, dass man früher anders gelernt habe, der Vortrag des Professors, die Diskussion sei wichtig gewesen, nun stünden die zu bearbeitende Literatur und das Erarbeiten der Thematik im Vordergrund. Zur Mobilität hielt IP E dann auch noch fest, dass sie während ihres Wirtschaftsuniversitätsstudiums ein Semester in Texas studiert habe, mit der Anrechnung habe es damals kein Problem gegeben. Jetzt sei dies anders. Viele Österreicher würden gerne reisen, haben jedoch Angst davor, denn das Problem, so IP E, sei, dass *„...Systemfehler in Österreich durch Bologna verstärkt werden. Die vielen Schlupflöcher, die wir haben“* (IP E, Z. 150-151), würden die Leute nicht zum Reisen motivieren, man habe ständig Angst, etwas zu verlieren oder zu versäumen. *„[...] bei uns ist das ständig so, dass man sich denkt, wenn ich jetzt*

hinaus gehe, dann ist dieses Semester das Seminar angeboten und dann weiß ich nicht, wann wird das wieder angeboten ...“ (IP E, Z. 166-168).

Auch sei die finanzielle Seite oft ein Hindernis, der „Paragraphendschungel“, durch den man sich durcharbeiten muss, wenn man eine Förderung beantrage, sei sehr dicht. Die Homepage der Universität würde hier relativ wenig Auskunft und Unterstützung bieten. Wenn Österreich als Nationalstaat das Anliegen habe, dass Studenten ins Ausland gehen, dann müsse dies auch gefördert werden, auch müsse Geld zur Verfügung stehen. Darüber hinaus bestehe auch die Gefahr, dass man Stipendien verliere während des Auslandsaufenthaltes. Die Studenten würden gerne reisen, aber würden sich aus strategischen und Stundenplangründen nicht wirklich trauen die Universität Wien zu verlassen. Eine Kollegin von ihr sei nach Graz gegangen, und habe von Wien nur einiges angerechnet bekommen, ihr Hauptstudium habe sie wieder neu beginnen müssen. Deshalb frage sie sich, wenn nicht einmal in Österreich die Vergleichbarkeit gegeben ist, wie das dann international funktionieren solle.

Interviewpartnerin F:

Noch negativer als IP E sah IP F die nicht vorhandene Transparenz bzw. Anerkennung der Leistungen im Zuge der ECTS-Einführung. Sie sagte, „... *die Mobilität innerhalb des Institutes ist für mich überhaupt nicht gegeben, also bei Anrechnungen von Prüfungen und so, also mir werden teilweise Sachen die ich eh in Wien absolviert habe, nicht angerechnet“* (IP F, Z. 123-124). Wahlfächer aus dem Lehramt, die sie für eine pädagogische Ausbildung gemacht hätte, seien in der Bildungswissenschaft nicht angerechnet worden. Sie sei regelrecht vor den Kopf gestoßen worden, dieses und jenes würde nicht zum Studium passen. Sie selbst ziehe es schon in Erwägung, im Ausland zu studieren, allerdings erst im Zuge des Masterstudiums. Insgesamt würde sie die Vergleichbarkeit und die Mobilität, auf die die ECTS abzielen, in Frage stellen.

6.4.2.6 Bachelorabschluss vs. Masterabschluss als ausreichende Qualifikation für den Arbeitsmarkt

Interviewpartnerin A:

IP A meinte auf die Frage, ob ein Bachelorabschluss ausreichend sei, um auf akademischem Niveau in den Arbeitsmarkt einzusteigen: „*mit dem Bachelor nicht, also einen akademischen Beruf sicher nicht, weil da hohe Anforderungen gestellt werden ...*“ (IP A, Z.189-190) und dies sei mit einem Bachelor nicht gegeben. Selbstverständlich liege es aber auch an der Person selbst, je nachdem wie engagiert der Betreffende sei. Sie selbst denke jedoch, dass es nicht leicht möglich wäre, an einem Forschungsprojekt an der Universität mitzuarbeiten, wenn man nur über einen Bachelorabschluss verfüge. Insgesamt hätte man jedoch sehr wohl berufliche Aussichten mit einem Bachelorabschluss, in Österreich bestehe hier nur das Problem, dass der Bachelor noch nicht wirklich eingeführt und anerkannt sei und sich die meisten darunter nichts vorstellen könnten und auch nicht wissen, welche Qualifikationen ein Bachelor-Absolvent habe. Dies, so meinte IP A, werde sich aber voraussichtlich auf lange Sicht ändern. Ein Master sei ihrer Ansicht nach nicht unbedingt erforderlich, um auf dem Arbeitsmarkt einen Posten zu finden. Der Master sei relativ schwierig zu schaffen, es gebe hohe Anforderungen, sie könne sich vorstellen, den Master später einmal zu machen. Grundsätzlich sei sie jedoch der Ansicht, dass der Bachelor akzeptiert sei.

Interviewpartnerin B:

Ähnlich wie IP A hielt IP B fest, dass man auf dem Arbeitsmarkt mit einem Bachelor gute Chancen habe, der Markt selbst müsse sich aber erst anpassen, denn „*keiner kennt sich aus, alles ist zu neu*“ (IP B, Z. 119-120), „*jeder fragt, bitte was ist ein Bachelor?*“ (IP B, Z. 122). Sie glaube jedoch, dass sich dies in den nächsten Jahren ändern werde, der Master selbst sei sehr wissenschaftlich angelegt, d. h. wenn man in die Forschung gehen möchte und wissenschaftlich arbeiten möchte, sei es wichtig, einen Masterabschluss zu haben. Eine berufliche zusätzliche Ausbildung müsse man so und so machen, beim Magister sei dies

auch nicht anders gewesen, da dies auch keine Berufsausbildung im engeren Sinne gewesen sei.

Interviewpartnerin C:

Zur Frage, ob der Bachelorabschluss ausreiche, am Arbeitsmarkt auf einem akademischen Niveau einsteigen zu können oder ob ein Masterabschluss erforderlich sei, meinte IP C, dass es in Österreich vorrangig um Titeln gehe. *„[...] bei uns in dem Titel-geilen Land, was also Magister oder Doktor betrifft, kann man ja mit einem Bachelor oder Master gar nichts anfangen ...“* (IP C, Z. 98-99). Zur Berufsvorbereitung in der Bildungswissenschaft hielt IP C dann fest, dass der Bachelor nun kein Praktikum mehr habe, früher sei ein Praktikum von 240 Stunden zu absolvieren gewesen, sie habe dies im Landesjugendheim getan, dies gebe es nicht mehr. Sie habe lediglich ein so genanntes Forschungspraktikum hinter sich gebracht, das unter dem Titel „Bildungsphilosophie“ lief. Sie hätte in diesem Forschungspraktikum, in dessen Fokus Philosophen standen, ein Semester lang zu Platon recherchiert. Es sei darum gegangen, eine These aufzustellen und dazu in den Bibliotheken zu recherchieren. Der Bachelor sei dann an das Forschungspraktikum gekoppelt, dazu müsse man dann die Arbeit schreiben.

Interviewpartnerin D:

IP D meinte, man würde mit Sicherheit einen Master brauchen, denn all das, was sie bis jetzt gelernt habe, erscheine ihr für den Arbeitsmarkt als nicht ausreichend. *„Ich fühle mich nicht wirklich gescheiter oder so, oder praxisnäher, oder so ...“* (IP D, Z. 82-83). Allerdings wisse sie nicht, ob dies sich beim Master ändern würde, darüber hinaus sei sie der Meinung, dass man auch ein Praktikum brauche, außerhalb der Universität, und zwar in die Richtung, die man dann beruflich verfolgen möchte. Auch sie wies darauf hin, dass das einzige Praktikum nunmehr das Forschungspraktikum sei, das nur ein Seminar sei. Sie selbst empfinde das Bachelorstudium eher als Einführung und möchte in jedem Fall ein Masterstudium daran anschließen.

Interviewpartnerin E:

Zunächst hielt IP E zu der Frage, ob der Bachelorabschluss für einen Einstieg auf den Arbeitsmarkt auf akademischen Niveau geeignet sei, fest, dass heutzutage eine Wissensgesellschaft nahezu vorgeschrieben sei, damit der europäische Raum ökonomisch prosperieren könne. Dies sei eine Lissabon-Forderung gewesen. Mit einem geisteswissenschaftlichen Studium hätte man allerdings die Erschwernis, dass in diesem Studium noch keine richtige Berufsausbildung erfolge. Juristen oder Mediziner wüssten genau, dass sie einmal Anwalt oder Arzt werden würden. Dies sei schon durch das Studium so vorgegeben. Aber - *„... für mich muss ich mich selber darum kümmern was ich als Bildungswissenschaftler damit mache, wo liegen meine Interessen, also das ist für mich kein Beruf.“* (IP E, Z. 198-200). Deshalb handle es sich bei dem Studium Bildungswissenschaft, aus der Sicht von IP E, lediglich um eine berufsrelevante Vorbereitung, aber noch um keine Berufsausbildung selbst. Darüber hinaus hielt IP E im Gegensatz zu den anderen Befragten (IP A, IP F) fest, dass ein Bachelor der Bildungswissenschaft dazu befähigen würde, wissenschaftlich zu arbeiten, man könne damit in die Forschung gehen: *„Das ist halt eine Grundlage für deinen Aufbau und dann ist vielleicht das das `berufs-mitgebende`, dass du einfach wissenschaftlich arbeiten kannst“* (IP E, Z. 218-220). Der Arbeitsmarkt selbst, so IP E, sei noch nicht wirklich auf den Bachelor vorbereitet: *„[Den] Bachelor gibt es erst ganz kurz und die meisten wissen nicht einmal wie man Bachelor ausspricht ...“* (IP 223-224). Beide Seiten, sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer, müssen wissen, wovon die Rede sei, wenn das Wort „Bachelor“ falle. Es komme auch zu unterschiedlichen Bezahlungsmodi zwischen Bachelor und Master. Sie selbst arbeite in der Gefangenenseelsorge und werde mit dem Bachelor wie ein Maturant bezahlt, aber wenn sie mehr Gehalt wolle, würde sie einen Master brauchen. Dieser würde sie jedoch nicht reizen. Den Inhalt würde sie zwar spannend finden, *„aber mir geht das System auf die Nerven, so wie das geregelt wird, ist [das] schlimm ... ja aber insgesamt ist es ein Prozess, es wird sich erst zeigen, inwieweit sich der Bachelor verwerten lässt [...]“* (IP E, Z. 232-234).

Interviewpartnerin F:

IP F hielt zu dieser Frage fest, „*ich finde schon einen Master erforderlich*“ (IP F, Z. 145). Die Studenten seien das erste Mal mit empirischer Arbeit im Zuge der Bachelorarbeit konfrontiert, sehr vieles sei nicht erlaubt, die Arbeit müsse in der vorgegebenen Zeit fertig gestellt sein. Verschiedene Arbeitsschritte müssten in einer gewissen Zeit vorgelegt werden. Hier allen voran die Forschung und die Ausarbeitung. Infolgedessen würde hier viel Eigenständigkeit und Praxis fehlen, wenn sie selbst einmal auf Forschungsebene arbeiten sollte, würde ihr hier der Praxisbezug fehlen. Ein Master sei daher ein „Muss“. Für sie sei das immer klar gewesen, sie habe da nie anders überlegt. Viele Betriebe würden auch gar nicht wissen, was ein Bachelor ist.

6.4.2.7 Die Forderung von Bildung statt Ausbildung im Zuge der Studentenproteste

Interviewpartnerin A:

Zu der Frage, was sie mit dem Slogan „Bildung statt Ausbildung“ assoziiere, hielt IP A fest, „*Bildung statt Ausbildung - da ist der Bildungsbegriff, den assoziiere ich dann gleich mit Humboldt ...*“ (IP A, Z. 231-232). Gerade zu Humboldt müsse sie allerdings festhalten, dass sie in einem Seminar, das sie besucht habe, gehört habe, dass auch Humboldts Bildungskonzept „der freien Bildung“ nicht ganz ohne Hintergedanken gewesen sei, denn - so habe sie gelernt - sei Preußen nach den Napoleonkriegen finanziell in Schwierigkeiten geraten und die Universitäten seien ja für die Stärkung des Landes zuständig gewesen. Daher war es schon damals wichtig, gute Köpfe an die Universität zu bekommen. Bezahlen habe man sie in gerechtem Ausmaß nicht können, deshalb habe man bessere Bedingungen durch mehr Bildungsfreiheit geschaffen. Diese Freiheit vermisse sie aber teilweise im Studium.

Auch gehe es oft sehr ungerecht zu, v. a. bei den Anmeldungen für die Bachelorseminare. Die Anmeldeunterlagen seien sehr lange undurchsichtig gewesen, man musste sich schon davor mit einem Formular anmelden, damit man

dann im Semester danach einen Platz angeboten bekam. Für die Anmeldung dieses Platzes standen allerdings nur vier Tage in den Semesterferien zur Verfügung. Sie und ihre Kollegen seien dort bereits um sechs Uhr in der Früh gestanden, um auch wirklich einen Platz zu bekommen, da bei Proseminaren nur 20 Plätze angeboten würden. Nur so habe sie dann auch tatsächlich einen Platz im Seminar gehabt.

Interviewpartnerin B:

IP B gab an, „...*die Universität ist immer dafür gestanden, dass dieser Humboldtsche Bildungsgedanke verfolgt wird, also dass man für das Leben gebildet wird so quasi, nicht für den Arbeitsmarkt, ...*“ (IP, Z. 150-152). Sie sei der Ansicht, dass Ausbildung wirklich darauf bezogen sei, so schnell wie möglich neue Kräfte am Arbeitsmarkt zu haben. Sie finde dies jedoch gerechtfertigt. Die Universitäten würden allerdings, so habe sie gelesen, auch versuchen, die Wissenschaftlichkeit zu erhalten und nicht Studenten nur für den Beruf auszubilden. Aber: „*Grad jetzt am Anfang, nur weil sie die Lehrveranstaltungen umbenannt haben, heißt das jetzt nicht, dass sie mehr berufliche Relevanz haben*“ (IP B, Z. 157-159). Im Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten werde nun mehr die Methodenkompetenz gefördert, die Wissenschaftlichkeit, die sich durch Diskussion entwickle, würde aber wegfallen. Dennoch würden gewisse Grundlagen gelegt, z. B. wie man wissenschaftlich arbeiten könne.

Interviewpartnerin C:

IP C konnte den Gedanken, dass es sich bei ihrem Studium um Ausbildung statt Bildung handle, überhaupt nicht nachvollziehen. „*[...] ich finde der Bachelor ist keine Ausbildung, man hat mit dem Bachelor keine Ausbildung ... ich hab jetzt ein Allgemeinwissen vielleicht, aber ich sehe das nicht als Ausbildung den Bachelor, Diplomstudium, das ist Bildung, das ist klar, aber Bachelor ist jetzt nicht Ausbildung*“ (IP C, Z. 143-146). Sie wisse nicht, wie es in anderen Studienrichtungen sei, aber sie empfinde, dass ihr Studiengang eher Bildungs- als Ausbildungscharakter habe.

Interviewpartnerin D:

Ähnliches hielt auch IP D fest: *„Ich bin halt der Meinung, dass das Bachelor-System keine Ausbildung ist,...“* (IP D, Z. 94), sondern es sich um Bildung handle, so wie es davor auch gewesen sei.

Interviewpartnerin E:

IP E meinte, dass Bildung und Ausbildung voneinander nicht zu trennen seien, *„[...] denn wenn ich mich ausbilden lasse, dann ist das etwas, das ich selber einbringen muss. Auf der anderen Seite: bilde ich mich sitzend im Elfenbeinturm und denke jetzt nach über die Rötung der Primel in der Morgensonne, ja ... das ist weltfremd. Also für mich ist das schon so, dass Bildung sehr viel mit der eigenen Motivation zu tun hat, das ist etwas, das ich in mir verändern kann...“* (IP E, Z. 240-245).

Interviewpartnerin F:

IP F hielt zunächst fest, *„... ich war bei diesen Protesten nicht dabei, vor allem weil ich diese Forderungen abstrus gefunden habe“* (IP F, Z. 169-170). Einerseits würden mehr Plätze gefordert, mehr Chancen, man solle in der Mindestzeit abschließen können, d. h. es müssten bessere Bedingungen geschaffen werden, andererseits wollten die Studenten aber keine Studiengebühren bezahlen und dennoch wollen aber mehr studieren, die es sich sonst nicht leisten können. D. h. es seien jetzt noch mehr Studenten da. Das eine schließe das andere für sie aus. Auch würden viele an der Uni studieren, die auf der FH momentan keinen Platz bekämen, dies würde ein schlechtes Bild auf die Universitäten werfen und jene, die wirklich studieren wollten, hätten dann keine Plätze.

Der Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung für sie sei, dass Ausbildung für sie einen Praxisbezug herstelle, dies sei momentan aber überhaupt nicht gegeben. Sie könne sich nicht vorstellen, nach dem Bachelor in einem wissenschaftlichen Bezug zu arbeiten. Im Studium sei alles extrem auf Theorie aufgebaut, auf die Diskussionen der Philosophen etc.. D. h. der Kritik, dass der

Bachelor nur eine Ausbildung sei, könne sie nichts abgewinnen, es sei eigentlich das Gegenteil der Fall.

6.4.2.8 Studierende als Gewinner oder Verlierer des Bologna-Prozesses

Interviewpartnerin A:

Auf die Frage, ob sie Studierende eher als Gewinner oder Verlierer des Bologna-Prozesses sehe, zögerte IP A zunächst und hielt dann fest, „*ist halt schwierig, weil wie sollst du vergleichen ...*“ (IP A, Z. 270). Nach einigen Überlegungen kam die Studentin dann zu dem Schluss, dass Studierende sowohl Gewinner als auch Verlierer seien. Sie glaube auch, dass die Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität nicht in allen Teilen geglückt sei, dass dies aber auch aufgrund finanzieller Rahmenbedingungen sehr schwierig sei. Die Schuld dafür sieht sie nicht so sehr am Bologna-Prozess an sich, sondern am österreichischen System. Für Bildung stünden viel zu wenig finanzielle Mittel zu Verfügung, es werde zu wenig effizient organisiert. Einer ihrer Professoren habe gesagt, dass pro Studienplatz relativ viel Geld ausgegeben werde, dieses Geld dürfte aber einfach irgendwo versickern, es würde anscheinend offenbar nicht effektiv eingesetzt. D. h. die organisatorischen Strukturen bedürfen insgesamt einer Veränderung. So gesehen würde sie die Studierenden letztendlich doch eher zu den Verlierern zählen.

Interviewpartnerin B:

Auch IP B meinte, dass man die Frage nicht schlüssig beantworten könne, sie würde aber eher meinen, „*dass gewisse Studierende sich als Gewinner betrachten...*“ (IP B, Z. 170), denn wer mit dem Bachelor nicht zufrieden sei, könne den Master machen. Sie halte es für gut, dass man nach drei Jahren mit dem Bachelor bereits abschließen kann und über eine universitäre Ausbildung verfüge. Wer einen höheren Bildungsgrad anstrebe, könne immer noch den Master machen. Insgesamt finde sie die Entwicklung, die sich im Zuge von Bologna ergeben habe, eher positiv.

Interviewpartnerin C:

Auf die Frage, ob sie die Studierenden eher als Gewinner oder Verlierer des Bologna-Prozesses sehe, antwortete IP C, dass dies wahrscheinlich von Person zu Person unterschiedlich sei. *„Gewinner ... ich glaube, das ist individuell, was ich heraus hole für mich persönlich ...“* (IP C, Z. 155). Sie räumte jedoch ergänzend ein, dass man Verlierer sei, wenn man beim Bachelorstudium, so wie es momentan gestaltet sei, nicht dahinter ist. In diesem Zusammenhang nannte sie die Verschulung und die Komprimierung, denn es gebe auch keinen Verhandlungsspielraum mit Professoren. Wer seine Aufgaben nicht erfülle, sei aus den Seminaren draußen, es sei sehr viel Eigeninitiative gefordert und man müsse diesem Druck standhalten.

Interviewpartnerin D:

Anders als IP C sah IP D die Antwort auf diese Frage: *„... also wenn man nur den Bachelor macht, sicher keine Gewinner, ...“* (IP D, Z. 99). Sie war der Meinung, dass man etwas Weiterführendes brauche wie einen Master, denn nur diesen könne man mit dem alten Magister vergleichen.

Interviewpartnerin E:

Aufgrund der Tatsache, dass sich IP E zu jeder Frage sehr ausführlich geäußert hatte, wurde die Zeit gegen Ende des Interviews knapp und die Frage nach den Gewinnern bzw. den Verlierern musste ausgelassen werden, um so sicher zu stellen, dass für die letzte, für die Verfasserin der vorliegenden Arbeit wichtigere Frage, noch ein wenig Zeit blieb.

Interviewpartnerin F:

IP F antwortete spontan: *„Studierende sehe ich schon eher als Gewinner, denn es ist das Wissen, das man sich für sich selbst aneignet“* (IP F, Z. 200-201). Auch die Umstellung sei ein Gewinn für die Studenten. Man werde zwar öfters zurückgewiesen, dies mache das Individuum aber auch auf emotionaler Ebene stärker - man würde lernen, mit den Dingen anders umzugehen. Manchmal sei es zwar ernüchternd, wenn man vor den Kopf gestoßen werde, d.h. in diesem Maße

sollen die Gegebenheiten nicht so bleiben. „*Im Leben werde einem aber auch nichts geschenkt*“ (IP F, Z. 207-208) und so würde man hier bereits auf diese Aspekte des Lebens vorbereitet.

6.4.2.9 Gewünschte Änderungen

Interviewpartnerin A:

Zur Frage nach den gewünschten Änderungen hielt IP A fest, „...*ich bin eigentlich schon für Studiengebühren, weil ich finde es sinnvoll, dass ich finanziell etwas beitrage, ...*“ (IP A, Z. 291-292). Im Gegenzug wolle sie aber auch sichere Bedingungen erhalten. Wenn sie Studiengebühren bezahle, würde sie auch erwarten, einen Platz in Seminaren zu bekommen. Auch würde sie sich mehr Lehrpersonen wünschen. Im Studium Bildungswissenschaft sei das Verhältnis zwischen Studenten und Vortragenden relativ schlecht. Daher sei eine wirklich gute Betreuung gar nicht möglich. Die Professoren stünden ziemlich unter Zugzwang. Dies könne durch einen finanziellen Beitrag in Form von Studiengebühren mit Sicherheit verbessert werden.

Außerdem führte IP A an, dass es keine Aufnahmebedingungen geben sollte. Darüber hinaus meinte die Befragte, dass die Umsetzung von Bologna „*ein Nullsummenspiel*“ (IP A, Z. 305) sein solle, d. h. es sollten mit der Umsetzung keine Kosten verursacht werden. Dies sei allerdings nur ein Wunsch, dessen Realisierung sie aber für relativ unmöglich halte. Eine Umsetzung dieses Wunsches könne nur durch politische Änderungen geschehen. Irgendetwas müsse an der Wurzel geändert werden, denn die schlechten Studienbedingungen seien nur Symptome. Sie sei gegen ein Auswahlverfahren. Es wäre nur gerecht, wenn jeder studieren könnte, aber dies sei in der Realität nicht umsetzbar. Wichtig sei insgesamt eben eine entsprechende Betreuung durch die Professoren.

Interviewpartnerin B:

Zur Frage nach gewünschten Veränderungen gab IP B zunächst an: „*Ein bisschen mehr Freiraum für Selbstentfaltung eben und nicht so viel Stoff, ...*“ (IP B, Z. 182). Das war das, was ihr im Diplomstudium besser gefallen habe. Es sei damals nicht

wichtig gewesen, wie man zu seinem Wissen gekommen sei, Hauptsache man habe es bei der Prüfung gewusst. Jetzt werde ständig geschaut, ob man in der entsprechenden Lehrveranstaltung war, die Hausübungen gemacht habe und kaum habe man eine Hausübung nicht abgegeben, warst du *„schon weg vom Fenster und dann musst du wieder ein ganzes Jahr warten, weil teilweise kann man auch keine Prüfung wiederholen und es gibt auch keine Rückmeldungen, wenn du negativ bist und dann erfährst du es auch nicht“* (IP B, Z. 185-188). Dies sei alles sehr unpersönlich. Aus organisatorischer Sicht sei der Betrieb nun sehr viel schwieriger geworden, alles sei strenger und unmenschlicher geworden. Schon ein einmaliges Versagen werde bestraft: *„... wirklich wenn du einmal etwas nicht richtig machst oder nicht hinbekommst zu dem Zeitpunkt, dann bist weg, also das ist schon hart“* (IP B, Z. 191-192). Die Bedingungen hätten sich insgesamt verschlechtert. Andererseits würde man schneller fertig sein, wenn man sich an alle Vorgaben halte. Dies sei aber nur dann möglich, wenn man daneben nicht arbeitet, da es sich um ein Vollzeitstudium handle. Neben dem Diplomstudium habe man arbeiten können, da es viel mehr Angebote gegeben habe, jedoch bei den Seminaren sei es allerdings auch eng gewesen.

Interviewpartnerin C:

IP C meinte spontan auf die Frage nach Wünschen in Bezug auf Veränderungen, *„Das Diplomstudium wieder einführen“* (IP C, Z. 164). Es hatte diesen klassischen Charakter *„ich studiere“* (IP C, Z. 168). Man habe damals wirklich selbstständig studiert, habe den Druck von Hausübungen etc. nicht gehabt, man habe aber auch wirklich wollen müssen, *„aber das war so klassisch studieren“* (IP C, Z. 170). Sie selbst habe damals noch eine Fächerkombination gehabt, das sei in eine spezifische Richtung gegangen. Sie habe in der Sonder- und Heilpädagogik die Behindertenarbeit durchgemacht, das gibt es nun nicht mehr. Sie glaube, dass man sich im Master wieder etwas mehr spezialisieren könne. Beim Bachelor werde dies aber nur gestreift. In ihrem eigenen Bachelor-Seminar wollen von 20 Teilnehmern nur zwei den Master machen. *„Der Rest sagt `nein danke“* (IP C, Z. 179-180).

Interviewpartnerin D:

IP D hielt fest: „*Die ganzen Strukturen wieder etwas lockern ...*“ (IP D, Z.105), denn es sei störend, dass man sehr lang warten müsse, wenn man eine Prüfung nicht schaffe. Darüber hinaus sei auch das selbständig Denken verloren gegangen, es werde nur Gehörtes und Gelesenes wiederholt. Der Druck sei durch das neue System enorm gestiegen. Auch habe sie das Gefühl, dass von den Professoren nicht viele an den Studierenden interessiert seien. V. a. würde sie sich wünschen, dass auf arbeitende Studenten mehr Rücksicht genommen werde, da nebenbei ein Job bei diesen Anforderungen nicht bewältigbar sei. Auch hätten sämtliche Studenten eine Email bekommen, die besagt, „*wenn man darauf baut, dass man in die Seminare hineinkommt, die man sich selbst aussucht, ist man selbst Schuld*“ (IP D, Z. 117-119). Dennoch, so IP D, würde sie wieder studieren, die FH wäre keine Alternative für sie. Es seien eigentlich die Rahmenbedingungen das Problem. Darunter würden wahrscheinlich auch die Professoren leiden. Auch ginge es zu sehr um das „Ausieben“.

Interviewpartnerin E:

Wie IP A wünschte sich auch IP E: „*Was sich verändern soll ist die Betreuung im Studium,...*“ (IP E, Z. 249-250). An der Universität Wien sei man oft ein Bittsteller, sie sei 42 Jahre alt und normalerweise sei sie sehr dafür, dass man einen gepflegten Umgang miteinander habe. Doch „*was sich da oft abspielt, das ist niveaulos, die Leute werden stehengelassen, sie werden als Dödl behandelt, es wird nicht auf sie eingegangen, es sind teilweise nicht einmal die normalsten Höflichkeitsfloskeln da. Und das ist, was mich wahnsinnig macht, ja ... es gibt Professoren, die haben es drauf, die haben einen Respekt im Umgang mit anderen und es gibt andere die offen zeigen, wie öde sie die Fragen finden*“ (IP E, Z. 252-257).

Auch würden die Rahmenbedingungen geändert gehören insofern, als genügend Plätze angeboten werden müssten. IP E schildert eine dieser „stress-beladenen“ Situationen wie folgt: „*Allein die Anmeldung für das Bachelor Seminar, ... da waren wir dann nicht drinnen, also das war so ein Stress ... und dann sind noch*

80 Leute von der BAKIB gekommen, die haben gesagt, sie haben schon ihren Bachelor und sie brauchen nur mehr das Seminar und haben keine Möglichkeit gehabt, sich per Computer anzumelden, d. h. wir sind von Seminar zu Seminar gerannt und haben versucht, dass wir hineinkommen, und die anderen sind einfach hineingekommen, weil die SPL gesagt hat, die Seminare sind offen für sie, die haben sie dann in den Seminaren genommen und wir haben nachher Zuteilungen bekommen ...“ (IP E, Z. 261-269). Natürlich komme es zu Engpässen, so IP E, wenn 80 Leute mehr kommen würden, dafür müsste aber im System vorgesorgt werden, es müssten Puffer geschaffen werden. Sie würde sich auch wie in Amerika ein Tutorensystem wünschen, wo ältere Semester die jüngeren unter die Fittiche nehmen und ihnen etwas zur Seite stehen. Dafür müssen aber auch gewisse finanzielle Ressourcen vorhanden sein.

Zu den Sekretariaten hielt IP E schließlich fest, dass das Personal dort manchmal sehr hilfreich sei, manchmal würde man aber auch hinkommen und „*sie pfauchen dich an, da hast das Gefühl du bist der letzte Dreck ... dann überlegt man sich, habe ich die Frage falsch gestellt? ... also das klingt recht böse´ aber in der Privatwirtschaft würden viele nicht überleben, mit solchen Attitüden...*“ (IP E, Z. 288-291).

Interviewpartnerin F:

IP F meinte ähnlich wie IP D, auf die Frage was sie verändern würde: „*diese starken, strikten Vorgaben, ...*“ (IP F, Z. 211). Im Prinzip sei es egal, wann man etwas absolviere, absolviert müsse ohnehin alles werden. Daher seien die gestuften Vorgaben eher kontraproduktiv, noch dazu, weil die meisten Lehrveranstaltungen ohnehin nicht aufbauend seien. Selbst Einführungen in die Thematik seien oft nicht wirklich Einführungen, weil „*das eine mit dem anderen so und so nichts zu tun hat*“ (IP F, Z. 216-217). Hier bestünde ihrer Meinung nach deutlicher Handlungsbedarf. Auch müssten die wirklichen Probleme der Studenten aufgegriffen werden. Es müsste eine Art zentrale Anlaufstelle für Studierende geschaffen werden. Sie selbst habe jedoch noch nicht herausgefunden, wo man sich hinwenden könne, wenn man Probleme habe: „*Eigentlich interessiert es*

keinen, was du für ein Problem hast ... du musst dich einfach durchkämpfen...“
(IP F, Z. 228-229).

6.5 Zusammenfassende Darstellung

Kat.1: Wissen und Vorverständnis der Studierenden über den Bologna-Prozess

Auf die Frage der Assoziationen, die sie mit dem Bologna-Prozess verbinden, konnten nur zwei der Befragten (IP A, IP E) ausführlich Stellung nehmen. Dabei zeigte sich im Laufe der Interviews, dass beide Interviewpartnerinnen zum Zeitpunkt der Befragung ein Seminar über den Bologna-Prozess besuchten. Beide hoben hervor, dass dieser Prozess ein freiwilliger sei, den jedes Land und jede Universität aus freien Stücken umsetzen könne. Drei Interviewpartnerinnen (IP C, IP C, IP F) der sechs Befragten konnten überhaupt keine Angaben über die Zielsetzungen des Bologna-Prozess machen und eine Interviewpartnerin wusste lediglich über die Grundzüge der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses Bescheid.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich nur zwei von sechs Studierenden, die an dieser Befragung teilgenommen hatten, intensiver mit der Thematik rund um den Bologna-Prozess auseinandergesetzt haben und zwar im Rahmen eines Seminars. Beide betonten, dass die Teilnahme an dem Bologna-Prozess freiwillig sei und die Umsetzung der Zielvorgaben den einzelnen Ländern, Universitäten, Fakultäten und Instituten unterliegt. Dies lässt darauf schließen, dass die befragten Studierenden jegliche Problematiken, die sich zeigten, nicht im Zusammenhang mit den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses identifizierten, sondern mit der Umsetzung in den einzelnen Ländern und den einzelnen Universitäten verbunden sahen.

Mit der Bologna-konformen Zielsetzung - der Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium - sahen die Interviewpartnerinnen unterschiedliche Vor- und Nachteile verbunden. Wie in Kapitel 5 aufgezeigt, wurde im Zuge der Umstellung das Bachelorstudium Bildungswissenschaft vollständig modularisiert. D.h. die Studierenden haben einen mehr oder weniger strikt vorgegeben Plan (Modulplan),

nach dem sie vorgehen können. Auch die Wahlfächer wurden im Zusammenhang mit den Erweiterungscurricula in vorgegebenen Blöcken angeboten. Darin sahen einige der Befragten insofern einen Vorteil, als die kompakten Vorgaben des Modulplans einen guten Überblick über das Studium und eine Orientierung darüber gaben, welche Lehreinheiten zu welcher Zeit zu erledigen sind. Damit fällt die intensive Planung, die im Diplomstudium jeweils zu Semesterbeginn notwendig war, im Bachelorstudium weg. Einen weiteren Vorteil, den eine Interviewpartnerin (IP B) hervorhob, ist, dass sich bei zeitgerechtem Besuch der aufbauenden Module eine Studienzeiterkürzung ergibt.

Die Kehrseite, die sich durch die Modularisierung ergibt, sahen vier der Interviewpartnerinnen darin, dass es de facto keine Wahlfreiheit in der Auswahl der Lehrveranstaltungen und kaum mehr Spielraum im Bachelorstudium gibt - so wie IP A meinte, „es ist alles strikt vorgegeben und muss nur mehr abgehakt werden“. Die Befragten sahen damit eine starke Einschränkung ihrer Interessen verbunden und sich eher an ein Schulsystem erinnert. Der Eindruck der Verschulung des Universitätsstudiums ergibt sich aber auch aus den strukturellen Veränderungen der Lehrveranstaltungen selbst. Die befragten Studierenden sahen sich mit Anwesenheitspflicht und umfangreichen Arbeitsaufträgen, wöchentlichen Hausaufgaben und zusätzlich einer großen Menge an zu verarbeitender Literatur, konfrontiert. Dabei bliebe, so IP B, die geistige Tätigkeit und die persönliche Auseinandersetzung auf der Strecke. Im Zusammenhang mit dem erhöhten Leistungsdruck und den Vorrangsetzungsketten des Modulsystems sahen vier der Befragten noch einen weiteren Nachteil verbunden. Sie wiesen darauf hin, dass es durch diese Veränderungen im Studium kaum mehr möglich sei, neben dem Studium berufstätig zu sein.

Kat.2: Studierbarkeit mit den Detailspekten (Stichwort: ECTS, Studienabschluss)

Wie aufgezeigt (Kap. 5), muss am Beginn des Studiums Bildungswissenschaft das Modul der Studieneingangsphase (STEP) absolviert werden. Wie aus dem Curriculum ersichtlich, soll die STEP eine „Einführung in Forschungs- und Studienschwerpunkte“ und eine „Einführung in das Studium Bildungswissenschaft“ bieten. Dadurch erhalten die Studierenden einen ersten Überblick, der zu einer

persönlichen Einsicht führen soll, ob Inhalte und Anforderungen des Studiums ihren Erwartungen entsprechen.

Bei den Interviews konnten nur vier Studentinnen über die Eingangsphase Auskunft geben, da zwei Studierende vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium umgestiegen waren und die Eingangslehrveranstaltungen nicht besucht hatten. Die Interviewpartnerinnen erachteten die Eingangsphase grundsätzlich als sinnvoll, da sie durch die STEP einen guten Einblick in das Studium und wertvolles Basiswissen für den Verlauf ihres Studiums erhielten. Positiv hervorgehoben wurde auch, dass die Methodenkompetenz gefördert wurde. Gleichzeitig böten diese einführenden Vorlesungen eine gute Orientierung gerade für Studierende, die eher uninformiert oder nicht mit der nötigen Einstellung das Studium begonnen haben.

Auf der anderen Seite sahen die Interviewpartnerinnen die Eingangsphase mit sehr hohem Druck und Stress verbunden. Dieser erlebte Druck, der in der Folge zu erhöhtem Stress führe, setzt sich aus unterschiedlichen Faktoren zusammen. Wie im theoretischen Teil (Kap. 5) erarbeitet wurde, stellen die gehäuften Prüfungen in der Eingangsphase, die aufeinander aufbauen und allesamt positiv absolviert werden müssen, damit das Studium fortgesetzt werden kann, für die Studierenden ein große Hürde dar. Wenn nämlich auch nur eine einzige Prüfung negativ abgeschlossen wird, so die Interviewpartnerinnen, führe das zum Verlust von einem Studienjahr, da die Eingangsprüfungen nur im Wintersemester angeboten werden. Da diese Prüfungen auch Voraussetzung für das Belegen weiterführender Lehrveranstaltungen sind, können im folgenden Sommersemester kaum weiterführende Seminare belegt werden. Das, so die Befragten, kann zusätzlich zu einem Verlust von staatlichen Unterstützungen (Kinderbeihilfe, kostenreduzierte Gebühren für den öffentliche Verkehr, usw.) führen, die ja an die Prüfungsleistungen der Studierenden gekoppelt sind. Für finanziell schwächer gestellte Studierende kann dieser Umstand letztendlich sogar zu einem Abbruch des Studiums führen.

Einen zusätzlichen Faktor, den die Interviewpartnerinnen anführten, wie auch schon aufgezeigt, stellen die hohen inhaltlichen Anforderungen dar. Die Befragten gaben an, dass bei den Lehrveranstaltungen zusätzlich zu den in den

Lehrveranstaltungen besprochenen Lehrinhalten sehr viel Stoff auf die Internetplattform gestellt werde. Diese Inhalte würden jedoch nicht in den Lehrveranstaltungen besprochen, seien aber trotzdem prüfungsrelevant. Dabei war den Studierenden oft nicht klar, wie dieser Stoff bearbeitet werden soll, was gerade am Anfang des Studiums als Überforderung erlebt wurde.

Explizit stellten alle vier Interviewpartnerinnen fest, dass die Studieneingangsphase generell mit sehr hohem Druck verbunden war bzw. ist und einige Studierende relativ rasch an ihre Grenzen stoßen würden. Zusätzlich führten zwei der Befragten (IP E, IP F) an, dass von Seiten der Professoren viel Demotivierendes stattgefunden habe, das sich drückend auf die Moral ausgewirkt habe.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Eingangsphase nicht nur Information und Orientierung bietet sondern auch verstärkt der Selektion dient. Einerseits sahen die Interviewpartnerinnen die Orientierungsphase als hilfreich für das weitere Studium an und erachteten auch die Selektion bezüglich KollegInnen, die mit nicht „fachgerechten“ Erwartungen oder nicht mit der nötigen Einstellung das Studium begannen, als durchaus berechtigt. Andererseits erlebten alle befragten Studentinnen die STEP mit erhöhtem Druck und Stress verbunden und sahen darin auch ein implizites Auswahlverfahren.

Auf die Frage, ob eine Arbeitsleistung im Semester von 30 ECTS überhaupt erbracht werden könne und ob in der vorgegebenen Zeit das Studium zu bewältigen sei, gaben zwei Interviewpartnerinnen (IP A, IP E) an, dass es durchaus möglich sei, in drei Jahren das Studium abzuschließen. Drei der Interviewpartnerinnen sahen es als sehr schwer an, diese Zeitvorgabe einzuhalten und eine Interviewpartnerin (IP C) konnte als Umsteigerin zu dieser Frage keine Angabe machen. Ein Abschluss in Mindeststudienzeit sei aber ausschließlich nur für Vollzeit-StudentInnen möglich, so alle fünf Interviewpartnerinnen. Sie meinten, dass es für KollegInnen, die berufstätig sind, unmöglich ist, das Studium in drei Jahren zu absolvieren, da viele Seminare am Vormittag stattfänden und ein starker Mangel an Wochenend-Seminaren und Blockseminaren herrsche.

Als Hauptursache, die Studierende daran hindert, ihr Studium in der vorgegebenen Zeit abschließen zu können, wurden die Bedingungen rund um die

Seminarplätze genannt. Erstens gaben die Befragten an, dass allgemein nicht genügend Seminarplätze angeboten werden, zweitens würden sie nur zu bestimmten Zeiten angeboten (also nur im Sommer- oder nur im Wintersemester) und drittens unterliege die erlaubte Teilnahme wiederum der Voraussetzungskette. Aus der persönlichen Erfahrung der Verfasserin dieser Arbeit kann gesagt werden, dass der Mangel an Seminarplätzen zwar schon im Diplomstudium virulent war, jedoch verschärft sich die Situation der Bachelor-Studierenden zusätzlich, aufgrund der modularen Vorraussetzungsketten. In diesem Zusammenhang gaben drei der Interviewpartnerinnen an, dass das Seminar „Wissenschaftstheorie“ ein großer Stolperstein für viele Studierende darstelle, das im ersten Semester begonnen werden müsse, um das Studium in Mindestzeit abschließen zu können. Dies wurde aber mittlerweile im neuen Curriculum (Herbst 2009) als Schwachstelle erkannt und geändert.

Alle sechs Interviewpartnerinnen gaben an, dass sie 1-2 Toleranzsemester bis zum Abschluss ihres Studiums benötigen werden.

Kat.3: Förderung der Bologna-konformen Ziele (Stichwort: Mobilität, Berufsqualifikation)

Vier der befragten Studierenden sahen die Umstellung von SWS (Semesterwochenstunden) auf ECTS (und die damit berechnete Studienleistung) noch nicht richtig vollzogen. Dies ergibt sich aus ihrer Sicht daraus, dass sie in den einzelnen Lehrveranstaltungen mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert waren, jedoch durchgehend für die meisten Lehrereinheit die gleiche Punktezahl erhielten. Der tatsächliche Arbeitsaufwand, der für eine Lehrveranstaltung erforderlich ist, erschloss sich für die Studierenden nicht durch die angegebenen ECTS-Punkte, sondern hing von den Ansprüchen der einzelnen Vortragenden ab. Da diese geforderten Studienleistungen sehr uneinheitlich waren - bei gleicher ECTS-Punktevergabe - war für die Interviewpartnerinnen eher keine Transparenz gegeben.

Im Vergleich mit dem Ausland stellten die Befragten eine weitere Heterogenität fest. Dies ergibt sich daraus, dass in Österreich ein ECTS-Punkt mit 25 Arbeitsstunden berechnet wird, im Vergleich dazu aber in Deutschland mit 30 Stunden. Auch dadurch sahen die Studentinnen die Vergleichbarkeit erschwert

und sahen eine gewisse Unsicherheit bzgl. der Anrechnung von im Ausland erworbener Studienleistungen. Als weiteres Mobilitätshindernis führten die Interviewpartnerinnen den Umstand an, dass es im Vorhinein keine verlässlichen Angaben darüber gibt, welche im Ausland erworbenen Lehreinheiten für ihr Studium angerechnet werden. Sie müssen einplanen, dass die an einer anderen Universität absolvierten Lehrveranstaltungen, die erst im Nachhinein überprüft werden, nicht angerechnet werden. Dies kann wiederum zu einer Verlängerung des Studiums führen und in der Folge könne es zu finanziellen Verlusten (z.B. Verlust eines Stipendiums, usw.) kommen.

Die aufbauende Modulstruktur sahen die Befragten definitiv als Hindernis für die Mobilität der Studierenden. Wie bereits weiter oben erläutert, ergaben sich durch die verpflichtend aufbauende Struktur und durch die unregelmäßig angebotenen Seminare viele Unsicherheiten, die Studierende daran hinderten, an eine andere Universität, im In- oder Ausland, zu wechseln.

Es zeigte sich, dass keine der Interviewpartnerinnen ein Auslandssemester absolviert hatte und nur eine (IP F) plante einen Studienaufenthalt im Ausland, allerdings erst während des Master-Studiums.

Auf die Frage, ob ein Bachelorabschluss ausreichend sei, um auf akademischem Niveau in den Arbeitsmarkt einzusteigen, sahen zwei der Befragten (IP A, IP B) gute berufliche Chancen. Im Gegenteil dazu sahen zwei der Interviewpartnerinnen (IP D, IP F) einen Master als unbedingt erforderlich, um auf dem Arbeitsmarkt einen adäquaten Posten zu finden. Alle der Befragten meinten, dass der Bachelor in der Öffentlichkeit und bei den Arbeitgebern noch zu wenig bekannt sei. Sie gaben an, dass der Bachelor noch nicht wirklich anerkannt sei und noch nicht klar sei, welche Qualifikationen ein Bachelor-Absolvent habe. IP E merkte dazu an, dass zwischen einem Bachelorabsolventen und einem Maturanten am Arbeitsmarkt nicht differenziert werde. Die Studierenden sahen in diesem Zusammenhang noch viel Handlungsbedarf und hofften, dass sich die Akzeptanz früher oder später einstellen würde. Sie waren der Auffassung, dass es sich derzeit um einen Prozess handelt und es sich erst zeigen werde, inwieweit sich ein Bachelor-Studium im beruflichen Umfeld durchsetzen wird.

Einen beruflichen Bezug, wie in der Bologna-Erklärung gefordert, sahen die sechs Befragten nicht unmittelbar gegeben. IP E merkte an, dass es sich prinzipiell bei einem geisteswissenschaftlichen Studium um keine Berufsausbildung handle und wie auch im Diplomstudium muss anschließend an das Studium noch eine berufliche Ausbildung oder Spezialisierung erfolgen. Geändert bzgl. Berufsvorbereitung hat sich aber im Bachelor-Studium, wie IP C angab, dass es nun kein Praktikum, wie es im Diplomstudium vorgesehen war, mehr gibt.

Um in einem wissenschaftlichen Berufsfeld arbeiten zu können, sahen drei der Befragten einen Masterabschluss als erforderlich. Sie betonten aber, dass die Methodenkompetenz im Bachelor-Studium stark gefördert wird und sahen dies als wichtige Basis für ihre zukünftige Tätigkeit.

Kat.4: Blickwinkel > aktuelle Brennpunkte (Stichwort: Studienproteste, Ausbildung versus Bildung)

Zwei der Befragten (IP A, IP B) gaben an, dass sie den Slogan „Bildung statt Ausbildung“ mit dem Humboldtschen Bildungsgedanken verbinden. Das wesentliche an Humboldts Bildungstheorie sei, dass Studierende an den Universitäten für das Leben und nicht ausschließlich für den Arbeitsmarkt gebildet werden. Sie gaben an, dass die Universitäten auch heute noch bemüht sind, die Wissenschaftlichkeit und persönliche Bildung zu fördern und Studierende nicht ausschließlich für eine berufliche Tätigkeit ausbilden.

Alle Interviewpartnerinnen meinten, dass die inhaltliche Vermittlung, die sie im Bachelor-Studium erhielten, Bildungs- und nicht Ausbildungscharakter habe. Das Studium sahen die Befragten auf Theorie und Methodenkompetenz aufgebaut und nicht auf eine berufliche Ausbildung gerichtet. IP E merkte jedoch in diesem Zusammenhang an, dass Bildung und Ausbildung nicht voneinander zu trennen seien, denn Bildung habe auch immer etwas mit der eigenen Motivation zu tun.

Die Forderungen, die im Zuge der Studentenproteste gestellt wurden, hielt IP F für abstrus. Denn einerseits gebe es die Forderung nach mehr Studienplätzen und besseren Studienbedingungen, andererseits sollen aber keine Studiengebühren bezahlt werden müssen. Gleichzeitig sah sie auch einen Mangel an Plätzen für Studierende dadurch gegeben, dass doch eine erhebliche Anzahl an Personen

nur kurzzeitig an den Universitäten studieren, weil sie auf den Fachhochschulen keinen Platz bekämen. Dies sei ein Problem der Universitäten, die im Gegensatz zu Fachhochschulen durch die gesetzlichen Bestimmungen einen offenen Hochschulzugang garantieren müssen und keine Studiengebühren einheben dürfen.

Auf die Frage, ob sie Studierende als Gewinner oder Verlierer im Zuge der Umstellungen des Bologna-Prozesses sehen, stellten die Studierenden fest, dass diese Frage nur individuell zu beantworten sei. Zwei der Befragten (IP A, IP C) sahen Studierende sowohl als Gewinner, als auch als Verlierer, zwei weitere als Gewinner. Eine Studentin sah Bachelor-Studierende als Verlierer, weil sie ein Masterstudium als unbedingt erforderlich ansah und eine Interviewpartnerin konnte aus Zeitmangel zu dieser Frage nicht befragt werden.

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses an den Universitäten wurde zum Teil als nicht geglückt gesehen, diese hat laut IP A aber nicht so sehr mit dem Bologna-Prozess an sich zu tun, sondern sie sah eher die finanziellen Rahmenbedingungen als nicht ausreichend und die Organisation des Studiums selbst als ineffizient. Das Studium selbst sah IP C auch mit einer hohen Verschulung und Komprimierung verbunden, die von den Studierenden eine erhöhte Eigeninitiative und eine starke Belastbarkeit fordern würden. IP F sah in diesem Zusammenhang, dass durch die Schwierigkeiten und Zurückweisungen während des Studiums durchaus auch eine individuelle Stärkung auf emotionaler Ebene möglich sei.

Kat.5: Zukunftsperspektive (Stichwort: Gewünschte Änderungen)

Die strikt vorgegebenen Rahmenbedingungen stellten für alle Interviewpartnerinnen die größte Belastung dar. Dabei sahen sie den aufbauenden Charakter und die verpflichtenden Voraussetzungsketten als organisatorisch konzipiertes Hindernis. IP F sah in diesem Zusammenhang die gestuften Vorgaben als eher kontraproduktiv. Eine Überarbeitung und Lockerung der strikt vorgegebenen Strukturen sahen die Befragten als zentralstes und wichtigstes Anliegen, da aus ihrer Sicht das Studium dadurch derzeit unnötig verlängert werde und zu erhöhtem Druck führe. Gleichzeitig sollte diese

Strukturveränderung zu mehr Freiraum für Selbstentfaltung und flexiblem und freiem Studieren, wie das im Diplomstudium möglich war, führen, so IP B.

Einen weiteren Handlungsbedarf sahen die Befragten in der Verbesserung der Betreuungsverhältnisse. Sie waren sich der Tatsache bewusst, dass dieses Problem mit der finanziellen Situation und mit dem freien Zugang zu den Universitäten, den sie durchaus als wesentlich erachteten, zusammenhängt. Aus der prekären Betreuungssituation ergaben sich aber für die Studierenden verschiedenste Probleme. Einerseits wurden erhöhte Anforderungen an die Studierenden gestellt, wie z.B. Zwischenprüfungen, zusätzliche Texte ausarbeiten und Hausübungen, andererseits wurden die Bewertungen teilweise erst Wochen später bekannt gegeben und die Studierenden erhielten kaum Rückmeldungen, woraus sich eine negative Beurteilung ergab. Diese Umstände führten nicht nur zu Komplikationen, die den realen Verlauf des Studiums verzögerten, sondern belasteten auch das Verhältnis zwischen Professoren und Studierenden massiv. Die Befragten nahmen auch eine Überbelastung der Professoren wahr und sahen das mit den nicht optimalen Rahmenbedingungen verbunden.

Der letzte Punkt, den drei der Befragten als veränderungswürdig sahen war, dass eine stärkere Rücksichtnahme auf berufstätige StudentInnen erfolgen sollte. Sie sahen das Bachelor-Studium Bildungswissenschaft ausschließlich als Vollzeitstudium konzipiert. Obwohl im Studienplan angegeben ist, dass „die Anliegen der berufstätigen Studierenden sowie solcher mit Betreuungsverpflichtungen nach Möglichkeit berücksichtigt“ (§2, (2)) werden, sahen die Interviewpartnerinnen dieses Anliegen nicht berücksichtigt.

6.6 Conclusio

Der Bogen der vorliegenden Arbeit spannt sich über einen kurzen Blick auf die historische Entwicklung der Universitäten, ausgehend von Humboldt bis hin zur Bologna-Reform, der jüngsten Universitätsreform, die als eine der tiefgreifendsten bezeichnet wird. Wie sich zeigte, wurde gerade im deutschsprachigen Raum die Sicht auf Universitäten wesentlich durch Humboldts Bildungstheorie geprägt. Wie dargestellt, ist Humboldts Bildungstheorie nach wie vor geeignet, um derzeitige

bildungspolitische Veränderungen kritisch zu hinterfragen. In den Rezensionen der angeführten Autoren über die historische Entwicklung der Universitäten wird deutlich, dass schon früh (Mitte 19. Jhdts.) die zentrale Idee der Einheit von Forschung und Lehre aufgrund der Zersplitterung der universitären Disziplinen und der zunehmenden Praxisorientierung der technischen und naturwissenschaftlichen Fachwissenschaften aufgegeben wurde bzw. möglicherweise in dieser Form nie im Sinne Humboldts verwirklicht worden war. Im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts erhärteten sich die Gegensätze der Positionierungen zwischen kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen und den naturwissenschaftlich-technischen Fachrichtungen weiter und halten bis heute an. Bringt man diese Positionierungen auf einen Punkt, so könnte man von Bildung versus Ausbildung oder zweckfreier Bildung durch Wissenschaft versus ökonomische Ausrichtung der Wissenschaft (auf Nützlichkeit und Verwertbarkeit) sprechen. In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch heute die Diskussion rund um den Bologna-Prozess und die einzelnen Positionierungen werden gegenseitig in Stellung gebracht.

In einer näheren Analyse der wegbereitenden Dokumente Magna Charta Universitatum (1988), der Sorbonne-Erklärung (1989), der Bologna-Erklärung (1999) sowie der einzelnen Erklärungen der Folgekonferenzen (2001-2009) sind beide Positionen identifizierbar und unterstreichen die Ambivalenz des Bologna-Prozesses. Wie in den einzelnen Resümees dargestellt, werden durchgängig einerseits neuhumanistische Prinzipien, wie sie Humboldt verfasste, für das Universitätswesen aufgegriffen, andererseits stehen ökonomische Ziele (Konkurrenzfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit) im Mittelpunkt.

Diese Ambivalenz kann an zwei Dokumenten festgemacht werden, auf die sich die Bologna-Erklärung stützt. Einerseits bezieht sie sich auf die Magna Charta Universitatum (1988), in der vier Grundsätze festgehalten sind (s. Kap. 4.1), die sich auf die Prinzipien von Humboldt stützen und als grundlegend erachtet werden, um den Aufgaben gerecht zu werden, die den zukünftigen Hochschulen in einer sich verändernden und zunehmend internationalen Gesellschaft zukommen. Analog dazu findet sich in der Bologna-Erklärung und den Folge-Erklärungen das Bekenntnis, dass Universitäten in hohem Maße die intellektuelle, kulturelle, soziale

und wissenschaftlich-technische Dimension in Europa geprägt haben. Es sei auf die Wahrung der uneingeschränkten Achtung der Vielfalt der Kulturen und auf die Anerkennung der akademischen Freiheit und Autonomie der Universitäten aufzubauen. Die Hochschulbildung sei als öffentliches Gut zu betrachten, sei und bleibe eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung und die Hochschulzusammenarbeit solle von akademischen Werten geprägt sein. Andererseits bezieht sich die Bologna-Erklärung auf das Abkommen von Lissabon (2000), demzufolge Hochschulbildung u.a. dazu beitragen soll, den europäischen Raum zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Entsprechungen dazu finden sich in den Bologna-Prozess begleitenden Erklärungen, in denen die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems betont wird, damit der europäische Hochschulraum für den Weltmarkt attraktiv wird. Betont wird darin ebenso die berufliche Qualifikation der Studierenden, die Schaffung effizienter Verwaltungsstrukturen, die Akkreditierungen und Qualitätssicherungen durch außeruniversitäre Unternehmen sowie die verstärkte Zusammenarbeit der Universitäten mit der Wirtschaft.

Diese Zusammenhänge sind wesentlich, um einige Hintergründe der zahlreichen Rezensionen über den Bologna-Prozess zu verstehen, in denen die Bologna-Vorgaben einerseits als Indienstnahme der Hochschulen für wirtschaftliche und neoliberale Marktzwecke, andererseits als zukunftsweisende Möglichkeit und Stärkung des Hochschulsektors gesehen werden. Führt man beide Positionierungen zusammen und filtert die Vor- und Nachteile, die sich daraus ergeben, so sind durchaus wesentliche sich gegenseitig befruchtende Erkenntnisse auszumachen, die zu einer Stärkung der Universitäten und Hochschulen (als Träger der Schlüsselrolle) in ihren gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben beitragen könnten.

Vorab muss bedacht werden, dass es sich beim Bologna-Prozess um eine unverbindliche politische Willenserklärung der Unterzeichnerstaaten handelt und die Umsetzung den einzelnen Nationalstaaten obliegt. Diese einigen sich auf die jeweiligen Zielsetzungen und delegieren die Umsetzung an die autonomen Universitäten. Wie diese Umstellungen finanziert werden, liegt ebenfalls in der Verantwortung der einzelnen Staaten. Die chronischen Unterfinanzierung der

Universitäten, die sich seit der Öffnung in den 1970er Jahren durchzieht, ist zwar nicht die unmittelbare Folge des Bologna-Prozesses, aber es hat sich gezeigt, dass bestehende Probleme dadurch noch weiter verschärft werden. Die österreichischen Universitäten befinden sich, wie die Rektoren seit einigen Jahren betonen, in einer prekären finanziellen Lage, da die dereinst als kostensenkendes Instrument geplanten Umstellungen im Zuge des Bologna-Prozesses, mit denen die Effizienz- und Qualitätsmängel der Universitäten behoben werden sollten, sich zunehmend als zusätzlicher Kostenfaktor (z.B. die europaweite Administration, die europaweiten Konferenzen oder die finanziellen Mittel für Qualitätssicherung und Akkreditierungszertifikate usw.) erwiesen haben. Gerade weil von Universitäten eine verstärkt marktwirtschaftlich orientierte finanzielle Effektivitätskontrolle verlangt wird - was durchaus legitim erscheint -, ist es umso verwunderlicher, dass seitens der Unterzeichnerstaaten, die ja den Bologna-Prozess in Gang brachten, die finanzielle Verantwortung zurückgewiesen wird. Dieses Paradox ist u.a. kennzeichnend für die ökonomische Indienstnahme des Bologna-Prozesses und hat für die reale Situation, in der sich Studierende, Lehrende und alle Beteiligte befinden, massive Auswirkungen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Bologna-Prozess verstärkt auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit (employability) und auf die Förderung von Mobilität abzielt. Dies soll vor allem durch ein gemeinsames System transparenter und vergleichbarer Abschlüsse, durch ein zweistufiges System von Studienabschlüsse (Bachelor/Master), die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS), die Stärkung europäischer und internationaler Mobilität und durch mehr Zusammenarbeit der Universitäten, die zum europäischen Hochschulraum zählen, erreicht werden. Die weiteren Ziele sind lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen, die Stärkung der europäischen Identität, die Stärkung der Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit des europäischen Hochschulraumes und eine länderübergreifende Qualitätsentwicklung und Qualitätskontrolle. Mit der Einführung der Kurzstudien (Bachelor-Studium) sollten auch die Kernziele der Reform, wie die Erhöhung der Mobilität, eine bessere Betreuung der Studierenden und eine Verkürzung der Studienzeit, forciert werden.

Die vielfach diskutierten Problemfelder finden sich nicht in den einzelnen hier nochmals aufgelisteten Zielen, die durchaus sinnvoll erscheinen, sondern erst in

der Umsetzung und in der veränderten Sichtweise auf Universitäten. In diesem Zusammenhang wurden im theoretischen Teil (Kap. 5) zahlreiche Unzulänglichkeiten aufgezeigt, die vielfach in den mit den Studierenden geführten Interviews bestätigt wurden. Bewusst ist (der Verfasserin dieser Arbeit), dass eine Stichprobe in so geringem Ausmaß (6 Interviews) als nicht repräsentativ gelten kann. Bewusst muss auch sein, dass es sich bei den hier befragten Studierenden um die erste Generation von Bachelor-StudentInnen (Bildungswissenschaft) handelt. Schon zwei Jahre später (2009) kam es zu einer Reform des Bachelor-Curriculums Bildungswissenschaft, wo einzelne Schwachstellen verändert wurden, die für die Interviewpartnerinnen noch virulent waren.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit (Welche Vor- und Nachteile sich durch die Umstellung für die Studierenden ergeben) kann - wie die Ergebnisse der Interviews gezeigt haben - nicht eindeutig beantwortet werden, sondern muss vielmehr in ihren Verflechtungen wahrgenommen werden.

Im Zuge der Umstellung wurde das Bachelorstudium Bildungswissenschaft modularisiert. In der Analyse der Ergebnisse zeigt sich durchgängig, dass das Modulsystem zu ganz unterschiedlichen Problemstellungen führt.

Zu den Vorteilen zählen die Interviewpartnerinnen die kompakten Vorgaben des Modulplans, der schon zu Beginn des Studiums eine Orientierungs- und Planungshilfe für die Studierenden darstellt. Bei exakter zeitlicher Einhaltung der angegebenen Module ergibt sich eine Verkürzung der Studienzeit.

Die Nachteile sehen Studierende, aber auch zunehmend Wissenschaftler (Kap. 5), mit der Umgestaltung der Studienpläne verbunden. Wie mehrfach aufgezeigt, führte insbesondere die Modularisierung der Studien zu einer Verschulung und Verdichtung des Studiums und zu einer Einengung der Wahlfreiheit. Ein Studium dem persönlichen Interesse nach und eine frühzeitige Profilbildung im Studium sind durch die disziplinäre Abschottung, entgegen der deklarierten Zielsetzung des Bologna Prozesses, kaum mehr möglich. Der Eindruck der Verschulung des Universitätsstudiums ergibt sich aber auch aus den Modulen, die mit komplizierten Voraussetzungsketten ausgestattet sind, d.h. Anwesenheitspflicht in den einzelnen Übungen, wöchentliche (Haus)Übungen, Zwischenprüfungen und zusätzlich eine große Menge an zu bearbeitender Literatur. Dadurch ergibt sich

eine signifikante Steigerung der Prüfungsleistungen und eine Reduktion der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Im Zuge des Bologna-Prozesses sollte die Qualität von Studium bzw. Lehre verbessert werden, jedoch sehen sich nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende zunehmend mit einer steigenden Belastung konfrontiert, die als erhöhter Druck und Stress wahrgenommen wird.

Neu eingeführt wurde am Beginn des Studiums das Modul der Studieneingangsphase (STEP), das durch die aufbauenden Prüfungs- und Absolvierungsketten gekennzeichnet ist. Das Modul Studieneingangsphase (STEP) sehen Studierende grundsätzlich als sinnvoll an, denn es erfüllt die Zielsetzung der informativen Orientierung und bietet wertvolles Basiswissen für ihr Studium. Gleichzeitig wird für die Studierenden schon von Beginn an klar, dass beim Bachelorstudium Bildungswissenschaft die wissenschaftliche Ausrichtung im Vordergrund steht.

Auf der anderen Seite sehen Studierende die Studieneingangsphase mit erhöhtem Druck und Stress verbunden. Wie bereits erwähnt, ist das wiederum auf die verpflichtenden Voraussetzungsketten zurückzuführen und den Verlust eines ganzen Studienjahres, wenn auch nur eine Prüfung negativ abgeschlossen wurde. Die Studierenden weisen auch auf ein existenzielles Problem hin, das mit einer Verlängerung der Studienzeit einhergeht. Da alle staatlichen Sozialleistungen an die Mindeststudiendauer gekoppelt sind, kann dieser Umstand Studierende, die aus finanziell schwächer gestellten Herkunftsfamilien kommen, zur Aufgabe des Studiums zwingen.

Beim zweiten Fragekomplex zeigte sich bezüglich des Zeitfaktors (d.h. ob es möglich ist, das Studium in der vorgegebenen Zeit ohne Hindernisse abzuschließen), dass dies offenbar nur für Vollzeit-Studierende möglich sein dürfte. Für berufstätige oder betreuungspflichtige Personen ist dies nicht möglich. Obwohl im Curriculum explizit festgehalten, dass auf berufstätige und betreuungspflichtige Personen nach Möglichkeit Rücksicht genommen wird, ist im Zuge der Modularisierung das Bachelorstudium Bildungswissenschaft als Vollzeitstudium konzipiert worden. Als Hauptursache, die zu einer Studienzeitverlängerung beiträgt, werden die Bedingungen rund um die

Seminarplätze genannt. Wie aufgezeigt (Kap. 6), spielt nicht nur die zeitliche Komponente eine Rolle, sondern tragen auch die Voraussetzungsketten zu einer Verschärfung der Situation bei.

Auch die Beantwortung des dritten Fragenkomplexes, bzgl. Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, speziell im Bachelorstudium und die persönliche Einschätzung der Aussichten am Arbeitsmarkt, fiel fast deckungsgleich mit den festgehaltenen Standpunkten von Experten (Kap. 4 u. 5) aus. Eines der umstrittensten Ziele der Bologna-Reform besteht darin, dass durch den ersten Abschluss (Bachelor) eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikation attestiert werden muss. Wie ausführlich erläutert, rückt mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit die Koppelung der Bildung an die unmittelbare Verwertbarkeit der Inhalte auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund. Jedoch zeigte sich auch, dass Universitäten „employability“ als Berufsbefähigung und nicht als Berufsausbildung interpretieren. Dies bestätigen die Interviewpartnerinnen insofern, als sie angaben, dass im Bachelor-Studium Bildungswissenschaft ein wissenschaftliches Basiswissen vermittelt wird und sie keinen unmittelbaren Bezug zu einer rein beruflichen Tätigkeit sehen.

Wie im theoretischen Teil ausgeführt, wurde mit dem Bachelor-Studium ein bislang unbekannter dreijähriger Studienabschluss eingeführt. Wie in dieser Arbeit vielfach diskutiert, findet dieser erste akademische Abschluss nach wie vor zu wenig Akzeptanz bei Studierenden und Wissenschaftlern, im öffentlichen Dienst (!) und in der Wirtschaft. Auch die Interviewpartnerinnen erachten den Abschluss generell als zu wenig akzeptiert und hoffen, dass sich die Situation in naher Zukunft ändern werde. Denn im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Raum, wo der Bachelor als vollwertiger akademischer Abschluss anerkannt ist, wird im deutschsprachigen Raum kaum differenziert zwischen einem Maturanten und einem Bachelorabsolventen. Dieser Umstand wird auch in den Bologna-Dokumenten (Berlin, 2003, Bergen 2005) explizit angeführt, der in Ländern auftritt, die das Bachelor/Masterstudienystem erst neu eingeführt haben (Kap. 4). Den Einschätzungen der Hochschulen zufolge, beabsichtigen derzeit die Mehrzahl der Studierenden (60% - 90%) anschließend an das Bachelor-Studium mit einem Master-Studium zu beginnen. Dies würde allerdings, entgegen den Bologna-Intentionen, zu einer Verlängerung der Studienzeit führen und kann aus dieser

Sicht als zusätzliche Hürde in einer akademischen Laufbahn gesehen werden. Gleichzeitig wird immer wieder in der öffentlich-politischen Diskussion darüber nachgedacht, die Masterstudiengänge zu beschränken.

Wie aufgezeigt wurde, sollte durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge auch die Mobilität der Studierenden gefördert werden. Wie im theoretischen Teil (Kap. 5) festgehalten, kann jedoch eine paradoxe Entwicklung festgestellt werden, die sich aus den getrennten Studienzyklen und der Modularisierung des Studiums ergibt. Die befragten Studierenden sehen die Modulstruktur definitiv als Hemmnis für Mobilität. Dies ergibt sich einerseits aus der dichten und arbeitsintensiven Gestaltung der Lehreinheiten und aus der verpflichtenden aufbauenden Struktur, andererseits aus der Problematik rund um die Seminare, die nur unregelmäßig angeboten werden und für die notwendigen Kapazitäten nicht ausreichen. Die Unsicherheiten bezüglich der Anrechnungen der Leistungen, die Studierende an anderen Universitäten absolvieren, stellen ein weiteres Mobilitätshindernis dar. Wie erläutert, gibt es keine einheitlichen Richtlinien darüber, welche Studienleistungen anerkannt werden. Die Anrechnung erfolgt erst im Nachhinein durch das jeweilige akademische Organ. Die Nichtanrechnung von Studienleistungen kann wiederum zu einer Verlängerung der Studienzeit und dadurch auch zu finanziellen Einbußen führen.

Der letzte Punkt, der in dieser Arbeit näher beleuchtet wurde, ist die Einführung des europaweiten Punktesystems ECTS (European Credit Transfer System). Damit verbunden ist die Erfassung der Studienleistung durch die Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast. Des Weiteren soll das System zur Transparenz der Studieninhalte und auch zur Mobilität der Studierenden beitragen. In der Umsetzung sehen die befragten StudentInnen den Wechsel von der Berechnung von SWS (Semesterwochenstunden) auf ECTS jedoch noch nicht vollzogen, denn sie werden in den einzelnen Lehrveranstaltungen mit ganz unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert und erhalten jeweils die gleiche Punktezahl. Die angestrebte Transparenz bzgl. des Arbeitsaufwands für Studierende, die durch die Einführung der ECTS erreicht werden soll, sehen die Interviewpartnerinnen derzeit noch nicht gegeben.

Die Veränderungen, die von den Studierenden als notwendig erachtet werden, sind aufgrund der hier dargestellten Schwierigkeiten nachvollziehbar. Die strikt vorgegebenen Rahmenbedingungen stellen die größte Belastung dar, wobei die Studierenden den aufbauenden Charakter und die verpflichtenden Voraussetzungsketten als rein organisatorisch konzipiertes Hindernis betrachten. Eine Strukturveränderung sollte zu einer Verringerung der Inhalte und zu mehr Freiraum für Selbstentfaltung und mehr Möglichkeiten für selbstständiges Denken führen. Eine sinnvolle Überarbeitung und Lockerung der strikt vorgegebenen Strukturen sehen (nicht nur) Studierende als zentrales Anliegen an. Die Organisation der Studienpläne unterliegt aber den einzelnen Universitäten selbst und wurde von Curriculumskommissionen und Professoren der einzelnen Fakultäten und Institutionen, teilweise entgegen den Zielsetzungen des Bologna-Prozesses, gestaltet, weil dies auch wiederum mit einer Ressourcensicherung zusammenhängt.

Handlungsbedarf sehen die Studierenden auch in der Verbesserung der Betreuungsverhältnisse. Dieses Anliegen dürfte jedoch aufgrund der prekären finanziellen Lage der Universitäten in nächster Zeit unberücksichtigt bleiben. Trotz des Kommuniqués von Leuven (2009), in dem sich die MinisterInnen zu einem selbst gesetzten Ziel entschlossen haben („Die Hochschulen müssen mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet sein“), hat sich an der finanziellen Realsituation der österreichischen (u.a.) Universitäten nicht viel verändert.

Auch der letzte Punkt, dass auf berufstätige und betreuungspflichtige Studierende zu wenig Rücksicht genommen wird, da das Studium durch die Modularisierung als Vollzeit-Studium konzipiert wurde, stellt sich gegen die Tatsache, dass ca. 60 - 80 % der österreichischen StudentInnen arbeiten und wäre ein Punkt, der mehr Beachtung finden sollte.

Diese Arbeit hat einige Problemstellungen der Umsetzung des Bologna-Prozesses, exemplarisch am Beispiel des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität Wien, aufgezeigt. Es zeigte sich, dass ein Europa des Wissens wohl nicht nur durch technische Steuerungsmaßnahmen wie die Strukturierung von Curricula vorangetrieben werden kann, sondern dass es auch zu entsprechend vernünftigen Rahmenbedingungen kommen muss. Die Frage, wie der tertiäre

Bildungssektor organisiert und finanziert werden soll, hängt mit der grundsätzlichen gesellschaftspolitischen Bedeutung von Bildung ab und ist dadurch letztendlich auch mit einer nationalpolitischen Entscheidung über die (finanzielle) Ausstattung der Universitäten verbunden. Es zeigte sich, dass durch die Bologna-Reformen Missstände aufbrechen, die es schon vorher gegeben hat und dass Bologna für unpopuläre Reformen und Interessen von nationalstaatlichen AkteurInnen (hin zu marktwirtschaftlichen Kriterien) verantwortlich gemacht wird. Bologna ist zwar, wie im zweiten Teil dieser Arbeit argumentiert, auch ökonomisch motiviert, gibt aber durchaus Freiräume für Universitäten und für die einzelnen WissenschaftlerInnen inhaltlich an Bildung durch Wissenschaft und damit verbunden an der Einheit von Forschung und Lehre festzuhalten. Kritische Selbstreflexion, die Perspektiven über den engen Horizont der jeweiligen Gegenwart hinausweist, war und ist ein wesentliches Moment das europäische Universitäten auszeichnet und ist ein gutes Rüstzeug für eine positive Entwicklung der gegenwärtigen Reform des Bologna-Prozesses.

7. Literaturverzeichnis

BENNER, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Juventa Verlag; Weinheim und München, 2003

BOLLENBECK, Georg/WENDEL, Waltraud >Wara<: Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft. Synchron Wissensverlag; Heidelberg, 2007

BORTZ, Jürgen/DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler. Springer; Berlin, 2002

BRUCH, Rüdiger vom: Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher der Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien-Köln-Weimar: Böhlau, 1999

CAMPBELL, David/BRECHELMACHER Angelika: Bachelor Neu und der Arbeitsmarkt: Sichtweise von Unternehmen, Universitäten und Fachhochschulen in Österreich. Präsentation der Ergebnisse einer Experten- und Expertinnenbefragung (2006-2007) zu den Bachelor-Studien. In: SCHRITTESSER, Ilse (Hg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas Verlags- und Buchhandels AG; Wien, 2009

DÖRPINGHAUS, Andreas/POENITSCH Andreas/WIGGER Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. WBG; Darmstadt, 2008

DZIERZBICKA, Agnieszka/KUBAC, Richard/SATTLER, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Erhard Löcker GesmbH; Wien, 2005

DZIERZBICKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Erhard Löcker GesmbH; Wien, 2006

ECKARDT, Philipp: Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Verlag Books on Demand GmbH; Bonn, 2005

EURPOPÄISCHE KOMMISSION: Weißbuch, Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg, 1996

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag; Reinbek bei Hamburg, 2010

FROSCHAUER Ulrike/LUEGER Manfred: Das qualitative Interview. Facultas Verlags- und Buchhandels AG; Wien, 2003

GLÄSER, Jochen/LAUDEL Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden, 2009

HANFT, Anke/MÜSKENS, Isabel (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschule. Universitäts Verlag Webler; Bielefeld, 2005

HALANG, Wolfgang A.: Bologna-Struktur als widersprüchliche Grundlage. In: SCHOLZ, Christian/STEIN, Volker (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch. Deutscher Hochschulverband; Bonn, 2009

HEISSENBERGER, Stefan, MARK Viola, SCHRAMM Susanne, SNIESKO Peter, Süß Rahel Sophia: UNI BRENNT. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Verlag Turia + Kant; Wien, 2010

HOCHSCHULENREKTORENKONFERENZ: Konzepte für die Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, Bonn, 1992a

HOFFMANN-RIEM, Christa: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32,1980

HOPF, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: FLICK, Uwe et.al. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz; Weinheim, 1995

HUMBOLDT, Wilhelm (1809/1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders.: Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 5. durchges. Auflage 1975-1997. S. 118-126

KARL, Beatrix: Das Problem ist die Massenuniversität. Die Furche, 21. Oktober 2010, S. 2

KELLERMANN, Paul/BONI, Manfred/MEYER-RENSCHHAUSEN, Elisabeth (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009

KNOBLOCH, Clemens: Beruffassaden- Der BA als "Berufsqualifizierender Abschluss". In: LIESNER, Andrea, LOHMANN, Ingrid (Hrsg.): Bachelor Bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Verlag Barbara Budrich; Opladen & Farmington Hills, MI, 2009

KOHLER, Alexander: Bologna-Prozess: „Das neue System schränkt Mobilität der Studenten ein“. Die Presse, 3. Mai 2009

KOLLER, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG; Stuttgart, 2008

KLEIN, Magnus: Die Studienabschlüsse Bachelor und Master. Entwicklung und Auswirkung der neuen Studienstruktur auf das deutsche Hochschulsystem. VDM Verlag Dr. Müller; Saarbrücken, 2007

Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden, 2009

LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz; Weinheim, Basel, 2005(4. Auflage), 2010 (5. Auflage)

LIESNER, Andrea, LOHMANN, Ingrid (Hrsg.): Bachelor Bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Verlag Barbara Budrich; Opladen & Farmington Hills, MI, 2009

LIESSMANN, Paul Konrad: Bologna den Prozess machen. Der Standard, 31.Oktober/1. November 2009

LUNDGREEN, Peter: Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung. In: MITCHELL, G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität. Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co.KG; Wien-Köln-Weimar, 1999

MAYER, Hanna: Pflegeforschung anwenden. Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung. Facultas; Wien, 2007

MAYRING, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz; Weinheim und Basel, 2002

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz; Weinheim und Basel, 2008

MITCHELL, G. Ash (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität. Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co.KG; Wien-Köln-Weimar, 1999

MOSLER, Rudolf: Wo geht es hier nach Bologna? Salzburger Nachrichten; 13. März 2010

NAGEL, Alexander Kenneth: Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Deutscher Universitäts-Verlag; Wiesbaden, 2006

PONGRATZ, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna-Lissabon-Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co KG; Paderborn, 2009

REBELE, Albert: Geschichte der Pädagogik. Klett-Cotta; Stuttgart, 2009

RIGER-LADICH, Markus/SCHMITZ Gabriella: Wettbewerb. In: DZIERZIBCKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Erhard Löcker GesmbH; Wien, 2006

SCHOLZ, Christian/STEIN, Volker (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch. Deutscher Hochschulverband; Bonn, 2009

SCHOTT, Thomas: Die moderne Universität. Bildungsinstitution oder Durchlauferhitzer für die Wirtschaft? In: DZIERZBICKA, Agnieszka/KUBAC, Richard/SATTLER, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Erhard Löcker GesmbH; Wien, 2005

SCHRITTESSER, Ilse (Hg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen. Facultas Verlags- und Buchhandels AG; Wien, 2009

STAPELFELD, Gerhard: Der Aufbruch des konformistischen Geistes. Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität. Verlag Dr. Kovac; Hamburg, 2007

STICHWEH, Rudolf: Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Suhrkamp; Frankfurt am Main, 1994b

TEICHLER, Ulrich: Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. 2005

WALTER, Thomas: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? VS Verlag; Wiesbaden, 2006

WEBER, Wolfgang E.J.: Gesichte der europäischen Universität. W. Kohlhammer GmbH; Stuttgart 2002

WENDT, Tosca: Employability. In: DZIERZBICKA, Agnieszka/SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Erhard Löcker GesmbH; Wien, 2006

WITZEL, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus; Frankfurt – New York, 1982

Internetquellen:

Sorbonne-Erklärung

http://www.hrk-bolobna.de/bologna/de/download/datei/Sorbonne_Erklaerung.pdf

(11.10.2009)

Bologna-Erklärung

http://www.hrk-bolobna.de/bologna/de/download/datei/Bologna_Erklaerung.pdf

(20.10.2009)

Prag Kommunique

2001_Prag_Communique_german.pdf (20.10.2009)

Berlin-Kommunique (2003)

<http://www.hrk.de/de/download/dateien/Berlind-Kommunique.pdf>

(20.10.2009)

Bergen Kommunique

2005_Bergen_Communique_german.pdf (20.10.2009)

London Kommunique

2007_London_Communique_german.pdf (20.10.2009)

Leuven Kommunique

www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ueberblick (01.03.2010)

Budapest und Wien Kommunique

http://www.bmbf.de/pub/erklaerung_udapest_wien.pdf (03.07.2010)

Bericht über den Stand der Umsetzung der Bologna-Erklärung in Österreich 2005; Berichtszeitraum 2000 – 2004; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

<http://www.bmbwk.gv.at> (20.5.2010)

Europäischer Hochschulraum – Der Bologna-Prozess im Überblick. Beschreibung der Entwicklungsschritte.

http://www.bmwf.gv.at/eu_internationales/bologna_prozess/ueberblick

(17.11.2009)

Europäischer Rat 23. und 24. März 2000, Lissabon; Schlussfolgerung des Vorsitzes

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (10.04.2010)

HANFT, Anke & KOHLER, Alexander: Institutionelles Qualitätsmanagement an österreichischen Universitäten. Das 3-Phasen Verfahren der österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA). 2006

<http://www.aqa.ac.at> (15.03.2010)

KERN, Heinrich: Humboldt'sches Bildungsideal und heutige akademische Bildung; 2005

http://www.empa.ch/plugin/template/empa/*/46194/---/l=1 (08.06.2010)

PUMMBERGER S./MITTENDORFER S.: Anti-Bologna-Demonstration behinderte Minister-Gipfel (vom 12. März 2010)

<http://www.empa.ch> (20.04.2010)

RADTKE, Frank-Olaf: Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. 2000

<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> (12.03.2010)

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (Conférence des Recteurs des Universités Suisses), Empfehlungen der CRUS für die Anwendung von ECTS an den universitären Hochschulen der Schweiz. (2003)

<http://www.crus.ch>. (12.03.2010)

STANGL, Werner F.J. Forschungsmethoden

<http://arbeitsblaetter.stang-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/ProblemzentriertInterview.shtml> (14.01.10)

STAPELFELD, Gerhard: Bildung ist keine Ware? Kritische Anmerkungen zu einer politischen Parole. 2009S

<http://www.labournet.de/diskussion/wipo/gats/stapelfeldt.html> (20.04.2010)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst habe, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Breitenfurt, 2011

Elisabeth Kainz

Kurzfassung der Diplomarbeit

Die Entwicklungen und Auswirkungen des Bologna-Prozess sind das Kernthema dieser Diplomarbeit. Dabei werden die Umstellungen, die für das Studium Bildungswissenschaft an der Universität Wien relevant sind, in den Blick genommen. Die Auswirkungen aus der Sicht von Studierenden stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit. Im ersten Arbeitsschritt wird die historische Entwicklung der Universitäten im deutschsprachigen Raum ausgehend von Humboldts Bildungstheorie dargestellt. Im zweiten Schritt erfolgt eine kurze Reflexion über die Magna Charta Universitatum (1988) und die Sorbonne-Erklärung (1998) die der Bologna-Erklärung (1999) den Weg ebneten. Im Anschluss daran wird ein Überblick über die Folgeerklärungen (2001-2010) gegeben. In einem dritten Schritt wird die Umstellung vom Diplomstudium (Studienplan 2002) auf das Bachelor-Studium bearbeitet und der bildungswissenschaftlichen Diskussion rund um die Auswirkungen des Bologna-Prozesses Raum gegeben. Der empirische Teil enthält sechs Interviews und zeigt die unmittelbaren Auswirkungen der durch den Bologna-Prozess intendierten Umstellungen aus der Sicht der Studierenden, die den ersten Bachelor-Studiengang des Studiums Bildungswissenschaft an der Universität belegten, auf. Die Erhebung hat gezeigt, dass der Bologna Prozess sowohl positive (schon zu Studienbeginn Orientierungs- und Planungshilfe, kürzeres Studium) als auch negative Konsequenzen (Verschulung, erhöhter Druck und Stress, nicht vereinbar mit Beruf und Familie, momentan noch keine wirkliche Anerkennung für den Bachelorabschluss in Österreich etc.) für die Studierenden hat.

Abstract

This paper addresses the development and the results of the Bologna process, with a focus on changes in the field of educational studies at the University of Vienna. The basis for evaluating those changes have been the experiences and opinions of the students in this field of study. The first part of the paper describes the historic development of universities in the German speaking countries. The focus here is on the theory of education by Humboldt. The second part reflects on the Magna Charta Universitatum (1988) and the Sorbonne Declaration (1998) which paved the way for the Bologna Declaration (1999). This is followed by an

overview over the follow-up declarations (2001-2010). The third part addresses the change from the diploma course of studies to the bachelor course of studies (2002) and the discussion following it, especially in the field of educational studies. In the empirical part six interviews of students of educational studies at the University of Vienna have been analyzed in order to get a first-hand insight into the experiences and opinions regarding those changes. The interviews have shown that the Bologna Process has initiated positive (shorter study, more orientation and structure from the very beginning of the studies), as well as negative (extreme stress, not compatible with job and family, school-like structure, still no recognition of the bachelor in Austria, etc.) changes in the view of the students.

8. Anhang

8.1 Transkriptionsregeln nach Bortz/Döring

Symbolübersicht die bei der Übertragung verwendet wurden

I = Interviewerin

S = Studentin

... = kurze Pause

(Pause) = lange Pause

Wenn = Betonung, betontes Wort wurde unterstrichen

(lachen) = zusätzliche Informationen werden in Klammer gesetzt

8.2 Kurzfragebogen

PERSÖNLICHE DATEN:

weiblich/männlich

Alter

BachelorstudentIn/UmsteigerIn

Berufstätigkeit

Kinder

8.3 Leitfaden der Befragungen und Begründungen

Sondierungsfragen:

1. Was assoziieren Sie mit dem Begriff „Bologna-Prozess“ und welche Vor- und Nachteile sehen Sie für Studierende damit verbunden?

Diese Frage dient als Einstiegsfrage und wird bewusst ganz allgemein gehalten. Dabei soll eruiert werden, was die Interviewpartnerinnen mit dem „Bologna-Prozess“ verbinden und welches Vorverständnis sie mitbringen. Gleichzeitig wird mit dem zweiten Teil der Frage das Bewusstsein der Interviewpartner auf die grundlegende Frage dieser Arbeit gelenkt, um damit auch die grundsätzliche Einstellung der Studierenden gegenüber dem Bologna-Prozess zu hinterfragen.

2. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie durch die Umstellung vom Diplomstudium auf das Bachelorstudium für Studierende?

Diese Frage wurde eher für Umsteiger konzipiert, wird aber an alle Studierenden gestellt. Auch diese Frage wurde als Sondierungsfrage konzipiert und soll grundlegendes zur Umstellung aus der Sicht der Studierenden hinterfragen.

Leitfadenfragen:

Einleitend zu den Fragen werden ganz gezielt Stichworte vorgegeben, um die wesentlichen Punkte der veränderten Studienbedingungen zu hinterfragen. Den Kern der Fragestellungen betreffen die Studieneingangsphase, die bologna-konformen Umstellungen, die Mobilität der Studierenden und die berufliche Relevanz des Studiums. Gleichzeitig soll die zukünftige Ausrichtung der Studierenden nach dem Bachelor-Abschluss hinterfragt werden.

3. Wie beurteilen Sie den Einstieg ins Studium> Stichwort: Eingangsphase?

Es soll erfragt werden wie Studierende den Eintritt in das Studium sehen und bewältigen. Dabei stehen die Anmeldebedingungen und die Frage, ob es genügend Plätze für Studierende gibt, im Mittelpunkt. Gleichzeitig soll hinterfragt werden ob Studierende hier, wie in Kapitel 5.3 angesprochen, ein implizites Auswahlverfahren sehen?

4. Wie sind die derzeitigen Bedingungen für das Bachelorstudium für Studierende und ist es aus ihrer Sicht möglich, das Studium in der vorgegebenen Zeit ohne Hindernisse abzuschließen?

Stichwort: Verschulung/ unflexible Stundenpläne/ erhöhte Arbeitsleistung/ Praxisplätze/ Teilnahmebeschränkungen

Um eine Erleichterung der Anerkennung von Studienleistungen im europäischen und internationalen Raum zu erreichen, wurde die Einführung der Leistungsbemessung auf Basis des European Credit Transfer System (ECTS) empfohlen. Damit ist eine Schwerpunktverlagerung von der Zielsetzung der Inhalte der Lehre auf die so genannten „learning outcomes“ (Leitmotiv: „the shift from teaching to learning“) verbunden. Die Erfassung der Studienleistung durch Angabe der auf die Studierenden entfallenden Arbeitslast (Studierenden „workload“) soll die Transparenz der Studieninhalte und die Mobilität der Studierenden erhöhen und die Entstehung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes fördern.

5. Ist dies für Sie verständlich und trägt es zu den oben genannten Zielen bei?

6. Haben Sie den Eindruck, dass die Mobilität der Studierenden gefördert wird und haben Sie selbst an einer anderen Universität im In- oder Ausland studiert?

Durch die Einführung eines „Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ soll die „berufliche Relevanz“ der Studien gefördert werden.

7. Ist dieses Ziel durch die Einführung des Bachelorstudiums aus Ihrer Sicht erfüllt und reicht dieser BA-Abschluss, um in den Arbeitsmarkt auf akademischem Niveau einsteigen zu können, oder sehen Sie eher einen Masterabschluss als erforderliches Erfolgsmoment?

Der Abschlussteil wurde so konzipiert, dass Studierende auf die aktuellen Brennpunkte eingehen können und gerade auch die letzte Frage wurde sehr offen konzipiert, sodass auch für die Äußerung eventuell nicht berücksichtigter Anliegen und Hinweise Raum bleibt.

8. Durch die Studentenproteste wurde auf die schwierigen Bedingungen für Studierende hingewiesen. Der Slogan, der diese Proteste begleitete, lautete: „Bildung statt Ausbildung“? Was verbinden Sie damit?

Stichwort: Sehen sie dabei Studierende eher als Gewinner oder als Verlierer (und warum?)

9. Wenn Sie etwas verändern könnten, was würden Sie verändern?

Insgesamt wurde auch darauf geachtet, dass bei neuen Aspekten Ad-hoc-Fragen formuliert werden können.

8.4 Postskriptum

Formale Daten

Datum/Uhrzeit

Dauer

Ort

Einschätzung Kontextbedingungen

Störungen

Reaktion der Befragten

Bewertung des Gespräches

Eigene Reflexion des Gespräches

Wichtige Informationen nach Ende der Audioaufnahme

Curriculum Vitae

Geboren	1965
Familienstand	verheiratet, 2 Kinder
Staatsbürgerschaft	Österreich
1971-1982	Schulbildung
1982- 2010	Berufliche Tätigkeit
2001	Berufsreifprüfung
2001-2002	Studium WU Wien - Wirtschaftspädagogik
2002	Diplomstudium Pädagogik UniStG Universität Wien
2005	Wissenschaftliches Praktikum Kinderuni Wien
2006	Pädagogisches Praktikum SOS-Kinderdorf Wienerwald