

Isabelle Sieh

**Adaption und Umsetzung
des Bologna-Prozesses
in Frankreich**

Die Herausgeber:

Hans-Werner Fuchs, Jg. 1960, Dr. phil., Privatdozent, Professur für Erziehungswissenschaft, insb. Bildungspolitik an der Helmut-Schmidt-Universität Universität der Bundeswehr Hamburg

Lutz R. Reuter, Jg. 1943, Dr. jur., Univ.-Prof. für Erziehungswissenschaft, insb. Bildungspolitik an der Helmut-Schmidt-Universität Universität der Bundeswehr Hamburg

Kontakt: Helmut-Schmidt-Universität Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22, 22008 Hamburg
fuchs@hsu-hh.de
reuter@hsu-hh.de
<http://reuter.hsu-hh.de>

Die Autorin:

Isabelle Sieh, Jg. 1978, Diplom-Politologin und Master des Sciences de l'Education, Lehrbeauftragte am Institut National des Sciences Appliquées von Rouen

Kontakt: isabelle_sieh@web.de

Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft
Heft 10
Hamburg, Juni 2007

Druck nach Typoskript

Helmut-Schmidt-Universität Universität der Bundeswehr Hamburg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung, vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikroverfilmung oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Herausgeber reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Printed in Germany

ISSN 1616-9034

Inhalt

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich: Diskrepanzen und Kohärenz zur Willensbekundung auf europäischer Ebene

1	Einleitung	5
2	Die europäische Initiative zur Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums	6
2.1	Der Bologna-Prozess im Überblick	6
2.2	Bewertung des Bologna-Prozesses bis zur Zwischenbilanz in Bergen 2005	9
3	Der Bologna-Prozess in Frankreich	11
3.1	Die Ziele der französischen Bologna-Politik	11
3.2	Die französische Adaptation des Bologna-Prozesses	12
4	Implementierungsgrad des Bologna-Prozesses	14
4.1	Der Implementierungsgrad in Europa	14
4.2	Die gegenwärtige Situation in Frankreich nach offiziellen Berichten	16
5	Resümee: Differenzen zwischen europäischer Zielsetzung und französischer Europapolitik im tertiären Bildungssektor	21

Die Implementierung des Bologna-Prozesses in Frankreich: Eine Untersuchung am Beispiel der Universität in Rouen

1	Einführung	23
1.1	Problematik	23
1.2	Theoretischer Hintergrund	24
1.3	Vorgehen	25
2	Das französische Hochschulsystem	27
2.1	Hochschullandschaft in Frankreich	27
2.2	Externe Entscheidungsstrukturen: Zentralstaatliche Akteure im Tertiären Bildungssektor	32
2.3	Universitätsinterner Entscheidungsprozess	34
3	Auswahl der Untersuchungsfaktoren	36
4	Die konkrete Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität von Rouen	38
4.1	Diploma Supplement	38

4.2	Die Einführung von LMD an der Universität von Rouen	40
4.2.1	Allgemeine Entwicklung an der Universität in Rouen	40
4.2.2	Entwicklung des Studienangebots am Fachbereich Psychologie	41
4.3	Der Stand der Einführung von ECTS an der Universität von Rouen	49
4.4	Mobilität von Studierenden, Dozenten und Verwaltungspersonal	49
4.5	Qualitätssicherung	50
4.6	Neue Forschungsstrategien	51
4.7	Weitere Zielsetzungen	52
4.8	Ergebnisse	54
5	Schluss	56
6	Literatur- und Quellenverzeichnis	58
6.1	Literaturverzeichnis	58
6.2	Quellenverzeichnis	60

Die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich: Diskrepanzen und Kohärenz zur Willensbekundung auf europäischer Ebene

1 Einleitung

Ob es sich bei dem so genannten Prozess von Bologna um die umfassendste Strukturreform der europäischen Hochschullandschaft seit der Demokratisierung der Universitäten und der Ausweitung zu ‚Massenuniversitäten‘ im Zuge der 68er Bewegung handelt (Europarat 2002: 3) oder lediglich eine oberflächliche Anpassung der universitären Nomenklatur zu einer scheinbaren Einheitlichkeit der europäischen Hochschulen stattfindet, unbestritten ist, dass in fast allen europäischen Ländern eine Reihe von Reformmaßnahmen im Namen des Bologna-Prozesses angestoßen werden. Zwischenzeitlich kristallisiert sich allerdings immer stärker heraus, dass die Reformwelle nicht unbedingt zur Angleichung der nationalen Hochschulsysteme führt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005; Tauch/Reichert 2005). Vielmehr nutzen die Nationalstaaten den Reformdruck durch die europäische Ebene auch, um im eigenen Land Veränderungen durchzuführen, die im Alleingang nicht durchsetzbar wären (Tauch/Reichert 2005: 40). Und selbst wenn von den Regierungen in den nationalen Berichten die erfolgreiche Umsetzung europäischer Vereinbarungen beschrieben wird, kann dies nicht als Garantie gelten, dass substantielle und Bologna-konforme Hochschulreformen durchgeführt worden sind und noch durchgeführt werden. Dies belegt beispielsweise der Fall Italien. Eine externe Studie an drei italienischen Universitäten ergab, dass die im offiziellen italienischen Bericht behauptete Situation noch lange nicht Realität und teilweise nicht einmal angestrebt worden ist (Fulton et al. 2004).

Vor allen weiteren Untersuchungen erscheint es daher notwendig, eine Bestandsaufnahme der tatsächlichen Entwicklung in den verschiedenen Ländern durchzuführen und sich nicht allein auf die nationalen Berichte zu verlassen. Dieser Aufsatz will dies für das französische Hochschulsystem leisten, in dem er nach einer kurzen Vorstellung des Bologna-Prozesses und seinen Zielsetzungen einen Vergleich zur französischen Adaptation anstellt. Der Vergleich geht zunächst von der Ebene der Zielformulierung von europäischer und französischer Seite aus. Anschließend werden die legislativen Mittel, die Frankreich zur Umsetzung seiner Reformziele einsetzt, untersucht. Im Anschluss wird der Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich zum Zeitpunkt der Konferenz von Bergen 2005 und wie er von Frankreich beschrieben wird, referiert und zur Kontrolle ins Verhältnis zu exter-

nen Berichten europäischer Agenturen und Wissenschaftler gesetzt. Dem ist ein kurzer Überblick über die allgemeine Umsetzung des Bologna-Prozesses in Europa vorangestellt, um den Entwicklungsstand in Frankreich einordnen zu können. Eine Zusammenfassung beschließt den Aufsatz.

2 Die europäische Initiative zur Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraumes

2.1 Der Bologna-Prozess im Überblick

Als Auftakt des Bologna-Prozesses gilt die Sorbonne-Erklärung¹, die auf Initiative des damaligen französischen Bildungsministers Claude Allègre gemeinsam von seinen europäischen Amtskollegen Jürgen Rüttgers (Deutschland), Luigi Berlinguer (Italien) und Tessa Blackstone (Großbritannien) bereits 1998 in Frankreich deklariert wurde. In der Sorbonne-Erklärung verpflichteten sich die Bildungsminister der vier großen EU-Staaten, künftig die Mobilität von Studierenden im europäischen Raum noch stärker zu fördern und Grundlagen für eine verbesserte europäische Zusammenarbeit in der Hochschulentwicklung zu schaffen. Die Einführung eines gemeinsamen Graduiertensystems, das die Studiengänge in mehrere Phasen gliedert, und von Credit points, einem standardisierten Bewertungssystem von Studienleistungen, sollte zu einer bedingten „Harmonisierung der Architektur des europäischen Hochschulwesens“ (Sorbonne-Erklärung 1998) und verkürzten Studienzeiten führen.

In dem darauffolgenden Jahr, am 19. Juni 1999, erfolgte dann die eigentliche Bologna-Erklärung, die von 29 europäischen Staaten unterzeichnet wurde² und in der die bereits in Sorbonne konstatierten Ziele bekräftigt und fortgeführt wurden. Mit der Unterzeichnung von 29 Staaten wurde die Initiative auf eine breitere Grundlage gestellt, zudem wurde der Begriff der „Harmonisierung“ korrigiert, der von der Mehrzahl der Nationalstaaten entschieden abgelehnt wird (Zervakis 2004: 108). An seine Stelle

¹ Einige Autoren werten bereits die Lissabon-Konvention, initiiert vom Europarat und der UNESCO von 1997 als Beginn des Bologna-Prozesses (Reuter 2003: 10; Kehm 2001: 82). Die Mehrzahl der Bildungsforscher geht aber von der Sorbonner Erklärung als Initial für die Bologna-Erklärung aus (Keller 2003; Aigner 2002; Lange 2002; Schewe 2004). Da es sich bei der Lissabon-Konvention lediglich um ein Abkommen bezüglich der gegenseitigen Anerkennung akademischer Abschlüsse handelt, das keine direkte Rückwirkung auf die Hochschulstruktur in den unterzeichnenden Ländern hat, schließe ich mich dem an.

² Die Bologna-Erklärung wurde von allen heutigen EU-Mitgliedern (25) sowie Norwegen, Schweiz und Island unterzeichnet. Liechtenstein wurde rückwirkend als Signatar anerkannt.

trat die explizite Begründung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes, der für die Entwicklung der europäischen Wirtschaftskraft und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulwesen in Europa sowie für die individuelle Qualifizierung der Hochschulabsolventen notwendig geworden sei.

Das prominenteste der ersten sechs so genannten *Bologna Action Lines* stellt die flächendeckende Einführung des bereits erwähnten Graduiertensystems dar:

„Adoption of a system essentially based on two main cycles undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.” (The Bologna Declaration 1999)

Daneben wurden außerdem diese Vereinbarungen getroffen:

die Einführung eines *diploma supplements*, einer schriftlichen Zugabe zum Hochschulzertifikat in englischer Sprache, die Auskunft gibt über das absolvierte Studium um die verschiedenen Abschlüsse vergleichen zu können.

der Ausbau des *European Credit Transfer Systems* (ECTS), einem während der 1990er Jahre von der europäischen Kommission in einem Pilotprojekt entwickelten System, das auf der Zuweisung und Übertragung von akademischen Anrechnungspunkten aufbaut, ohne jedoch Inhalt, Aufbau und Gleichwertigkeit der Studiengänge festzulegen. Es handelt sich also um ein rein quantitatives Maß.

die Förderung der Mobilität von Studierenden, Dozenten, Forschern und Verwaltungspersonal des Hochschulwesens

die Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Qualitätssicherung

die Erweiterung europäisch orientierter Studieninhalte (europäisches Curriculum)

Diese Ziele sollen bis 2010 unter Regie der einzelnen Regierungen in ihren Ländern realisiert werden. Auf regelmäßig im Abstand von zwei Jahren stattfindenden Konferenzen sollen die Regierungen über bereits ergriffene Maßnahmen berichten, die Konferenzen selbst werden von einer Arbeitsgruppe (Follow-up Group) vorbereitet. Diese lockere Organisationsform reflektiert den Charakter der Bologna-Ziele, die rechtlich nicht bindend sind. Sie sind lediglich Empfehlungen und Absichtserklärungen, die auf Selbstverpflichtungen beruhen. Der Mechanismus weicher Steuerungsverfahren wird von einem ständigen Berichtswesen (*Controlling*) und der seismographischen Beobachtung der Entwicklung in den einzelnen Staaten (*Monitoring*), durch

die intensive Vorbereitung gemeinsamer Treffen durch Arbeitsgruppen, die einen gemeinsamen Handlungsspielraum bereits im Vorfeld eruieren und per Diskurs, Kompromiss und Tausch ausdehnen, der Festlegung eines Zeitfensters und des weiterführenden Fahrplans ausgelöst. Insofern ist die Bologna-Erklärung als *soft law* zu klassifizieren mit „rules of conduct which, in principle have no legally binding force but which nevertheless may have practical effects“ (Hackl 2001: 28).

Auf den Folgekonferenzen wurden weitere Zielvereinbarungen getroffen sowie bereits formulierte Ziele näher präzisiert. Die Zahl der Unterzeichnerstaaten stieg unterdessen ständig bis auf 45 während der letzten Konferenzen in Bergen im Mai 2005. Auf der Prager Konferenz 2001 treten drei weitere Ziele hinzu (Prager Kommuniqué 2001):

das Projekt Lebenslanges Lernen der europäischen Kommission wird Teil der Bologna-Strategie

Studierende und Hochschulinstitute sollen stärker in den Prozess mit einbezogen werden, entsprechend erhalten ihre europäischen Verbände (ESIB und EUA) auf den Konferenzen offiziellen Beobachterstatut

die Attraktivität des Europäischen Hochschulraumes für außereuropäische Studierende und Forscher soll gesteigert werden

Die Konferenz in Prag gilt unter Experten und Beobachtern des Bologna-Prozesses als wenig ambitioniert und im Vergleich zu der Konferenz in Berlin 2003 eher retardierend. Den Höhepunkt bildet die allgemeine Übereinkunft, in Bezug auf die gemeinsame Qualitätssicherung nationale Akkreditierungsinstitute zu gründen, die den von der *European Network of Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) bereitgestellten Richtlinien, Verfahren und Standards entsprechen sollen – ein Kompromiss, ohne konkrete Vereinbarungen einzugehen.

Diese werden auf der Konferenz von Berlin ausformuliert. Ein europäisches Qualitätssicherungssystem mit genauer Festlegung der Kompetenzen soll auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene etabliert werden. Die fünf, den verschiedenen Ebenen kohärenten Prinzipien, bestehen in der Veröffentlichung der Ergebnisse (1), der internen Bewertung und externen Beurteilung (*Peer reviews*) (2), der Beteiligung von Studenten (3), Internationaler Beteiligung (4) und der Kooperation aller Ebenen (5) (Berliner Kommuniqué 2003). Ergänzend wird ein gemeinsamer Qualifikationsrahmen verabschiedet, der die Vergleichbarkeit von Abschlüssen durch die explizite

Niederlegung erworbener Fertigkeiten, Leistungen, Arbeitsstunden und Lernergebnissen eines Studiengangs ermöglichen soll.

Die einzige neue Zielvereinbarung ist die angestrebte Verknüpfung von Europäischem Hochschul- und Forschungsraum.

Als wichtige strategische Entscheidung hat sich die Priorisierung der Bologna-Ziele herauskristallisiert. Bis zur Halbzeitbilanz in Bergen 2005 sollten sich die Regierungen insbesondere auf die drei Ziele Qualitätssicherung, Graduiertensystem und gegenseitige Anerkennung von Studienzeiten und Abschlüsse konzentrieren.³ Die Unterzeichnerstaaten verpflichteten sich, bis 2005 mit der Einführung gestufter Studiengänge begonnen zu haben und das Diploma Supplement jedem Hochschulabsolventen generell und kostenlos auszustellen.

Die Konferenz von Bergen 2005 stand ganz im Zeichen einer ersten Bilanz. Folgerichtig wurden keine neuen Ziele formuliert. Auf der nächsten Konferenz in London im Frühjahr 2007 soll die Promotion als dritte Studienphase formell mit in den Studienverlauf einbezogen werden.

2.2 Bewertung des Bologna-Prozesses bis zur Zwischenbilanz in Bergen 2005

Bisher wurde dem Bologna-Prozess von den beteiligten Akteuren andauernd großer Erfolg beschieden. Nicht nur in den nationalen Berichten, auch in dem Report *Trends in learning structures of higher Education II* (Trends II) von 2001 ziehen die Autoren eine überaus positive Bilanz. In allen Unterzeichnerstaaten befänden sich die Bologna-Ziele weit oben auf der politischen Agenda, es würden regelmäßig Seminare und Regierungstreffen abgehalten (Haug/Tauch 2001: 13-15). Besonders in Italien, den Niederlanden und Deutschland seien die Reformen „well under way“ (ebd.: 16). Auch im dritten Folgebericht *Trends III: Bologna four years after* und noch mehr in Bergen 2005 fällt die Bilanz sehr positiv aus: die Hochschulsysteme würden sich inzwischen einander annähern (Tauch/Reichert 2003: 45-72).

Außerdem ist bemerkenswert, dass, obwohl gerade im Bildungsbereich die EU-Mitgliedsstaaten eine Harmonisierung immer und wiederholt abgelehnt haben, im Zuge des Bologna-Prozesses zumindest eine Angleichung der Hochschulsysteme in Europa angestrebt wird. Elsa Hackl führt dies auf den der Hochschulbildung inhären-

³ Insbesondere die bereits erwähnte Lissabonner Konvention soll von allen Bologna- Signaturs bis 2005 ratifiziert sein.

ten internationalen Charakter zurück (Hackl 2001: 5), der sie aus der Hemisphäre der nationalen Bildungs- und Kultursysteme heraushebt.

Die hohe Attraktivität des Bologna-Prozesses – immerhin sind inzwischen Länder weit über die EU hinaus beigetreten – lässt sich auf mehrere Gründe zurückführen. Die Entdeckung des Hochschulwesens als neuem Wirtschaftssektor mit zahlungskräftiger Klientel (Musselin 2005: 5f) verleiht der Steigerung des Anteils ausländischer Studenten an europäischen Hochschulen (Stichwort *Attractivity*) ein eigenes ökonomisches Kalkül (Hackl 2001: 16 f). Ebenso gewinnt das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*) der Absolventen zu steigern, bei ständigen Arbeitslosenraten im zweistelligen Bereich deutlich an Zugkraft (Haug/Tauch 2001: 18). Das gemeinsame Handeln der europäischen Staaten im Hochschulbereich lässt sich außerdem nicht zuletzt damit begründen, dass in den beteiligten Ländern ähnliche Problemlagen vorherrschten: die Studierendenzahlen waren in den vergangenen zwei Jahrzehnten stark angestiegen, gleichzeitig wurden die öffentlichen Gelder knapper (Hackl 2001).

Die Dynamik des Bologna-Prozesses hängt aber ohne Zweifel auch damit zusammen, dass das erste große Projekt, die Einführung des Systems gestufter Studienabschlüsse, kompatibel ist mit verschiedenen Hochschulsystemen, wie sie in der europäischen Region vertreten sind⁴ und die Einführung für die Regierungen kostenfrei ist bzw. kostenneutral durchgeführt wird. Darüber hinaus nutzen die Regierungen vielfach den von europäischer Ebene ausgelösten Reformschub, um in dessen Begleitung Vorhaben zu realisieren, die im Alleingang nicht oder nur schwer durchsetzbar waren:

In a third of the countries visited, the rectors' conferences asserted that the comprehensive implementation of the Bologna reforms formed an integral aspect of a wider review of the entire higher education systems [...]. Our data shows that European higher education is undergoing fundamental reforms often well beyond the already large scope of the Bologna reforms. (Tauch/Reichert 2005: 40)

Insofern stellt sich die Frage, inwieweit die französische Regierung den Bologna-Prozess tatsächlich mit trägt und das *Ministère de l'Éducation nationale, d'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (MESR), das französische Bildungsministerium, an der Verwirklichung des europäischen Hochschulraumes arbeitet, oh-

⁴ Vgl. Schnitzer 1998, der das gestufte Studienmodell als „systemneutralen Baustein“ bezeichnet.

ne lediglich an der Oberfläche zu operieren oder an nationalen Interessen ausgerichtete Veränderungen durchzuführen.

3 Der Bologna-Prozess in Frankreich

3.1 Die Ziele der französischen Bologna-Politik

Auf der Ebene der Zielsetzung scheint die französische Regierung vollkommen kongruent mit der europäischen Willensbekundung zu agieren. Sie gibt als Ziele der neuen Hochschulgesetze folgendes an:

[...] «d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant l'ensemble des diplômes nationaux ; [...] d'intégrer [...] des approches pluridisciplinaires et de faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ; de développer la professionnalisation des études supérieures, [...] en relation avec les milieux économiques et sociaux ; d'encourager la mobilité, d'accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger et permettre la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger ; [...] de faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance.» (Décret 2002-482 vom 08.04.2002, Art. 3)

Insbesondere der Anstieg ausländischer Studenten, die allgemeine Verbesserung der Studienbedingungen, die zur Verkürzung der überlangen Studienzeiten führen soll (vgl. Haug/Tauch 2001: 24-29) und eine stärkere Professionalisierung der französischen Studenten werden als Ziele akzentuiert. Daneben wird immer wieder das Ziel der Flexibilisierung des Studienangebots benannt (CPU 2002: 5). Auffällig bei diesen Zielen ist, dass sich in keinem eine europäische Dimension manifestiert, auch wenn sich die Einzelmaßnahmen abgesehen von der Integration von Informationstechnologien und dem Ausbau des Fernstudienwesens mehr oder weniger auf die europäischen Zielsetzungen *Employability*, *Attractivity* und *Mobility* beziehen lassen.

3.2 Die französische Adaptation des Bologna-Prozesses

Die französische Regierung wurde hinsichtlich der Umsetzung der Bologna-Deklaration mit einer Reihe von Gesetzen im April und November 2002 aktiv.⁵ Sie beziehen sich überwiegend auf die europakonforme Umgestaltung der Studienstruktur in drei Zyklen, weshalb der Bologna-Prozess selbst in den höheren universitären Verwaltungsebenen eher unter der Chiffre LMD – *Licence, Master und Doctorat* – als seinem eigentlichen Namen bekannt ist.⁶ Die Gesetze sehen im Einzelnen vor:

die Einführung eines neuen Abschlussgrades, dem Master, der entweder eine wissenschaftliche oder berufliche Orientierung beinhalten soll

die Organisation des Studiums in Module und die Bekräftigung der bereits 1999 angestrebten Umstellung auf Semester

die Integration berufsvorbereitender Lerneinheiten, die Schlüsselkompetenzen (*compétences transversales*) wie Computer- und Sprachkenntnisse vermitteln sollen

die generelle Einführung des *European Credit Transfer System* mit einer Quantifizierung von 180 Credits für ein Licence- und 120 Credits für ein Masterstudium (insgesamt 300). Die Credits sollen auch im universitären Weiterbildungssektor und Fernstudien angeboten, auf außeruniversitär erworbene Leistungen wie Praktika angewandt werden und nur infolge von Prüfungen verliehen werden (CPU 2002: 10)

als Studienlänge wird das Schema 3-5-8 Jahre vorgegeben. Das Doktorat kann von mehreren Universitäten aus verschiedenen Ländern betreut werden (MESR 2005)

die Einführung des Diploma Supplements bis 2005.

die Begrenzung der Lehrform als Vorlesung (*Cours magistraux*, CM) auf maximal 50 % der Lehreinheiten. Diese Vorgabe zielt auf die Förderung und stärkere Berücksichtigung nicht unmittelbar universitärer Tätigkeiten (Praktika, Seminararbeiten) der Studenten (Fave-Bonnett 2005: 6) und die Intensivierung der Studentenbetreuung ab

⁵ Eine Sammlung der Links aller auf den Bologna-Prozess bezogenen Gesetze (*Decréts, Arrêtés und Circulaires*) nebst präziser Bezifferung findet sich bei der *Agence de Mutualisation des universités et établissements supérieurs* (AMUE) unter [http://www.amue.fr/Dossier/LMD/Textes Officiels.aspx](http://www.amue.fr/Dossier/LMD/Textes_Officiels.aspx) (25.12.2006)

⁶ LMD entspricht in der deutschen Terminologie dem Bachelor-, Master- und Doktorgrad.

die obligatorische interne und externe Evaluierung der Hochschulinstitutionen und ihres Studienangebots auf ihre Konformität mit den neuen Studienvorgaben vor ihrer *Habilitation* (MESR 2002a). Bei der *Habilitation* handelt es sich um ein spezielles Zulassungsverfahren von Studiengängen. Das französische Bildungsministerium erteilt alle 4 Jahre in den so genannten *Maquettes* Vorgaben für Inhalt und Aufbau der Studiengänge, auf deren Grundlage die Universitäten ihr Studienangebot aufbauen. Nur in den Studiengängen, die den Anforderungen der *Maquettes* genügen, dürfen staatlich anerkannte Diplome von den Universitäten vergeben werden.

Die wesentliche Neuerung besteht darin, dass sich die ministeriellen Vorgaben nicht mehr auf jeden einzelnen Studiengang (*Filière*) oder Fachrichtung (*Mention*), sondern die Fachgebiete im Ganzen (*Domaine*) beziehen und Output-orientiert sind, also nicht Vorhaben, sondern Resultate beurteilt werden (Dubois 2003: 4). Die Universitäten entwickeln auf dieser Grundlage eigenständig Studiengänge, die vom Ministerium geprüft werden. Dies steht im Gegensatz zum früheren Habilitationsverfahren, in dem das Ministerium 70 % der Studieninhalte eines Studiums im Detail vorab definierte. Außerdem sollen die Universitäten zusätzlich globale Strategien entwickeln und nicht nur auf Fakultätsebene evaluieren (CPU 2002: 25)

Studienangebote, die von mehreren Hochschulinstituten ausgerichtet werden (so gen. *Cohabilitation*), sind erwünscht und im nationalen Bericht für die Konferenz in Bergen 2005 als obligatorisch angegeben (MESR 2005a: 8).⁷ Dies zielt auf die engere Zusammenarbeit von Universitäten und Forschungseinrichtungen einerseits und der Flexibilisierung des Studienangebots andererseits ab.

In vier Wellen sollen bis zum Semesterbeginn 2005/2006 alle 84 französischen Universitäten sowie die *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) die Gesetzesvorgaben realisiert haben beziehungsweise sich bereits in der Umsetzung befinden.⁸ Die *Grandes Ecoles*, der Elite-Zweig des französischen Hochschulwesens, sind nicht in den Reformprozess einbezogen.

⁷ Nicht zu verwechseln mit den Studien- und Promotionsstudiengängen, die international von mehreren Universitäten angeboten werden und erst 2005 eine allgemeine gesetzliche Grundlage erhalten haben (So gen. *Diplômes en Partenariat international*, Décret 2005-480 und *la Cotutuelle internationale de Thèse*, Arrêté vom 06.01.2005)

⁸ Bei der ersten Welle handelt es sich um eine kleine Experimentalgruppe (Lille, Valenciennes, Cambrai), die bereits 2000 mit LMD zu laborieren begann, ein Indiz dafür, dass Frankreich schon vor der europäischen Initiative die Einführung der dreizyklischen Studiengänge vorgesehen hatte, vgl. hierzu auch Haug/Kirstein 1999: 8, 12 und 27f. Dies geht auf eine Empfehlung des so gen. Attali-Report zurück (Attali 1998), den Claude Allègre 1997 zur Situation der französischen Universitäten in Auftrag gegeben hatte und der einen wesentlichen Impuls zur europäischen Initiative in Sorbonne 1998 gegeben hat.

Wesentliche Ziele des Bologna-Prozesses, die sich auch auf der französischen Agenda wieder finden, werden demnach offensichtlich nicht gesetzesmäßig angestrebt. Dazu zählen neben der Reform der Qualitätssicherung die Steigerung der Mobilität von Studierenden und des Hochschulpersonals, Lifelong learning-Strategien, die stärkere Integration von Studierenden in Hochschulprozesse, insbesondere auch hier ihre Beteiligung an Evaluierungsprozesse und die Entwicklung europäischer Lerninhalte. Demgegenüber ist weder die Initiative zur Umstrukturierung der Lehrform noch die Flexibilisierung des Studienangebots unmittelbar auf die europäische Agenda zurückzuführen, vielmehr beherrschen diese Themen schon seit Jahren die öffentliche Diskussion um Hochschulreformen in Frankreich.

4 Implementierungsgrad des Bologna-Prozesses

4.1 Der Implementierungsgrad in Europa

Bisher scheint sich – zumindest wird es von offizieller Seite so dargestellt - der Bologna-Prozess zur Erfolgsgeschichte zu entwickeln. In fast allen der inzwischen 45 europäischen Staaten, die die Bologna-Deklaration unterzeichnet haben, sind Reformpolitiken im Hochschulsektor angestoßen worden (Stocktaking 2005: 26).

Zwischenzeitlich ist in der einst hoch heterogenen europäischen Hochschullandschaft das zwei- bzw. dreigliedrige Studienmodell zum dominierenden Paradigma generiert: LMD bzw. Bachelor und Master (BA/MA) werden „im großen Maßstab“ (Schraml 2005) eingeführt, in den meisten Ländern sind heute mehr als die Hälfte der Studierenden in BA/MA-Studiengänge eingeschrieben, in einigen hat die Umstellung bereits zu 100 % stattgefunden (Norwegen, Niederlande, Malta, Kroatien, Tschechien, Litauen, vgl. Stocktaking 2005).

Auch im Bereich Qualitätssicherung sind fast alle Länder dabei, Qualitätssicherungssysteme einzuführen und Netzwerke auf der Grundlage der Kriterien von Berlin auszubauen. In der Realisierung der fünf gemeinsamen Grundsätze der Qualitätssicherungssysteme⁹ wurde ebenfalls die 50 %-Schwelle überschritten.

⁹ Interne Überprüfung, externes peer review, Beteiligung von Studenten, Veröffentlichung der Ergebnisse, internationale Beteiligung [z.B. durch ausländische Experten, Mitgliedschaft in der ENQA]

Die Lissabon-Konvention, wichtiger Baustein für die Mobilität von Studierenden und Personal, wurde inzwischen von 36 Bologna-Staaten ratifiziert. Mit der Einführung des ECTS hatten alle Länder im Frühjahr 2005 wenigstens angefangen, 32 haben ECTS sogar bereits überwiegend eingeführt (Stocktaking 2005: 38). Das Diploma Supplement sollen 17 Länder bis 2005 unentgeltlich und generell eingeführt haben, darunter auch Deutschland.

Die Ergebnisse, zusammengefasst in Zahlen und auf die drei prioritär behandelten Vereinbarungen konzentriert:¹⁰

Punktekarte der drei prioritären Ziele des Bologna-Prozesses

Action lines	Number of countries in each colour category				
	Green	Light green	Yellow	Orange	Red
Quality assurance	15	13	7	8	0
The two-cycle degree system	18	13	4	6	2
Recognition of degrees and periods of study	14	20	9	0	0
Score for all three action lines	10	19	11	3	0

Quelle: Stocktaking 2005: 25

Legende

Dunkelgrün (1) – Hellgrün (2) – Gelb (3) – Orange (4) – Rot (5), wobei 1 den besten und 5 den niedrigsten Bewertungsgrad darstellen

Der Halbzeitbericht der Bologna Follow up Group (BFUG) kommt zu dem Ergebnis, dass mehr als 50% der Staaten die drei Prioritäten hervorragend oder sehr gut umgesetzt haben (Stocktaking 2005: 26). Höchste Erfolgsraten gibt es bei der Lissabon-Konvention, MA/BA und Einführung des ECTS, schlechtere Raten bei der Beteiligung von Studierenden an Qualitätssicherung, internationale Qualitätssicherung und der tatsächlichen Einschreibung der Studenten in MA/BA-Studiengänge.

¹⁰ Die drei Vereinbarungen sind Indizes, die sich aus mehreren Kriterien zusammensetzen. Sie lassen sich der nationalen Punktekarte von Frankreich (s.u.) entnehmen. Der Bewertungsschlüssel für die Punktekarten der Länder ist im Stocktaking-Bericht dokumentiert, ebd.: 17.

Trotz insgesamt positiver Bewertung mahnt der Bericht der Bologna Follow up Group, dem Arbeitsstab der Bologna-Initiative, größere Bemühungen der Länder an:

“The analysis indicates that overall, participating countries have made good progress in the three priority action lines. However, the strength of the Bologna Process has been its voluntary and collaborative nature. The increased membership underlines the need to ensure consistency of progress, and participating countries should be prepared to take responsibility to assist each other as we all move towards 2010.” (BFUG 2005: 5)

Dieser kritische Unterton mag auch damit zusammenhängen, dass sich nach einem rasanten Start, insbesondere nach der Einführung von LMD bzw. BA/MA, die Reformprozesse deutlich verlangsamt haben (BMBF 2005).

Verschiedene Studien belegen inzwischen, dass die Umsetzung gestufter Studiengänge und –abschlüsse in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich schnell, oft wenig einheitlich und nicht immer vollständig vollzogen worden sind. Der Grad der Konvergenz von Strukturen verringert sich im Zuge der Realisierung eher, das heißt, die europäische Hochschullandschaft wird trotz BA/MA und LMD nicht weniger heterogen. Insgesamt seien große Unterschiede auch in den die Reformen flankierenden Maßnahmen zu erkennen (BMBF 2005).

4.2 Die gegenwärtige Situation in Frankreich nach offiziellen Berichten

Im ersten Bericht von 2003, den das französische Bildungsministerium anlässlich der Konferenz von Prag erstellt hat, werden viele Maßnahmen im Bezug auf die Bologna-Ziele angekündigt, nur wenige sind bereits in der Umsetzungsphase oder bereits realisiert. Obwohl Frankreich bereits 1997 die so genannte Lissabonner Konvention unterzeichnet und sich damit zum Diploma Supplement verpflichtet hat, verlegt es das Projekt auf später in Verbindung mit den LMD-Studiengängen.

Bezüglich LMD verweist der französische Bericht auf die Gesetzestexte von 2002, die die flächendeckende Einführung der LMD-Struktur bis 2005 vorsehen und mit ihr ECTS, Modulierung der Studieneinheiten und das Diploma Supplement. Der nationale Bericht von 2005 enthält demgegenüber keine Neuerungen (MESR 2005a: 7f).

Zur Steigerung der Mobilität sind die Stipendien für Studenten erhöht und ausgeweitet sowie die Berechtigung erlassen worden, Inlandsstipendien auch während Auslandsaufenthalten fortzuführen (MESR 2003: 5f). Zur Mobilität von Lehrenden und

Verwaltungspersonal äußert sich der Bericht nicht. Der Report aus 2005 gelangt allerdings zu dem Schluss, dass eine Finanzierung nicht die Hauptkomponente sei, ob französische Studenten ins Ausland gehen oder ausländische Studenten nach Frankreich kommen. Das Ministerium reagiert auf diese Erkenntnis mit der Einberufung einer Kommission, dem *Conseil national pour le développement de la mobilité internationale des étudiants* (MESR 2005a: 10), der die Grundlagen für die Förderung der Mobilität französischer Studenten erarbeiten soll.

Hinsichtlich einer gemeinsamen europäischen Qualitätssicherung verteidigt das französische Bildungsministerium das bestehende Habilitationsverfahren (s.o.) als „Akkreditierungswesen“ (MESR 2003), das in Zukunft europäische Akkreditierungsgrundsätze integrieren soll. Als solche werden Output-Orientierung und Evaluierung der Lehrkräfte sowie im Bezug auf interne Evaluierung die Einbeziehung von Studenten und die Anwendung eines allgemeinen Evaluationsverfahren genannt. Im nationalen Bericht von 2005 bekräftigt Frankreich die Beibehaltung des Habilitationsverfahren (MESR 2005a: 4f).

Sind also bereits die französischen Aktivitäten zu einer gemeinsamen europäischen Qualitätssicherung als sehr oberflächlich einzuschätzen – das französische Bildungsministerium lässt keine Gelegenheit aus, zu erwähnen, dass das *Comité national d'Evaluation* (CNE) Mitglied der europäischen Qualitätssicherungsagentur (ENQA) sei, ohne das es die geringste Ähnlichkeit mit den angestrebten Akkreditierungsinstituten hätte,¹¹ so wird hinsichtlich der Ziele eines gemeinsamen europäischen Curriculums des Lifelong-Learning, der Erhöhung des Anteils außereuropäischer Studenten sowie der stärkeren Beteiligung der Studenten an universitären Prozessen im Bericht gar nicht erst versucht, Aktionismus vorzutäuschen. Im Bericht von 2005 wird im Bezug auf studentische Beteiligung im Rahmen der *Politique contractuelle*¹² und bestehende Partizipationsmöglichkeiten wie in den Studentenverbänden oder den universitären Räten verwiesen (MESR 2005a: 12ff).

Demnach ist keine Entwicklung des Umsetzungsprozesses im nationalen Bericht von 2005 gegenüber 2003 festzustellen. Rhetorisch gewandt werden in ihm zwar nun als Hauptziele auch die Anpassung des französischen Habilitationsverfahren an europäische Standards, die Steigerung der Mobilität und die stärkere Einbeziehung europä-

¹¹ In die als ‚Akkreditierung‘ bezeichnete Habilitationsprozedur ist der CNE gar nicht eingebunden, die Habilitationen werden vom *Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, CNESER beraten und empfohlen.

¹² Bei der *Politique contractuelle* handelt es sich um einen Verhandlungsprozess zwischen Universitäten und dem MESR, der die strategische und inhaltliche Ausrichtung der Universität in einem Zielkatalog ermittelt, der alle vier Jahre unterzeichnet wird.

ischer Curricula (MESR 2005a: 20f) genannt, sie werden aber weiterhin nicht von entsprechenden Maßnahmen flankiert. Vielmehr verweist der Bericht von 2005 erneut auf bestehende Strukturen, die bereits mit der Agenda von Bologna konform gehen würden.

Die offiziellen Berichte von europäischer Seite weisen Frankreich, das immerhin ein wesentlicher Initiator des Bologna-Prozesses ist, demgemäß auch keine hervorragenden Noten aus. Der Stocktaking-Bericht von 2005 konzentriert sich bei der Beurteilung des Implementierungsgrades auf die drei, seit Berlin vereinbarten, Prioritäten Qualitätssicherung, zweistufige Studienorganisation und Anerkennung von Studienleistungen. Er stellt Mängel im Bereich ‚Qualitätssicherung‘, besonders die ungenügende Beteiligung von Studenten, fest. Bei der Einführung von LMD und der Anerkennung von Studienleistungen erhält Frankreich zwar die zweithöchste Bewertung (von fünf insgesamt), in Anbetracht dessen, dass bei der Studienstrukturreform mehr als zwei Drittel der Länder diese oder sogar die höchste Bewertung erhalten (31 von 43) und auch in der Kategorie ‚Anerkennung von Studienleistungen‘ nur 9 Länder schlechter abschneiden, ein recht mittelmäßiges Ergebnis.

Punktekarte Frankreich

BOLOGNA SCORECARD France	
QUALITY ASSURANCE	
1. Stage of development of quality assurance system	
2. Key elements of evaluation systems	
3. Level of participation of students	
4. Level of international participation, co-operation and networking	
TWO-CYCLE DEGREE SYSTEM	
5. Stage of implementation of two-cycle system	
6. Level of student enrolment in two-cycle system	
7. Access from first cycle to second cycle	
RECOGNITION OF DEGREES AND PERIODS OF STUDY	
8. Stage of implementation of Diploma Supplement	
9. Ratification of Lisbon Recognition Convention	
10. Stage of implementation of ECTS	
TOTAL	

Quelle: Stocktaking 2005: 77.

Legende

Dunkelgrün (1) – Hellgrün (2) – Gelb (3) – Orange (4)¹³ – Rot (5), wobei 1 den besten und 5 den niedrigsten Bewertungsgrad darstellen

Trotz der langjährigen Existenz der institutionalisierten Qualitätssicherung durch das Habilitationsverfahren, die sich in der einzigen positiven grünen Bewertung in diesem Index ausdrückt, ist es Frankreich nicht gelungen, europäische Standards zu integrieren. Die gelbe Bewertung resultiert aus der mangelnden Realisierung der fünf Schlüsselkriterien für Evaluationsverfahren (s.o.), von denen höchstens drei im Begriff sind eingeführt zu werden. Die rote Karte zeigt der Stocktaking-Bericht für die

¹³ An Frankreich in keiner Kategorie vergeben.

nicht vorhandenen Strukturen für studentische Beteiligung an der Evaluierung von Studiengängen. Die gelbe Bewertung bei internationaler Beteiligung drückt die Abwesenheit internationaler Experten, sowohl in den governmentalen Agenturen zur Qualitätssicherung wie auch in den externen Evaluierungskommissionen der Universitäten, aus.

Bei der Einführung des dreigliedrigen Studiensystems besagt die dunkelgrüne Markierung, dass LMD in weiten Teilen Frankreichs bis 2005 eingeführt worden ist (Stocktaking 2005: 19) und bis zu 80 % der Studenten, mindestens aber die Hälfte, in der neuen Studienstruktur studiert.

Die Bewertungen im Hinblick auf die Anerkennung von Studienleistungen sagen aus, dass das Diploma Supplement nur einzelnen Studenten in bestimmten Studienprogrammen und nicht generell ausgestellt wird. Gleiches gilt für das ECTS (Stocktaking 2005: 21).

Andere europäische Organisationen machen ähnliche Beobachtungen. Der Bericht von Eurydice zur nationalen Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich nennt als Datum für die endgültige und flächendeckende Einführung von Diploma Supplement und ECTS das Jahr 2007 (Eurydice 2005: 108). Frankreich ist also im Verzug – deshalb auch Gelb als Bewertungsstufe beim Diploma Supplement, deren Einführung bis 2005 vereinbart war. Eurydice erwähnt außerdem einen Leitfaden zur internen Evaluierung der Hochschulen, den das CNE 2003 erstellt haben soll (Eurydice 2005: 110).

Der Trend-IV Bericht sieht in Frankreich zwar das ECTS eingeführt, allerdings ist häufig immer noch die Unterrichtszeit und nicht der Arbeitsaufwand des Studiums Berechnungsgrundlage (Tauch/Reichert 2005: 21).

Bisher sind zudem lediglich Universitäten und die ihnen institutionell zugeordneten IUTs bzw. die *Instituts Universitaires Professionnalisés* (IUP) von dem Bologna-Prozess erfasst. Sowohl die Hochschulen für die Lehrerausbildung (*Instituts universitaires de formation des maîtres*, IUFM) wie auch die *Grandes Ecoles* sind von den Gesetzesinitiativen ausgenommen, so dass das parallel zum Universitätswesen bestehende System der *Grandes Ecoles* mit ihren *Concours* und *Classes préparatoires* mittelfristig bestehen bleibt.¹⁴ Wer daher behauptet, mit dem Bologna-Prozess und

¹⁴ Die IUFM streben eine Umstrukturierung ihrer Lehrerausbildung in einen Masterstudiengang an, konnten sich aber in der Diskussion bisher nicht durchsetzen (Zwierlein 2005: 10).

der Einführung des dreistufigen Studiensystems sei die Koexistenz zweierlei Hochschulwesen endlich beendet und Universitäten und Grandes Ecoles strukturell integriert, geht fehl: an den *Grandes Ecoles* werden keine Reformen auf Weisung der französischen Regierung durchgeführt. Institutionell strikt unabhängig – Einflussmöglichkeiten über die *Habilitation* bestehen nicht, da die *Grandes Ecoles* keine nationalen Diplome vergeben und sie trotz ihrer Anerkennung als öffentliche Anstalten überwiegend als Unternehmen geführt werden– bieten die *Grandes Ecoles* im Rahmen ihrer Internationalisierungsstrategien schon seit Längerem die im angelsächsischen Raum üblichen Master- und Bachelorgrade an.

5 Resümee: Differenzen zwischen europäischer Zielsetzung und französischer Europapolitik im tertiären Bildungssektor

Die wesentlichen Reformanstrengungen im Hinblick auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes beziehen sich in Frankreich auf die Strukturierung der Studiengänge in drei Phasen, wobei im Zuge der Graduierung weitere Veränderungen realisiert werden, die nicht auf die europäischen Agenda zurückgehen. Dazu zählt vor allem die neue Quantifizierung von verschiedenen Lehrformen, die Vorlesungen, Gruppen- und individuelles Arbeiten in einem gewissen Umfang vorschreibt, sowie die Flexibilisierung des Studienangebots, das einen Studienwechsel erleichtern und die verschiedenen Hochschulformen besser miteinander verzahnen soll.

Die Integration berufsvorbereitender Lerneinheiten in das Studium dient sowohl der Professionalisierung der Universitätsabsolventen als auch der Steigerung der als bisher unzureichend bemängelten Durchlässigkeit der verschiedenen Studiengänge und Hochschulformen – beides Themen, die seit einigen Jahrzehnten die französische Hochschuldebatte prägen. Laut dem Vorsitzenden der Universitätsverwaltung von Rouen, Bernhard Sayagh, soll die LMD-Reform langfristig zu einer Individualisierung der Studienverläufe führen, die es den Studenten ermöglicht, ein für ihre Interessen und Fähigkeiten optimales Studienprofil zu entwerfen. Anders als in Deutschland, in der die Einführung von MA und BA zu einer Reduktion von Wahlmöglichkeiten führt, soll LMD den Studenten also mehr Freiräume ermöglichen.

Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist zwar keine explizite Bologna-Vereinbarung, findet sich aber in der Motivation der europäischen Regierungschefs

zur gemeinsamen Reforminitiative wieder, in der es heißt, dass die Qualifizierung der Studierenden für den wirtschaftlichen Erfolg Europas unabdingbar sei (Bologna-Erklärung 1999).

Gerade aber die Flexibilisierung und Individualisierung des Studienangebots lässt sich nicht auf europäische Zielsetzungen zurückführen. Geradezu entlarvend für die Indienstnahme der europäischen Ebene zur Legitimierung eigener politischer Vorstellungen ist eine Powerpoint-Präsentation des *Conférence de Présidents d'Université* (CPU)¹⁵ zur Information des Universitätspersonals über den Bologna-Prozess. Dort wird als Ziel, neben der Steigerung der Mobilität, kurzerhand die Flexibilisierung des Studienangebots ausgegeben, als wäre diese Vorgabe von allen europäischen Bildungsministern beschlossen und angestrebt.¹⁶

Die Auswahl bestimmter Bologna-Ziele entlang nationaler Opportunitäten lässt sich erneut bei der Begründung zur Einführung des ECTS im nationalen Bericht von 2003 belegen: Zum einen soll sie der Flexibilisierung der Studienverläufe in Frankreich dienen, das heißt, Übergänge zwischen den verschiedenen Hochschulformen erleichtern, zum anderen eine individuelle Fächerkombination ermöglichen (MESR 2003: 4) – beides steht nicht im Zusammenhang mit der Schaffung des europäischen Hochschulraumes. Passend dazu wird das Diploma Supplement, wenn es überhaupt vergeben wird, nur in französischer Sprache verfasst und somit dem ursprünglichen Zweck, ausländische Arbeitgeber über das Studium zu informieren, entfremdet.

Erstaunlich ist auch, dass für die drei großen europäischen Zielsetzungen, Steigerung der Mobilität und Attraktivität des europäischen Hochschulwesens sowie Qualitätssicherung mit legislativen Mitteln bisher relativ wenige Anstrengungen unternommen worden sind. Dabei wird die Diskrepanz zwischen der Willensbekundung auf europäischer Ebene und der französischen Adaptation erst auf der Handlungsebene sichtbar, denn in der Zielformulierung wie der Rhetorik der französischen Regierung findet sich die europäische Agenda fast wortgetreu wieder.

¹⁵ Die *Conférence de Présidents d'Université* ist das französische Äquivalent der deutschen Hochschulrektorenkonferenz.

¹⁶ PowerPoint-Präsentation des CPU „Construction de l'Espace Européen de l'enseignement supérieur. Declination française« (Juli 2002), hier S. 5.

Die Implementierung des Bologna-Prozesses in Frankreich: Eine Untersuchung am Beispiel der Universität von Rouen

1 Einführung

1 Problematik

Die kontinentaleuropäische Hochschullandschaft befindet sich derzeit, wesentlich durch den Bologna-Prozess angestoßen, in einer Phase der Neubestimmung. Dabei führt der Bologna-Prozess, der eigentlich auf die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes und damit auf ein Mindestmaß an Kongruenz zumindest hinsichtlich der Einführung des mehrstufigen Studiensystems abzielt, weder unter den verschiedenen europäischen Hochschulwesen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005: 40) noch innerhalb der nationalen Hochschulsysteme selbst (Thierack 2004; Lohmann 2004: 462) zu einem einheitlichen Modell.

In dem deutschen Hochschulsystem, in dem die Autonomie der Hochschulen stark ausgeprägt und das zudem als Bildungsföderalismus mit kompetenten Länderregierungen angelegt ist, liegt es nahe, dass die Hochschulreformen zu unterschiedlichen Ergebnissen in den Bundesländer, aber auch zwischen den Hochschulen eines Bundeslandes führen. Wie verhält es sich allerdings mit der Einführung der im Rahmen des Bologna-Prozesses vereinbarten Maßnahmen in Staaten, die zentralistisch sind und in denen der Handlungsspielraum der Universitäten deutlich geringer ausfällt? Wenn die nationalen Akteure des Bildungsbereichs die Reformdynamik, die mit dem Bologna-Prozess von europäischer Ebene ausgeht, für eigene Interessen und Politiken zu nutzen verstehen, ist dann nicht davon auszugehen, dass auch die lokalen Akteure sich gemäß ihrer Interessen positionieren und die Umsetzung der gesetzlich verordneten Reformen entsprechend adaptieren? Oder sind die Gestaltungsräume der Universitäten im französischen Zentralismus zu eng, um eine solche Perspektive zu eröffnen?

Dieser Artikel verfolgt zwei Zielsetzungen. Zum einen soll die konkrete Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich vorgestellt werden. Dies wird als Fallstudie betrieben, um ein reelles und aktuelles Bild abgeben zu können und die mögliche Diskrepanzen zu der französischen Dokumentation des Umsetzungsprozesses transparent macht. Zum anderen soll die Entwicklungsperspektive der französischen Univer-

sitäten bezüglich ihres eigenständigen Aktionsraumes gegenüber der nationalen Regierung am Beispiel der Universität von Rouen untersucht werden.

1.2 Theoretischer Hintergrund

Die Untersuchung basiert auf zwei theoretischen Konzepten. Zum einen wird mit dem GLONACAL-Ansatz argumentiert, dessen Akronym für *global, national* und *lokal* steht.¹ Er besagt, dass sich das Resultat von Politiken und Reformen im Zusammenspiel mehrerer politischer Ebenen formiert. Der Bologna-Prozess übt auf der globalen Ebene Einfluss auf Entscheidungen auf nationaler Ebene aus, ebenso wie lokale Einheiten wie die Universität von Rouen politische Vorgaben aus Paris modifizieren und spezifisch adaptieren. Die französische Zentralpolitik schließlich leistet einen Beitrag zur Gestaltung europäischer wie lokaler Reformmuster.

Die Größe des Einflusses hängt von dem Machtpotential der beteiligten Akteure und ihrer Koalitionsoptionen ab. Im Fall der französischen Hochschulpolitik ist der Nationalstaat weiterhin der dominierende Akteur wie die Skizzierung des französischen Hochschulwesens in Kapitel 2 deutlich macht. Die Autonomie der französischen Hochschulen ist sehr begrenzt, und der Bologna-Prozess ist in einem institutionellen Rahmen angesiedelt, der mit der *Method of open coordination* auf Selbstverpflichtung und individueller Umsetzung durch die Nationalstaaten beruht und in dem keine finanziellen oder juristischen Sanktionsmittel bereitstehen.²

Aus diesem theoretischen Ansatz leitet sich die der Arbeit zugrunde liegende These ab, dass die französischen Universitäten als lokale Einheiten agieren und somit dem Bologna-Prozess eine eigene Gestalt geben können, wenn auch der starke Zentralismus in Rechnung gestellt werden muss. Die Untersuchung der Universität von Rouen fokussiert also immer auch das Verhältnis von den Vorgaben des französischen Bildungsministeriums und deren konkreten Umsetzung durch die Hochschule, um mögliche Eigendynamiken sichtbar zu machen.

¹ Die Anwendung des theoretischen Ansatzes auf den Bologna-Prozess, der ursprünglich auf Simon Marginson und Gary Rhoades zurückgeht, wird von Amélia Veiga (2005) geleistet.

² Die Methode der offenen Koordinierung bezeichnet einen auf dem europäischen Gipfeltreffen von Lissabon 2000 formalisierten Entscheidungsprozess, der sich auf eine europäische Zusammenarbeit in Bereichen bezieht, die vertraglich nicht vergemeinschaftet sind. Die Dynamik dieser freiwilligen Koordinierung geht von zeitlichen Fristen zur Zielerreichung, Veröffentlichung der Ergebnisse und regelmäßigen statistischen Erhebungen aus. Zu Entwicklung und Bedeutung der offenen Koordinierung s. Bauer/Knöll 2003.

Der zweite theoretische Ansatz dieser Untersuchung geht auf das neoinstitutionalistische Konzept von DiMaggio und Powell in der Interpretation von Douglass North (1990) zurück. Dieser Ansatz prägt den Blickwinkel der Untersuchung auf die Hochschulen als Institution ebenso wie die auf die Zentralregierung. Er berücksichtigt sowohl das Verhältnis der Institutionen eines Politikfeldes untereinander wie auch das Binnenverhältnis der einzelnen Akteure derselben Institution, deren Einfluss und Funktionen innerhalb der Institution. Stark verkürzt besagt dieses theoretische Konzept, dass Institutionen bestimmte Kommunikationsmuster und Kulturen ausprägen, die sich nicht ohne weiteres verändern und einen gewissen Konservatismus verursachen.

Die Institutionen selbst sind wiederum in ein bestimmtes institutionelles Umfeld eingebettet, das den Handlungsspielraum, das Wesen und die Aufgaben der einzelnen Institutionen durch kulturelle, soziale, rechtliche, normative und technische Gegebenheiten bestimmt. Diese als *constraints* bezeichneten Gegebenheiten können nicht nur formell durch beispielsweise Gesetze, sondern auch informell durch implizite kulturelle Werte geltend gemacht werden (Witte 2004: 409). Die Veränderung des institutionellen *settlements* beeinflusst die Institutionen und umgekehrt verändert eine gewandelte institutionelle Konstituierung sein Umfeld.

Der Ansatz wird in dieser Arbeit als Mittel zur internen Strukturierung der Hochschulen eingesetzt und impliziert gleichzeitig einen latenten Veränderungsunwillen der Universitäten. Daraus folgt, dass objektiv geringe Veränderungen im Hochschulkontext hier bereits als bemerkenswert wahrgenommen werden. Er erklärt außerdem den direkten Einfluss der europäischen Diskursebene auf die Universität von Rouen, weil sich mit dem Bologna-Prozess die institutionelle Einbettung verändert und Determinanten des französischen Hochschulwesens wie beispielsweise der Wert des berufsunabhängigen Studiums durch den Dialog auf europäischer Ebene oder durch europäische Institutionen modifiziert werden.

1.3 Vorgehen

Für die anschließende Untersuchung scheint es sinnvoll, zuerst das französische Hochschulwesen vorzustellen, um die Handlungsmöglichkeiten und Voraussetzungen der verschiedenen Akteure zu erschließen. Anschließend werden die gemeinsam von den europäischen Bildungsministern beschlossenen Ziele des Bologna-Prozess den gesetzlichen Maßnahmen, die Frankreich zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in die Wege geleitet hat, gegenüber gestellt, um die Qualität der Umset-

zung des Bologna-Prozesses in Frankreich durch die nationale Ebene beurteilen zu können. Dies bringt auch Transparenz hinsichtlich der Prioritäten, die Frankreich als Nationalstaat im Rahmen des europäischen Prozesses gesetzt hat.

Danach sollen alle zehn Bologna-Ziele dahingehend beleuchtet werden, wie sich die Universität von Rouen ihnen gegenüber verhält. Wo die französische Zentralregierung explizit keine Politiken anordnet, soll geprüft werden, ob die Universität von Rouen in Eigenregie handelt und selbständig Themen und Ziele aufgreift, die sich auf der Agenda von Bologna wiederfinden. Dies kann als Indiz dafür gelten, dass die französischen Hochschulen im Begriff sind, ihren Handlungsraum auszudehnen und ihrerseits versuchen, von dem Bologna-Prozess zu profitieren.

Untersuchungsgrundlage sind vor allem die Sitzungsprotokolle des *Conseil des Etudiants et de la vie universitaire de l'Université de Rouen (CEVU)*³, die Studienpläne, die im Rahmen des Habilitationsverfahrens (s.u.) entwickelt worden sind und andere schriftliche Dokumente. Außerdem habe ich mit Professoren und dem Verwaltungspersonal verschiedener Universitätsebenen Interviews geführt, um den reellen Stand der geschriebenen Quellen zu prüfen.

Der Aufsatz ist daher wie folgt aufgebaut: im zweiten Kapitel wird das französische Hochschulsystem vorgestellt und sowohl vor als auch nach Beginn des Bologna-Prozesses beschrieben. In ihm werden außerdem die Systemvoraussetzungen des französischen Hochschulwesens, das von einem starken Zentralismus geprägt ist, skizziert. Hierzu gehören auch die internen Entscheidungsstrukturen der Universitäten. Im dritten Kapitel werden die Untersuchungsfaktoren präsentiert, die auf die zehn Zielvereinbarungen der Bologna-Erklärung 1999 und seinen Folgekonferenzen zurückgehen. Das vierte Kapitel stellt die eigentliche Untersuchung der konkreten Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität von Rouen vor, die sich entlang der Untersuchungsfaktoren darstellt. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kap. 4.8) ab. Es folgen die Schlussbemerkungen.

³ Soweit nicht anders gekennzeichnet wird im Folgenden mit dem Kürzel *CEVU* der CEVU der Universität von Rouen bezeichnet.

2 Das französische Hochschulsystem⁴

2.1 Hochschullandschaft in Frankreich

Die französische Hochschullandschaft unterscheidet sich nicht nur durch einen ausgeprägten Zentralismus vom deutschen System, sondern ganz wesentlich durch eine andere Wissenschaftskultur, die aus den mittelalterlichen Universitäten bis heute tradiert wurde (Renaut 2002, bes. 38-44). Das deutsche Ideal einer freien und umfassenden Bildung wurde in Frankreich von einer starken kirchlichen und damit ideologischen Orientierung konterkariert (Serbanecu-Lestrade 2005: 4). Gemeinsam mit den zentralistischen Strukturen führt diese Tradition auch heute noch zu einer eher schwachen Ausprägung akademischer Freiheit, die sich institutionell in einer geringen Unabhängigkeit der französischen Hochschulen ohne großen Spielraum für eigene Politiken ausdrückt.

Als weiteres strukturbestimmendes Merkmal sind die *Grandes Ecoles* zu nennen. Bei den *Grandes Ecoles* handelt es sich um überwiegend öffentliche Elitehochschulen, deren Gründung mit der bis heute andauernden Trennung von Theorie und Praxis einherging.⁵ Anfang des 19. Jahrhunderts veranlasste Napoléon, dass alle ausbildenden Domänen aus den französischen Universitäten als eigene Institute ausgegliedert wurden. Die Ausbildung der für den Staat notwendigen Funktionseleiten konnte nach dieser Strukturreform weder von den verbleibenden Universitäten noch von den reinen Berufsschulen geleistet werden, so dass eigens die *Ecoles supérieures* gegründet wurden (Renaut 2002: 44ff.), auch mit der Folge, dass die Universitäten an Prestige und Wert verloren und bis heute Studenten wie Professoren regulärer Universitäten der Ruf der Zweitklassigkeit anhängt (Ibid.: 80f). Die Trennung von Forschung und Lehre ist zwar in den vergangenen Jahrzehnten beispielsweise durch die Mandatierung der Professoren als Dozent und Forscher⁶ durchlässiger geworden, das Leitbild französischer Universitäten ist aber weiterhin die Lehre (Zwierlein 2005: 3). Institutionell drückt sie sich in der Segregierung des französischen Bildungsministeriums (*Ministère de l'Éducation Nationale, d'enseignement supérieur et de la Re-*

⁴ In Anbetracht der Komplexität des Systems beschränke ich mich hier auf die wesentlichen Besonderheiten mit starker Fokussierung auf den Universitätssektor, dem die französische Adaption des Bologna-Prozesses hauptsächlich gilt. Ein umfassendes Bild liefert das Länderdossier des Centre of Higher Education Policy Studies, vgl. CHEPS 2001, bes. 11-32.

⁵ Der Elitezweig ist gesellschaftlich akzeptiert und kein Gegenstand von öffentlichen Debatten. Die französischen Bildungsdebatten und Ziele seit der Nachkriegszeit stellt Lauer 2003: 7-12 dar.

⁶ Reguläre Professoren an der Universität führen den Titel *Enseigneur-Rechercheur*.

cherche, MESR) in die Abteilungen Lehre (*Enseignement supérieur*) und Forschung (*Recherche*) aus. Die Forschung wird im Wesentlichen von außeruniversitären Einrichtungen geleistet, insbesondere von dem *Centre national de la Recherche scientifique* (CNRS). Die im März 2006 verabschiedete Revision der französischen Forschungspolitik sieht durch die Gründung regionaler Forschungsverbände (*Pôles de recherche et d'enseignement supérieur*) eine stärkere Einbindung der Universitäten in Forschungsaktivitäten vor, ohne jedoch das Forschungsbudget nennenswert zu erhöhen. Auch im Bereich der Forschung sind die Aktivitäten über die *Agence Nationale pour la Recherche* (ANR) stark von der französischen Regierung gelenkt.

Neben den Universitäten und *Ecoles supérieures*, die überwiegend Wirtschafts- und Ingenieurschulen sind, gibt es die den deutschen Fachhochschulen vergleichbaren *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) und die *Instituts Universitaires Professionnalisés* (IUP), deren Studiengänge auf zwei bis vier Jahren und berufsorientiert angelegt sind. Sie sind, anders als die Universitäten, zu Selektionsverfahren hinsichtlich ihrer Studentenwahl berechtigt. Auch der Eintritt in die *Grandes Ecoles* ist mit einem *Concours* verbunden, auf dem französische Abiturienten (*Bacheliers*) in den so genannten *Classes préparatoires* bis zu vier Jahre vorbereitet werden.⁷ Der Hochschulzugang ist folglich in Frankreich je nach Hochschulart stark selektiv bis völlig unregelt. Die Universitäten kompensierten das fehlende Auswahlssystem bisher durch den ersten Abschluss nach zwei Jahren, dem *Diplôme d'études universitaires générales* (DEUG), das durch Prüfungen erheblichen Siebeffekt entfaltete (Zwierlein 2005: 6). Nach dem dritten Jahr wird die *Licence* abgelegt (Bac+3), die auch nach der Umstellung auf das neue, dreistufige System *Licence-Master-Doctorat* (LMD)⁸ beibehalten wurde, allerdings heute als erster Abschluss. Nach vier Jahren folgte die *Maîtrise* (Bac+4), in deren Anschluss als fünftes und letztes Jahr vor der Promotion entweder der wissenschaftsorientierte Grad *Diplôme d'études approfondies* (DEA) oder das berufsorientierte *Diplôme d'études supérieures spécialisées* (DESS) erworben werden konnte. Diese Struktur ist heute in die Masterstudiengänge Eins und Zwei überführt, wobei die Entscheidung für Berufs- oder Wissenschaftsorientierung teilweise eingangs des Master 1 (so genanntes V-Schema) oder nach dem ersten Jahr (so genanntes Y-Schema) angesetzt ist. Das Doktorat ist als dritter Studienabschnitt wie bisher auf drei Jahre angelegt und seit 2000 mit obligatorischen Lehrver-

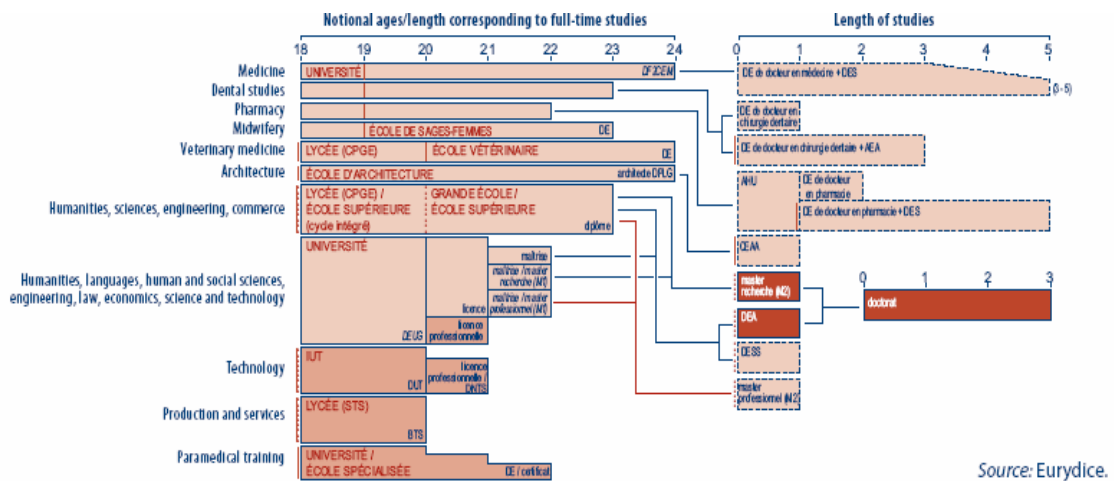
⁷ Den *Bacheliers*, die eine *Classe préparatoire* absolviert haben, aber im Auswahlverfahren der *Grandes Ecoles* nicht erfolgreich waren, werden meistens mit dem *Diplôme des Etudes générales*, DEUG, entlassen, das Studenten an den Universitäten in der Regel nach zwei Jahren ablegen (Eurydice 2005: 109).

⁸ Licence-Master-Doctorat entspricht in der deutschen Terminologie dem Bachelor-, Master- und Promotionsstudium. Der zeitliche Rahmen ist ebenfalls drei, fünf und acht Jahre.

anstaltungen nach der Vorstellung von Graduiertenkollegs verbunden. In der Realität werden diese aber nur selten von den Universitäten abgehalten oder es handelt sich um die fakultative Teilnahme an Kolloquien.

Folgendes Schema bietet einen Überblick über die angesetzten Studienzeiten im Hinblick auf Studienrichtung und Hochschule sowie Übergangsmöglichkeiten unter den verschiedenen Hochschularten. Aus ihm lässt sich auch entnehmen, dass das Studieneintrittsalter regulär bei 18 Jahren liegt:

Schaubild der französischen Hochschullandschaft



Source: Eurydice.

ISCED 5A (1st or 2nd programme)	ISCED 6 programme	Selection procedure at point of entry (institutional level)	qualification	Intermediate diploma	-/n/-	Compulsory work experience + its duration	(n- x)	From n year(s) minimum to x year(s) maximum
ISCED 5B (1st or 2nd programme)	Further qualification	Selection procedure/limitation of places (national/regional level)	qualification	Qualifying degree	*	Qualification + field of specialisation	(Δ)	Variable duration
AEA	Attestation d'Études Approfondies		DE	Diplôme d'État		DNTS	Diplôme National de Technologie Spécialisée	
AHU	Année Hospitalo-Universitaire		DEA	Diplôme d'Études Approfondies		DUT	Diplôme Universitaire de Technologie	
Architecte DPLG	Architecte Diplômé Par Le Gouvernement		DES	Diplôme d'Études Spécialisées		IUT	Institut Universitaire de Technologie	
BTS	Brevet de Technicien Supérieur		DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées		STS	Section de Techniciens Supérieurs	
CEAA	Certificat d'Études Approfondies en Architecture		DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales				
CPGE	Classes Préparatoires aux Grandes Écoles		DF2CEM	Diplôme de fin de deuxième cycle des études médicales				

Quelle: Eurydice 2005: 109

Das Hochschulleben organisiert sich in akademischen Jahren (September bis August), in die zwei Prüfungsphasen eingelassen sind. Beginnend im September finden die ersten Prüfungseinheiten im Januar, die zweiten, die das Studienjahr beschließen, Ende Mai und Juni statt. Die zwei Prüfungsphasen spiegeln die seit 2002 eingeführte Einteilung in zwei Semester pro akademischem Jahr wider. Studenten müssen

seit dieser Reform 30 Credits je Semester erwerben.⁹ Studiengebühren werden in Frankreich über jährliche Einschreibegebühren erhoben, die zwischen 150 und 400 Euro variieren (Eurydice 2005a, Sektion 6.7).¹⁰

Mit der Einführung von LMD ging auch die Neustrukturierung der Fakultäten und Umbenennung der Studiengänge einher. Nicht mehr jeder einzelne Studiengang, ehemals *Filière*, ist mit einem eigenen Diplom abzuschließen, sondern die Fakultäten verleihen zwei bis drei Licence- und Mastergrade, die sich nur durch die Spezialisierung, nicht aber den Titel unterscheiden. Die neue Trias ist demnach:

Domaine (Master) → Mention (Fachbereich) → spécialité bzw. parcours (Studiengang)

Quelle: Conseil des Etudes et de la Vie universitaire de l'Université de Rouen, Compte Rendu 2002/111: Annex; CEVU 2003/118)

Derzeit sind in Frankreich 82 Universitäten und 113 IUT, 484 *Classes préparatoires* und 410 *Grandes Ecoles* angesiedelt.¹¹ 1,43 Millionen Studenten studieren im universitären Zweig (2003/2004), etwa 139 000 im Elitezweig zuzüglich 75 000 *Bacheliers*, die sich auf die *Grandes Ecoles* vorbereiten. Damit ist in Frankreich im Bereich der tertiären Ausbildung nur etwa jeder zweite Student an einer Universität eingeschrieben, dem Elitezweig gehören fast 10 % aller Studenten an (mit *Classes préparatoires*).¹²

In Frankreich sind 2006/2007 2,275 Millionen Studenten eingeschrieben, wovon 1,309 Millionen Studenten an den Universitäten den größten Anteil ausmachen (MESR 2006). Der Anteil der Studenten an der französischen Gesamtbevölkerung macht 3,6 % aus, knapp 60 % eines jeden Jahrgangs erreichen das *Baccalauréat*, das französische Pendant zum Abitur, und fast 80 % der Abiturienten nimmt zum

⁹ Décret vom 8. April 2002 (*L'espace européen de l'enseignement supérieur dans ses principes*). Die Credits sind Teil des European Credit Transfer System (ECTS), ein quantitativer Maßstab von Studienleistungen, das die europäische Kommission zur Vergleichbarkeit der Studiengänge in der Europäischen Union (EU) eingeführt hat.

¹⁰ Die *Grandes Ecoles* sind dagegen teilweise sehr viel teurer (zwischen 1500 und 7000 Euro, vgl. Eurydice 2005a, Sektion 6.8). Eine Übersicht über Studiengebühren in Europa bietet Hoffmann 2005: 34f).

¹¹ Daten nach Eurybase (2003/2004). Als *Grandes Ecoles* sind klassifiziert: *Ecoles d'ingénieurs* (ohne dem Universitätswesen zugeordnete Sektionen), *Ecoles de commerce, gestion, comptabilité* und *Ecoles normales supérieures*

¹² Ohne die Ingenieurschulen sind es nur 4 % im Elitesektor, vgl. Renaut, zit. nach Serbanescu-Lestrade 2005: 6. Dagegen gibt das französische Bildungsministerium an, dass 19 % der Studierenden an *Grandes Ecoles* und 67 % an Universitäten studieren, vgl. MESR 2005a: 2.

nächstmöglichen Zeitpunkt das Studium auf (MESR 2003, zit. nach Zwierlein 2005: 4).

In der *Académie* Haute-Normandie, der die Universität Rouen zugeordnet ist, waren im Studienjahr 2004/2005 fast 50 000 Studenten eingeschrieben, davon 33 023 im Universitätssektor und 4839 in *Grandes Ecoles* (zuzüglich 6742 *Bacheliers*, die sich in den Vorbereitungsklassen befanden). Die Universität von Rouen ist mit 24 040 Studenten (zusammen mit den IUT) die größte der Region (Université de Rouen 2006: 4).

Als Probleme der französischen Universitäten sind ihre mangelnde Vernetzung mit Forschungseinheiten, Massifizierung und chronische Unterfinanzierung zu benennen. Außerdem wird seit Jahrzehnten fehlende Berufsbezogenheit der Universitätsausbildung beklagt (Renaut 2002: 86) und unter dem Stichwort Professionalisierung diskutiert, wie ein Universitätsstudium besser auf den Arbeitsmarkt vorbereiten kann.¹³ Durch die Fülle an *Concours* für die unterschiedlichen Hochschularten, unter anderem auch für die Lehrerausbildung und Spezialschulen, ist das System im Ganzen stark zerklüftet. Extrem hohe Abbrecherzahlen¹⁴ - abgesehen davon, dass sie die ohnehin geringe Reputation der Universitäten in Frankreich weiter beschädigen - induzieren insgesamt schlechte Studienbedingungen, fehlende Auswahl der künftigen Studenten durch die Universitäten und eine mangelnde Vorbereitungen der *Bacheliers* auf ihre Studienwahl. Auch die Studienzeiten liegen deutlich über den obligatorischen zwei, drei bis fünf Jahren (Fave-Bonnet 2001).

Die Neuordnung der Studienstruktur im Zuge des Bologna-Prozesses ermöglicht zum einen auch den Universitäten ein Auswahlverfahren, da zwar jeder französische Abiturient weiterhin die *Licence* erwerben kann, nach diesem ersten Studienabschnitt aber Eingangsverfahren für die Masterstudiengänge etabliert wurden, die Studenten nach Leistungsvermögen selektieren (Renaut 2002: 103). Zum anderen wird durch die Integration berufsvorbereitender Studieneinheiten in die *Licence* der Komplex ‚Professionalisierung‘ angegangen.

¹³ Dennoch gilt auch in Frankreich trotz traditionell hoher und deutlich überdurchschnittlicher Jugendarbeitslosigkeit in Europa, dass mit dem Bildungsgrad die Erwerbsquote und Qualität der Beschäftigung (Vertragsdauer, Gehalt) steigt, vgl. Assemblée Nationale Nr. 3079 (2006).

¹⁴ Bspw. haben 40 % der Studenten auch nach vier Jahren Studium das DEUG nicht abgeschlossen (1996), vgl. Lauer 2003: 22.

2.2 Externe Entscheidungsstrukturen: Zentralstaatliche Akteure im tertiären Bildungssektor

Wie bereits weiter oben skizziert, ist im französischen Hochschulwesen nicht von einer Autonomie der Hochschulinstitute zu sprechen. Universitätspolitik wird stark von zentraler Ebene aus gesteuert (Zwierlein 2005: 8). Der französische Bildungsminister wird in den Regionen von den Rektoren vertreten, die den 26 Akademien, in welche die französische Bildungslandschaft ähnlich der *Départements* eingeteilt ist, vorsitzen. Die Rektoren fungieren als Supervisoren und Transmissionsriemen zwischen Hochschulen und Ministerium (CHEPS 2001: 45f): sie kommunizieren die Absichten der Zentralregierung, sorgen für ihre Umsetzung in den Universitäten und informieren das Ministerium über den Stand in den Institutionen. Ihnen stehen mehrere Machtmittel zu ihrer Funktionsausübung bereit: die Rektoren verwalten Stipendien, besitzen teilweise Personalrecht, sie sitzen den Budgetkommissionen vor und können vor dem Verwaltungsgericht Politiken der Universität, die den zentralen Richtlinien zuwiderlaufen, annullieren lassen.

Das Ministerium hat noch einen zweiten, universitätsinternen Vertreter, den Generalsekretär, der vom Ministerium bestellt, direkt dem Präsidenten der Universität untersteht und die Funktion als Rechnungsprüfer ausübt (*Vie universitaire* 2000: 12). Er steht der zentralen Verwaltung (*services centraux*) vor, ist aber dem Präsidenten der Universität nachgeordnet (CHEPS 2001: 46).

Die zentralstaatliche Ebene wird zudem durch die französische Rekrutierungspolitik des akademischen Personals gestärkt. Universitäten können nur sehr begrenzt Personal, beispielsweise auf Zeit, eigenständig rekrutieren. Professuren werden in nationalen Auswahlverfahren vergeben, die der Rat für nationale Hochschulbildung und Forschung (*Conseil national d'Education supérieure et de Recherche*), der sich aus aktiven Forschern und Professoren zusammensetzt, organisiert (CHEPS 2001: 47).

Der zentrale Mechanismus für die Fernsteuerung der Universitäten durch das Bildungsministerium in Paris verläuft über die *Habilitation* der Studiengänge. Die *Habilitation* ist eine Art ministerielles Zulassungsverfahren für Studiengänge, das im Abstand von vier Jahren ihr Studienangebot auf die Konformität mit den Vorgaben des Ministeriums prüft und über die Berechtigung der Universitäten, staatliche Diplome auszustellen entscheidet.¹⁵ Universitäten, die bei der Konstruktion ihres Studienan-

¹⁵ Die *Habilitation* wird von dem *Conseil national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, CNESER durchgeführt. Dieser ist nicht zu verwechseln mit der von europäischer Ebene aus angestrebten Gründung nationaler Akkreditierungsagenturen zur Qualitätssicherung, die es so in Frank-

gebots die ministeriellen Vorgaben in Form von so genannten *Maquettes nationales* zu freizügig handhaben und in der Folge das Recht, national anerkannte Diplome zu verleihen, verlieren, können nur universitäre Zertifikate vergeben, die ohne entsprechende Reputation völlig wertlos sind und die angebotenen Lehrgänge, so gut sie auch seien, praktisch unstudierbar machen.

Die *Maquettes nationales* geben für jede Fachrichtung ein bestimmtes Profil und für alle Studiengänge einen gemeinsamen Rahmen vor: Studiendauer, Unterrichtsumfang, Eingangsniveau und Studieninhalte, selbst die Qualifikation des Lehrkörpers und das Leistungsniveau am Ende des Studiums werden exakt definiert (CHEPS 2001: 49).

In den vergangenen Jahren hat die französische Regierung allerdings mit ihrer *Politique contractuelle*,¹⁶ das heißt der Einführung von Zielvereinbarungen, die auf die profunde Detaillierung der Gesetze durch Dekrete und Verordnungen verzichten, leichte Liberalisierungsbestrebungen signalisiert.

Von Lionel Jospin 1989 eingeführt, hat die neue Vertragspolitik erst nach dem Neustart 1998 faktisch Verhandlungsprozesse zwischen Zentralregierung und Hochschulinstitutionen zu initiieren vermocht. Es handelt sich bei der Vertragspolitik um einen gesetzlich verordneten Diskursprozess, von dem sich die Regierung erhofft, dass die Universitäten „articulate their own ambitions and [...] use resources to realise them“ (CHEPS 2001: 51) und der von ihnen eröffnet wird. Unter Beteiligung aller Statusgruppen und Stakeholders erstellt jede Hochschule einen Vierjahresplan, der sich auf alle ihre Aktivitäten, also nicht nur Lehre und Forschung, sondern auch Aspekte wie Internationalität oder Management, bezieht. Das Ministerium entgegnet auf diesen Plan seine Vorschläge, Divergenzen werden dann im dritten Schritt Gegenstand der Verhandlungen, die idealiter in einen gemeinsamen Vertrag münden.

Während einige französische Hochschulexperten die Vertragspolitik als entscheidenden Faktor für die neue Dynamik der Universitäten interpretieren und einen wesentlichen Gewinn an individuellem Gestaltungsraum ausmachen (Musselin 2000, CHEPS 2001: 43), diagnostizieren andere dem französische Hochschulsystem auch weiterhin starke Tendenzen zu einer hierarchischen Steuerung:

reich bisher nicht gibt. Mitglied in der ENQA ist auch nicht der CNESER sondern die *Commission nationale de l'Education*, CNE, die als Ratgeber interner Evaluierung fungiert, die Situation des französischen Hochschulwesens dokumentiert und in seinen Publikationen einzelne Probleme besonders herausgreift.

¹⁶ Im Folgenden als *Vertragspolitik* bezeichnet.

French system remains very Jacobin, regions don't interfere in the application of the Bologna process. This reforms comes from the top directly, since in the influence of any intermediary instance. [...] Regions does not exert pressure or any legal influence either to the higher education institutions, established in their territory or to the government or ministry. [...] There are no strong regulatory intermediaries. (Serbanescu-Lestrade 2005: 12)

Mir scheint die Vertragspolitik die Position der Universitäten in jedem Fall zu stärken: nicht nur, dass sie als Vertragspartner ihren Akteurscharakter gegenüber der Regierung profilieren können, sondern auch, dass die zentrale Universitätsleitung den Diskursprozess innerhalb des universitären Dialoges anführt, rückt sie von der Peripherie ins Zentrum. Die Kommunikation, die ehemals zwischen den Fakultäten und dem Ministerium angesiedelt war, verläuft nun von den Fakultäten über das Universitätspräsidium mit der Regierung (CHEPS 2001: 52). Dadurch ist es der Universität als Entität eher möglich, strategisch zu agieren sowie bestimmte Politiken und Pläne zu entwickeln (Mignot-Gerard 2000). Dies ist ihr auch deshalb möglich, weil sie für den Zeitraum von vier Jahren Budgetsicherheit hat - die Universitäten verwalten unter der Aufsicht des vom Bildungsminister bestellten Generalsekretärs ihr Budget eigenständig.

Die Universitäten sind untereinander durch die *Conférence des Présidents d'Université* (CPU), eine der deutschen Hochschulrektorenkonferenz ähnliche Institution, die allerdings erst nach 1968 gegründet wurde, vernetzt. Das Gremium ist gesetzlich nicht in Entscheidungsprozesse im Hochschulwesen eingebunden¹⁷ und dient den Universitätspräsidenten als Kommunikationsplattform.

2.3 Universitätsinterner Entscheidungsprozess

Intern werden Entscheidungen, die in die Kompetenz der Universitäten fallen, von den verschiedenen Räten getroffen, die per Wahl von allen Statusgruppen der Universität¹⁸ und externen Experten besetzt werden. Als wichtigste Instanz gilt der Verwaltungsrat (*Conseil d'Administration, CA*), der allgemeine Politiken festlegt, über die Vorschläge des Präsidiums und der anderen Räte abstimmt, den Haushalt verabschiedet sowie die Personalentscheidungen trifft. Der Wissenschaftsrat (*Conseil*

¹⁷ Die französischen Universitäten sind ausnahmslos Mitglied der CPU.

¹⁸ Alle Statusgruppen der drei Komponenten (*Composantes*) des französischen Universitätssektors, den Fakultäten (*Unités de Formation et de Recherche, UFR*) (1), den IUT und Ingenieurschulen (2) sowie den Forschungseinheiten (*Centre de Recherche, Laboratoires* u.ä.) (3).

scientifique, CS) berät über die Forschungs- und inhaltliche Politik der Universität, beispielsweise hinsichtlich nationaler Bildungs- und Forschungsprogramme. Der Rat für Studium und Hochschulleben (*Conseil des Etudes et de la Vie Etudiante*, CEVU), der mit der Modifizierung der mehrstufigen Studienstruktur zu der Bologna-konformen Trias LMD hauptsächlich befasst war, ist für die Studieninhalte, pädagogischen Ansätze, das soziale und kulturelle Umfeld auf dem Campus, Studienbedingungen im Allgemeinen sowie Bibliotheken, Wohnheime und ähnliches zuständig. Der Präsident der Universität wird von diesen Räten auf fünf Jahre gewählt. Er „directs the university, presides over the councils, orders expenditure and income, has authority over all the staff, nominates examining boards, and is responsible for the orderly running of his establishment.“ (CHEPS 2001: 46).

Entscheidungsspielräume sind den Universitäten demnach durch ihre Budgethoheit, der Vertragspolitik und in eingeschränkter Form auch hinsichtlich ihrer Lehr- und Forschungspolitik gegeben. Die Lehr- und Forschungspolitik ist allerdings durch die *Habilitation* stark determiniert (CHEPS 2001: 49).

Den Fakultäten (*Unités de Formation et de Recherche*, UFR) sitzt jeweils ein Dekan (*Deug*) vor. Er wird vom Fakultätsrat, der von Studenten, Lehrenden, nicht-akademischen und externen Personal per Wahl besetzt wird, aus dem Kreis des Lehrkörpers der Fakultät gewählt. Auch die Fakultäten besitzen das Budgetrecht über die ihnen zugewiesenen Mittel, das vom Dekan ausgeübt wird. Der Fakultätsrat bestimmt über Forschung und Lehre an der Fakultät.

Die Dekane, die den Fakultäten, den IUT und IUP der Universitäten vorsitzen, haben sich bisher durch eine relativ große Unabhängigkeit ausgezeichnet, die zentrale Universitätsleitung war demgegenüber eher schwach. Durch die Strukturreform zum LMD wurde deren Unabhängigkeit reduziert, da sie zum einen Gestaltungsraum an die Studierenden durch individuell formbare Studiengänge abgeben und Kooperationen mit andern Hochschulen eingehen sollen, die von der Universitätsleitung sanktioniert werden. Weiterhin werden die Studiengänge aber von einzelnen Beauftragten an den Fachbereichen der Fakultäten entwickelt und anschließend in den Räten diskutiert. Hier gehen die Richtlinien aber von Paris aus, in den Räten wird lediglich die Konzeption vorgestellt und allgemein auf ihre Habilitationsfähigkeit geprüft.

3 Auswahl der Untersuchungsfaktoren

Erste Bologna-Vereinbarung:

Einführung eines Systems einfach verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse

Hierfür hat die französische Regierung die flächendeckende Einführung des Diploma Supplements für alle Absolventen vorgesehen sowie die Lissabonner Konvention unterzeichnet. Zu hinterfragen ist also, ob das Diploma Supplement tatsächlich von allen Fakultäten ausgestellt wird und in welchen Sprachen es gehalten ist.

Zweite Bologna-Vereinbarung:

Zwei Hauptzyklen, wobei das grundständige Studium mindestens drei Jahre dauern sollte

Zur Realisierung hat die französische Regierung die Reform zu dem LMD erlassen und einen neuen Abschlussgrad, den Master, eingeführt. Mit dem LMD sollen außerdem mehr Wahlmöglichkeiten in den Händen der Studierenden liegen und die Mobilität steigen. Interessant scheint mir die Frage, ob sich die Studieninhalte und –strukturen mit den neuen Abschlüssen verändert haben, da es in Frankreich mit der *Licence* von jeher einen Abschluss nach drei Studienjahren gegeben hat. Hierzu soll fallstudienartig die Konzeption der neuen Studiengänge von 2004 mit der von 2000 im Fachbereich Psychologie an der Universität von Rouen verglichen werden. Dieser Fachbereich steht in dem Ruf, die größten Veränderungen durchgeführt zu haben. Sind alle Studiengänge inzwischen auf LMD umgestellt und auch habilitiert? Darüber hinaus stellt sich noch die Frage, ob es neue, interdisziplinär und universitär übergreifende Studiengänge gibt.

Dritte Bologna-Vereinbarung:

Einführung eines Leistungspunktesystems

Die französische Regierung schreibt das European Credit Transfer System (ECTS) vor und auch eine Modularisierung des Studienangebots. Interessant ist nun, ob bei der Zuordnung von Credits zu Leistungen Richtlinien vorgegeben sind und ob bei der Berechnung wie früher die reine Kontaktzeit¹⁹ oder der Arbeitsaufwand zugrunde gelegt wird. Außerdem soll geklärt werden, ob es zu einer Verschiebung der Anrechnungspraxis gekommen ist und auch externe Leistungen wie Auslandsaufenthalte und Praktika angerechnet oder sogar vorausgesetzt werden. Bezüglich der Modularisierung ist zu untersuchen, wie diese durchgeführt wurde.

¹⁹ Als Kontaktzeit wird die Summe der Stunden in Lehrveranstaltungen bezeichnet.

Vierte Bologna-Vereinbarung:

Förderung der Mobilität von Studierenden, Dozenten, Forschern und Verwaltungspersonal des Hochschulwesens

Hier schlägt die französische Regierung lediglich eine Erhöhung der Stipendien für Auslandsstudien vor. Da sich durch die LMD-Reform ebenfalls die Mobilität erhöhen sollte, scheint es sinnvoll, die Zahlen für Auslandsaufenthalte von heute und früher (2000) ebenso zu vergleichen, wie die Zahl der Auslandsstudenten, die zeitweise an der Universität von Rouen studieren und die Mobilität von Dozenten anbelangt.

Fünfte Bologna-Vereinbarung:

Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung

Die französische Regierung hat bisher keinen Reformwillen in dem Bereich der externen Qualitätssicherung signalisiert und zeigt sich mit ihrem Verfahren der Habilitation, abgesehen von den bereits skizzierten Neuerungen, die nicht im Zusammenhang mit europäischen Vorgaben stehen, zufrieden. Auch hinsichtlich interner Evaluationsverfahren bleibt sie passiv. Zu untersuchen sind hier die internen Evaluationsmechanismen der Universität von Rouen und mögliche Bestrebungen, diese zu systematisieren oder europäischen Standards anzugleichen.

Sechste Bologna-Vereinbarung:

Aufbau eines Europäischen Curriculums

Es gibt keine verbindliche Auflage zur Einführung von Joint Degrees, bei denen es sich um in Zusammenarbeit mit mehreren europäischen Universitäten angebotene Studiengänge handelt, oder dem Aufbau respektive der Integration von europäischen Studieninhalten. Hier bleibt nur zu fragen, ob es mehr Joint Degrees als noch vor fünf Jahren gibt, spezielle Studiengänge mit supranationaler Ausrichtung wie ein juristischer Master in Europäischem Recht existieren und ob in den neuen LMD-Studiengängen eine europäische Komponente zu finden ist. Hierzu wird erneut auf die neuen Psychologie-Studiengänge zurückgegriffen.

Zehnte Bologna-Vereinbarung:

Verknüpfung von Europäischem Hochschul- und Forschungsraum

Auch hier gab es bisher, abgesehen von der offiziellen Zulassung von in europäischer Zusammenarbeit betreuten Doktoraten, keine obligatorischen Vorgaben beispielsweise zur stärkeren Integration von Universitäts- und Forschungseinrichtungen.²⁰ Deshalb wird zu dieser Vereinbarung nur die strategische Ausrichtung der U-

²⁰ Im April 2006 wurde ein erstes Gesetz in einer Serie von Gesetzen, die die französische Forschungspolitik in den kommenden Jahren novellieren soll, verabschiedet, siehe hierzu auch unten.

niversität Rouen, die sie in dem Zielvereinbarungskatalog im Rahmen der Vertragspolitik formuliert hat, untersucht und einige Universitätsmitglieder zu etwaigen Veränderungen der universitären Forschungspolitik befragt.

Zu den Bologna-Vereinbarungen sieben bis neun – Lebenslanges Lernen, Einbeziehung von Studierenden in Hochschulprozesse und die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes – gibt es keine gesetzlichen Grundlagen. Im Bereich des Lifelonglearnings lässt sich fragen, ob die Anerkennung nicht-formal erworbener Leistungen erleichtert wurde oder von der Universität Anstrengungen unternommen wurden, um mehr Berufstätige zu interessieren oder ob verstärkt Aufbaustudien angeboten werden. Dies kann am ehesten im Zentrum für Weiterbildung der Universität von Rouen festgestellt werden.

Im direkten Vergleich zwischen den Bologna-Vereinbarungen und den Aktivitäten der französischen Regierung wird deutlich, dass die Bemühungen sehr stark auf die neue Studienstruktur zulaufen und auch andere Reformen, wie die Modularisierung und ECTS um diese Neustrukturierung der Studiengänge gruppiert sind. In vielen anderen Bereichen, wie der Qualitätssicherung, der Mobilität, der Zusammenarbeit von Forschung und Lehre oder der stärkeren Integration von Studierenden in die Hochschulverwaltung, äußert sich Frankreich gar nicht. Mit dieser Konzentration auf die ersten beiden Bologna-Vereinbarungen ist Frankreich allerdings kein Einzelfall. Zudem wurde ich bei Gesprächen mit Verwaltungsmitgliedern der Hochschule immer wieder darauf hingewiesen, dass die Reformkapazitäten der Universität mit der Einführung von LMD voll ausgeschöpft seien und sich eine gewisse Reformmüdigkeit breit mache (so auch Serbanescu-Lestrade 2006).

4 Die konkrete Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität von Rouen

4.1 Diploma Supplement

Formell gilt, dass das Diploma Supplement an der Universität von Rouen seit 2004 Absolventen in Licence- und Masterstudiengängen kostenlos und automatisch in französischer Sprache mit dem Examenszeugnis ausgegeben wird. Funktionell soll es die Anerkennung wissenschaftlicher und berufsbezogener Qualifikationen auf dem französischen Arbeitsmarkt erleichtern (CEVU 2005/143). Das Diploma Supp-

lement an der Universität von Rouen beinhaltet eine genaue Beschreibung der abgeleisteten Arbeiten, Studieninhalten und Lernzielen. Die Vorgaben der *Direction des Enseignements et de la Vie Etudiante* (DEVE) sehen neben der Auflistung der Stunden, der Arbeitstechniken, der erworbenen Kompetenzen und Methoden auch die Nennung der Lernmodule und Noten vor. Außerdem soll die Funktion und berufliche Orientierung des Studiengangs sowie außerhalb des Studiums erworbene Leistungen wie Praktika und Auslandsaufenthalte genannt werden (CEVU 2005/143: Annex).

Bis dato nehmen aber nicht alle Fakultäten an der Regelung, ab 2004 das Diploma Supplement auszustellen, teil. Sowohl die Rechtsfakultät als auch die *UFR Psychologie, Sociologie et Science d'Education* stellen kein Diploma Supplement aus, die Rechtsfakultät will auch in Zukunft weiter darauf verzichten, wogegen an der *UFR Psychologie, Sociologie et Science d'Education* die Einführung ab 2007 vorgesehen ist.

In der Praxis sind bisher demnach bis heute kaum Diploma Supplements ausgestellt worden. Zudem sind sie nur in französischer und nicht in einer zweiten europäischen Sprache abgefasst. Dies sei zwar vorgesehen, der Arbeitsaufwand der Übersetzungsleistungen gegenwärtig aber zu groß, um vor 2007 damit zu beginnen, so Rudolph Lemercier im Mai 2006, der als Angehöriger der zentralen Universitätsverwaltung (Abteilung *Cellule apogée, Organisation et Gestion des Enseignements*) die Einführung des Diploma Supplements an den Fakultäten der Universität von Rouen koordiniert. Der Studentengang 2005/06 kann als erstes mit einer englischen Übersetzung rechnen, wobei die für die Übersetzungen zuständigen Fakultäten (bzw. die Dozenten, die mit der Konzeption der Studiengängen betraut sind, die so genannten *Responsables de Formation*) noch nicht damit angefangen haben. Der Aufwand wird zudem durch die individuelle Beschreibung jedes Studiengangs – auch der Master 1 - durch den jeweiligen Betreuer erhöht. Langfristig sind die Ziele aber ehrgeizig, nicht nur in englisch, sondern auch in italienisch, spanisch und deutsch sollen Diploma Supplements erstellt werden (CEVU 2005/143).

Die lücken- und mangelhafte Einführung des Diploma Supplements hängt sicherlich nicht nur mit der recht aufwändigen Übersetzung jedes einzelnen Studiengangs zusammen, sondern auch damit, dass das französische Bildungsministerium keinerlei zusätzlichen Mittel hierfür bereitgestellt hat und auch weiterhin keine vorgesehen sind.

4.2 Die Einführung von LMD an der Universität von Rouen

4.2.1 Allgemeine Entwicklung an der Universität von Rouen

Die Universität von Rouen gehört zur letzten *Vague* der LMD-Einführung in Frankreich und hat fristgerecht zum Studienjahr (*rentrée*) 2005/2006 ihr Studienangebot in dem neuen Abschlusssystem angeboten.²¹ Konzeption und Diskussion in Fakultäten und insbesondere dem CEVU auf zentraler Ebene haben bereits zwischen 2002, nach dem Erlass der April-Dekrete, und 2004 in Vorbereitung auf das Habilitationsverfahren stattgefunden. Die entsprechenden *Maquettes* sind 2004 ausgestellt worden, so dass die habilitierten neuen Studiengänge ab 2005/2006 angeboten werden konnten. Anders also als in Deutschland, in dem in Folge der forcierten Einführung nur ein Bruchteil der angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge formal von einer Akkreditierungsagentur geprüft und zugelassen sind,²² werden an der Universität von Rouen nur Studiengänge im LMD-Paradigma angeboten, die vom französischen Bildungsministerium zugelassen und die von dem CNESER geprüft worden sind. Die Entwicklung der LMD-Reform an der Universität von Rouen soll eine 2006 berufene Kommission dokumentieren und bewerten, um die neue Struktur effizienter zu machen (Université de Rouen 2006a).

Die ehemaligen französischen Studienabschlüsse nach zwei bzw. vier Jahren, das *DEUG* und die *Maîtrise* werden weiterhin von der Universität systematisch verliehen, solange die Studierenden die vorgesehenen Credits von 120 bzw. 240 erreicht haben (Université de Rouen 2004). Konkret sind 2004/2005 2114 *DEUG* und 1509 *Maîtrise* gegenüber 2491 respektive 1459 in 2003/2004 verliehen worden (OVE 2005: 146 und OVE 2004: 171).

Ein Problem der neuen Masterstudiengänge ist die Definition der Qualifizierungsanforderungen im Übergang von Master 1 zu Master 2 (CEVU 2004/136). Nachdem grundsätzlich jeder Student, der mit einer *Licence* abgeschlossen hat, Zugang zu einem Masterstudium hat, soll die Selektion von Studierenden, die in Deutschland ja zwischen Bachelor und Master stattfinden, im zweiten Masterjahr stattfinden, was faktisch zur Fortexistenz des französischen *Maîtrise*-Grades führen würde. Insofern soll der Zugang zum Master 2 möglichst offen sein, auf der anderen Seite sollen mit

²¹ Ausgenommen ist die medizinische Fakultät, die ihre Studienstruktur vorerst beibehält (Contrat de Développement entre l'Université de Rouen et le Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie 2004-2007: 2).

²² Absolut wurden zum WS 2005/06 ca. 3800 graduierte Studiengänge angeboten, wovon aber nur 987 (März 2006) - das sind 26 %, formal akkreditiert waren (Hochschulrektorenkonferenz 2005: 11).

höheren Anforderungen bessere Studierende angezogen werden (CEVU 2005/143). Hintergründig wird diese Diskussion aber auch von einem Machtkampf zwischen Universitätsleitung und Fakultäten getragen, da die Universität zentral Vorgaben zur Qualifizierung machen will, die bisher in den Händen der einzelnen Fachbereiche und damit der Fakultäten lag.

4.2.2 Entwicklung des Studienangebots am Fachbereich Psychologie

Zentral für die Untersuchung ist die Frage, ob das neue Abschlussystem in Frankreich tatsächlich zu qualitativen Neuerungen und nicht nur zu einer Umbenennung der Studiengänge geführt hat. Um dies beantworten zu können, soll ein Vergleich zwischen dem ehemaligen Studienangebot eines Fachbereichs der Fakultät Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft und dem neuen Studienangebot gezogen werden. Ich habe mich für den Fachbereich Psychologie entschieden, da in diesem Bereich die größten Veränderungen stattgefunden haben, um ein möglichst sichtbares Ergebnis zu erzielen. Dieses ist selbstverständlich nicht repräsentativ, sondern soll, wie die gesamte Untersuchung, lediglich Indizien und Tendenzen der französischen Bologna-Reformen aufdecken. Der Vergleich beruht auf den *Maquettes* des Fachbereichs aus den Habilitationsverfahren in 2000 und 2004, die einerseits Vorgaben des Bildungsministeriums widerspiegeln und andererseits die individuelle Adaptation des Fachbereichs Psychologie aufzeigen und somit Aufschluss über die Konzeption des Studiengangs geben.²³

Der Vergleich der Studienangebote ist von der Frage geleitet, ob es andere Studiengänge mit neuen Studieninhalten gibt, ob größere und freiere Wahlmöglichkeiten gegeben sind und ob die Studiengänge über die Modularisierung der Studieneinheiten hinaus Veränderungen aufzeigen, möglicherweise durch mehr Fremdsprachenkurse internationaler, praxisorientierter und stärker berufsbezogen sind, wie es das französische Bildungsministerium propagiert. Außerdem werden *Licence*- und Masterstudiengänge unter dem Aspekt beurteilt, ob sie, wie in den offiziellen Papieren vereinbart, eher generell ausbildenden (*Licence*) oder spezialisierenden Charakter (Master) aufweisen.

Auch die Frankreich-spezifische Adaptation des Bologna-Prozesses, die ein gemeinsames Studienangebot mit anderen französischen Hochschulen – die so genannten *Cohabilitations* – und die quantitative Verschiebung der Lehrformen von Vorlesungen

²³ Die *Maquettes*, die ministeriellen Vorgaben im Rahmen des formalisierten Habilitationsverfahrens, sind im Verwaltungsbüro des Fachbereichs Psychologie einzusehen.

zu mehr Seminaren und Arbeitsgruppen vorsieht, soll auf ihre tatsächliche Umsetzung untersucht werden.

Im direkten Vergleich zwischen der heute angebotenen *Licence* in Psychologie und den grundständigen Studienabschlüssen vor der LMD-Reform, dem DEUG und der *Licence*, lassen sich kaum wesentliche Veränderungen feststellen.

Die Zielsetzung der Studiengänge ist weitgehend konstant, in der *Campagne* von 2004 ist sie lediglich stärker durch ausholende Beschreibungen vernebelt: neben Vorbereitung auf den Master bzw. die *Maîtrise* und beruflicher Orientierung sollen allgemeine und disziplinspezifische Grundlagen erworben werden (*Campagne* 2004a: 3 und *Campagne* 2000, ohne Seitenangabe). Dies bedeutet, dass von Seiten der Professoren die Fortsetzung des Studiums erwartet und die *Licence* als nicht ausreichend eingeschätzt wird.²⁴

Während das frühere grundständige Studium stärker auf den Erwerb allgemeiner Kenntnisse wie „français, biologie, et mathématique en fonction de la formation initiale des ex-lycéens“ ausgerichtet war (*Campagne* 2000, ohne Seitenangabe), um die hohe Abbrecherquote zu reduzieren, ist die aktuelle *Licence* mit derselben Motivation auf die Erleichterung von Studiengangwechsel durch möglichst breit orientierte, mehrere Disziplinen berührende Studieninhalte angelegt. Diese „enseignements pluridisciplinaires“ sind ein Novum und gehen mit der Zielsetzung, die Studiengänge zu individualisieren konform. Die pluridisziplinären Studieneinheiten ersetzen in dem neuen Studienangebot ein Fünftel der verschiedenen Abteilungen der Psychologie, insofern kann von einer Ausdünnung des Curriculums während der *Licence* gesprochen werden.

Es sind keine Auslandsaufenthalte vorgesehen, jedoch ist ein Praktikum im dritten Studienjahr im Verbund mit der Abschlussarbeit verbindlich vorgeschrieben (*Campagne* 2004: 4 und 15). Diese Form des Praktikums geht allerdings bereits auf die ehemalige *Licence* zurück, in dem teilweise im Umfang von 50 Stunden Praktika in Kindergärten und Jugendeinrichtungen abgeleistet wurden, ohne obligatorisch gewesen zu sein.

Der Vermittlung von Englischkenntnissen wird durch obligatorischen Unterricht in beiden *Campagnen* entsprochen, der vom Ministerium geforderten kontinuierlichen Überprüfungen durch Examina während des Semesters wird im aktuellen Studienan-

²⁴ Anders als in Deutschland leitet sich daraus aber auch der Anspruch ab, in jedem Fall in einem Masterstudiengang weiter studieren zu können. Deutschland ist mit der Quotierung des Masterstudiums im europäischen Vergleich eine absolute Ausnahme, BMBF 2005: 8.

gebot des Fachbereichs nicht nachgekommen. Selbiges gilt für mündliche Prüfungen, die nicht stattfinden (Campagne 2004a: 19-22). Gleichzeitig ist der Erwerb praktischer Fähigkeiten im Vergleich zum ehemaligen Studienangebot nicht auf-, sondern abgewertet worden.²⁵ Zwar sollen berufspraktische Computerkenntnisse in stärkerem Umfang vermittelt werden, faktisch stellt der Fachbereich aber weiterhin genau dasselbe Angebot bereit – „Informatique et Audio-visuel en accès libre-service en dehors des horaires réservés à l’enseignement, Centres de Documentation et de Recherche“ (Campagne 2000, ohne Seitenangabe). Beides geht vermutlich auf dieselbe Wurzel zurück: zwar weist das französische Bildungsministerium die Universitäten an, häufiger und umfassendere Prüfungen durchzuführen sowie mehr Soft Skills zu vermitteln, gleichzeitig wurde die finanzielle Ausstattung nicht verbessert, um diese Vorhaben zu realisieren. Für eine ernsthafte Umsetzung wären aber deutlich mehr Ressourcen erforderlich.

Funktional soll die neue *Licence* auf den Master oder eine Lehrerausbildung an der IUFM vorbereiten, als mögliche Berufe sind „conseillers psychologue d’orientation“ und die „concours administratifs de niveau Bac+3“ angegeben (Campagne 2004: 4) – gleich bleibend bis in die Formulierung hinein gegenüber der früheren *Licence* (Campagne 2000, ohne Seitenangabe).

Curricular ist ebenfalls kaum eine Veränderung ersichtlich, es ist lediglich eine Verschiebung der Studieneinheiten im Studienverlauf sichtbar. Mit der praktischen Einführung in Methoden, Statistik und Englisch wird im neuen Studiengang erst im 2. Semester begonnen, um Kapazitäten für die neuen Studieneinheit *Les métiers de la Psychologie* zu gewinnen (Campagne 2004a: 7).

Außerdem ist tatsächlich eine Verlagerung der Unterrichtsform von Vorlesungen zu kleineren Arbeitsgruppen von etwa 40 Studierenden (TD) bzw. 20 Studierenden (TP) gelungen, wie die folgende Übersicht verdeutlicht:

²⁵ Diese Neugewichtung ist an den Koeffizienten ablesbar. Jede Studieneinheit wird gemäß ihrer Relevanz mit einem bestimmten Koeffizienten in den Studienplänen versehen. Der Bereich praktischer Fähigkeiten machte ehemals ein Viertel, heute ein Fünftel der Bewertung eines Semester aus: 2000 wurde er mit dem Koeffizient 1 multipliziert gegenüber dem Koeffizient 3 für andere Studieneinheiten, in 2004 wird er mit dem Koeffizient 4 bei 20 Koeffizienten insgesamt multipliziert (Campagne 2000 und 2004a: 8).

Unterrichtsformen im alten und neuen grundständigen Psychologiestudium

Semester	DEUG und Licence 2000,		Licence 2004,		Verhältnis von CM und TD ²⁾	
	Stundenzahl		Stundenzahl		2000	2004
	CM	TD	CM	TD/TP		
1. Sem.	196	48	164	16	4.08	10.25
2. Sem.	102	105	112	136	0.97	0.82
3. Sem.	144	44	174	74	3.27	2.35
4. Sem.	140	42	110	126	3.33	0.87
5. Sem.	231	225	210	102	1.03	2.06
6. Sem.	1)	1)	428	422	/	/
Total	813	464	1198	876	1.75	1.37

Quelle: Eigene Anfertigung aufgrund der Daten aus den Campagnen 2000 und 2004a.

1) Kein Vergleich möglich wegen variierender Zahlen aufgrund von Wahlmöglichkeiten.

2) Je niedriger der Koeffizient desto höher ist der Anteil an Unterrichtseinheiten in kleineren Arbeitsgruppen

Legende

CM – Cours Magistraux (200 Studierende vorgesehen)

TD – Travaux dirigés en liaison avec les cours (40 Studierende vorgesehen)

TP – Travaux pratiques (20 Studierende vorgesehen)

Im Vergleich zu der früheren *Licence* bietet die aktuelle weniger Möglichkeiten zur frühen Spezialisierung und ist durch den überwiegenden Anteil von Grundlagenkursen noch im letzten Studienjahr allgemeiner angelegt (Campagne 2000, ohne Seitenangabe und Campagne 2004a: 13f). Während in der alten *Licence* in dem letzten Studienjahr neben der Abschlussarbeit nur eine weitere Schwerpunktdisziplin zu belegen war, sind in der neuen *Licence* noch Methodologie und pluridisziplinäre Unterrichtseinheiten abzuleisten (Campagne 2004a: 15). Im Übrigen sind die angebotenen Schwerpunkte 2000 und 2004, abgesehen von der zusätzlichen Schwerpunktoption „Travaille/Différencielle“ (Campagne 2004a: 17), gleich geblieben.²⁶ Die generalistische Orientierung der neuen *Licence* spiegelt sich in der obligatorischen Belegung aller Disziplinen der Psychologie wieder während sich die alte *Licence* in dem fünften Semester auf die Abteilungen kognitive, soziale und neurologische Psychologie konzentrierte (Campagne 2000, ohne Seitenangabe und 2004a: 13f).

²⁶ Dieser Schwerpunkt wurde im früheren Studienangebot der Psychologie erst im Rahmen der *Maîtrise* angeboten (Campagne 2000, ohne Seitenangabe).

Die Praxis der Leistungsüberprüfung hat sich bisher nicht verändert. Die vom Ministerium geforderten kontinuierlichen und mündlichen Prüfungen werden nicht durchgeführt, sondern sind weiterhin zu Semesterende und je nach Fakultät zu unterschiedlichen Zeiten als ein- oder zweiwöchige Prüfungsperiode angesetzt. Nur sehr vereinzelt werden in Teilen weniger Unterrichtseinheiten²⁷ im Fachbereich Psychologie über das Semester Prüfungen abgenommen (Campagne 2004a: 18-23).

Im Vergleich zu dem früheren weiterführenden Studiengang, der *Maîtrise* und dem *DESS* beziehungsweise dem forschungsorientierten *DEA*,²⁸ bietet das heutige Masterstudium mehr Möglichkeiten zur Spezialisierung an. Während der *Maîtrise* ist die Spezialisierung auf eine bestimmte Fachdisziplin nur ein Studienziel unter vielen weiteren wie der allgemeinen Vertiefung und dem Erlernen wissenschaftlicher Arbeitsweisen durch die Anfertigung einer Abschlussarbeit, der *Mémoire* (Campagne 2000, ohne Seitenangabe). Diese Praxis wird allerdings auch in den neuen Masterstudiengängen beibehalten – es werden also weiterhin zwei große schriftliche Arbeiten im zweiten Studienzyklus vorausgesetzt, was mit der Organisation des Masters im Fachbereich Psychologie zusammenhängt, in dem das erste Jahr unabhängig von Forschungs- oder Berufsorientierung von allen Absolventen gemeinsam belegt wird (Campagne 2004b: 9). Die Studienarbeit am Ende des ersten Studienjahres des neuen Masters dient auch zur Bewertung der Bewerber für das zweite Studienjahr durch die Lehrenden, die ihre Studierenden selbst auswählen können.²⁹

Der Fachbereich, der früher insbesondere auf kognitive und differenzielle Psychologie spezialisiert war, konnte sein Angebot durch den Ausbau der Kooperationen mit anderen Hochschulen in der Region erweitern.³⁰ Diese Erweiterung steht ganz im Zeichen der Individualisierung des Studiums:

²⁷ Ausgenommen das sechste und letzte Semester, in dem ständige Prüfungen stattfinden (Campagne 2004a: 23).

²⁸ Im Folgenden werden beide Abschlüsse gemeinsam als zweiter Studienabschnitt bzw. –zyklus bezeichnet.

²⁹ Weitere Kriterien sind das Forschungsvorhaben des Bewerbers und die persönliche Motivation. Für die Bewerbung im promotionsvorbereitenden Master wird außerdem ein persönliches Interview geführt (Campagne 2004b: 38 und 71).

³⁰ Die Kooperation mit der Universität von Caen besteht bereits seit 1993, allerdings war sie auf den Bereich kognitive Psychologie beschränkt, während es den heutigen Psychologiestudenten möglich ist, auch weitere Unterdisziplinen der Psychologie wie Psychopathologie und selbst Kurse aus anderen Fachbereichen der Universitäten wie Linguistik oder Informatik zu belegen (Campagne 2004b: 33).

«En articulant les niveaux inter-sous-disziplinare et interdisciplinaire, le projet vise à permettre à l'étudiant de construire un parcours original au sein d'une formation qui conserve son identité de formation en psychologie» (Campagne 2004b: 33)

Die Kohabilitation des Fachbereichs Psychologie mit Caen ist keine Ausnahme an der Universität von Rouen, insgesamt finden 23 Masterstudiengänge (exklusive Spezialisierungsoptionen) in Kooperation, insbesondere mit der Universität du Havre, statt (CEVU vom 11.10.2004, Annex).

Den Anwärtern auf das Doktorat stehen fünf mögliche Schwerpunkte zur Auswahl (*Fonctionnement/Dysfonctionnement cognitifs, Développement, Violences et Traumatisme, Cerveaux et Cognition, Langage et Communication*), in den berufsorientierten Studiengängen sind es immerhin drei (*Psychologie des Handicaps, Violence et Traumatisme, Travail et Organisation*) (Campagne 2004b: 10) im Vergleich zu früher nur einem (*Psychologie normale et pathologique*) und ebenfalls drei (*Psychologie clinique, Psychologie du travail, Psychologie de la petite enfance*).

Die frühere *Maîtrise* war demgegenüber viel breiter angelegt und es gab im ersten Semester in allen damals angebotenen sieben Fachorientierungen obligatorische Lehrveranstaltungen (Campagne 2000, ohne Seitenangabe). Dies ging mit der Zielsetzung der *Maîtrise* konform, die nicht direkt berufsvorbereitend durch seine Abhängigkeit von einem weiteren Studienabschluss, dem *DESS* oder *DEA*, konzipiert war (ebd.).³¹ Insofern sollte die *Maîtrise* Wissen und Kompetenzen vertiefen und Orientierung für die weitere Studienwahl vermitteln. Durch die Entscheidung zum forschungs- oder berufsorientierten Master erst im zweiten Studienjahr ist diese Funktion trotz früherer Spezialisierungsmöglichkeiten auch im neuen System beibehalten worden.

Diese Konstruktion scheint ein Gemisch aus dem alten und dem neuen Studiensystem zu sein: einerseits ist eine Spezialisierung bereits für das vierte Studienjahr vorgesehen, andererseits werden die Studierenden erst im fünften Studienjahr aufgrund ihrer Leistungen im vierten Studienjahr zu den spezialisierten Masterstudiengängen zugelassen, was die frühere Studienstruktur der einjährigen und unabhängigen Studiengänge *Maîtrise* und *DESS/DEA* widerspiegelt. Diese Inkonsistenz könnte der Tatsache geschuldet sein, dass die Masterstudiengänge bisher nur theoretisch geplant sind, da die ersten Studierenden des neuen Studiensystems erst in 2008/2009 im vierten Studienjahr anlangen.

³¹ Trotzdem ist es nicht unüblich, dass Studierende mit der *Maîtrise* (Bac+4), von der Universität abgehen. 2004 waren es etwa 17 % oder 15 450 Studierende (MESR 2006).

Die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen und Unternehmen ist deutlich gesteigert worden (Campagne 2004b: 60f). Allerdings wird der Anteil internationaler Studierenden vermutlich gering bleiben: durch die Separation der Studierenden erst nach dem ersten Masterjahr sind ausländische Studierende mit einem Bachelorgrad entweder unter- oder mit einem Mastergrad überqualifiziert. Oder sie schreiben sich bereits im ersten Jahr des Masterstudiums mit dem Risiko ein, keine Zulassung in der gewünschten Spezialisierung zu erhalten.

Dem Anspruch der optimierten Berufsvorbereitung wird durch ein je eigenes Dossier für mögliche Berufsfelder (ebd.: 6-9) und der ständigen Lehrbeteiligung von Psychologen entsprochen, die hauptberuflich nicht an einer Hochschule arbeiten. Im zweiten Studienjahr des Masters sollen mindestens ein Drittel der Lehreinheiten von diesen universitätsexternen Psychologen erfüllt werden (Campagne 2004b: 71), im Vergleich zu 20 % im ehemaligen zweiten Studienzyklus (Campagne 2000, ohne Seitenangabe).

Dies zeigt, dass viele der im Zuge des Bologna-Prozesses propagierten Neuerungen im früheren zweiten Studienabschnitt bereits in Ansätzen vorhanden waren. Dies gilt auch für die bereits zitierte Kooperation mit der Universität Caen, die Organisation der Lehrinhalte in Module, die obligatorischen Praktika im Umfang von 75 halben Tagen und Studieneinheiten an ausländischen Einrichtungen (*DESS Psychologie du Travail*, s. auch unten) (Campagne 2000, ohne Seitenangabe). Allerdings wurden die Anteile zumeist deutlich gesteigert, in dem neuen Master sind beispielsweise in den ersten beiden Semestern Praktikumseinheiten abzuleisten und die gesamte Stundenzahl ist erhöht worden (Campagne 2004a: 18-23). Die Praktika finden in beiden Campagnen unter Supervision (Seminareinheiten) und semesterbegleitenden Leistungsnachweisen wie Praktikumsberichten statt.

Wie sich bereits weiter oben beim Vergleich der angebotenen Schwerpunktsetzung angedeutet hat, ist das Studienangebot des Fachbereichs Psychologie an der Universität von Rouen spezieller und profilierter als noch im Jahr 2000. Dies lässt sich zum einen an den beiden neuen Studienschwerpunkten im berufsorientierten Zweig, die auf ein ganz bestimmtes Klientel bzw. ein präzises Problemfeld ausgerichtet sind – Behinderung sowie Gewalt und Traumatisierung - erkennen, zum anderen am modifizierten Curriculum des kontinuierlich angebotenen Schwerpunkt *Psychologie du Travail et de l'organisation* feststellen. Einerseits ist die Vermittlung praktischen Wissens wie Arbeitsrecht, Finanzen oder der Einsatz neuer Kommunikationstechno-

logien verbreitert worden, andererseits ist die Möglichkeit zur weiteren Spezialisierung innerhalb des Schwerpunktes gegeben (Campagne 2004b: 74f).

In dem neuen Master ist die Schwerpunktbildung bereits in dem ersten Studienjahr impliziert. Die in dem zweiten Studienjahr zu wählenden Schwerpunkte sind in den ersten beiden Semester in vier Feldern präfiguriert, in denen benachbarte Themengebiete zusammengefasst sind (Campagne 2004b: 18f) und von denen eines zu wählen ist. Flankiert werden sie von einem methodischen Parcours, der mit der Themenwahl korrespondiert. Daneben ist ein allgemeiner Methodenkurs, der in die Arbeitstechniken der *Memoire* einführt, für alle Studenten obligatorisch. Es wird also, anders als im früheren *Maîtrise*, keine allgemeine, sondern anwendungsbezogenen Methodik gelehrt (Campagne 2000, ohne Seitenangabe) und sie erhält insgesamt ein höheres Gewicht durch einen höheren Koeffizienten. Zudem werden die Studieninhalte ständig von Methodenkursen begleitet, während in der alten *Maîtrise* das erste Semester Inhalten, das zweite Semester ganz der Methodik gewidmet war. Methodenkurs wie Praktikumsbegleitende Unterrichtseinheiten werden ausschließlich in kleineren Arbeitsgruppen abgehalten. Abgerundet wird das erste Semester durch eine Studieneinheit fächerübergreifender Kompetenzen, hier Englisch und Computerkenntnisse. Im zweiten Semester werden die Kapazitäten für die *Memoire* freigehalten (Campagne 2004b: 22f). Abgesehen von den Methodenkursen und Praktika werden Prüfungen weiterhin am Ende des Semesters durchgeführt.

Das dritte Semester in dem neuen forschungsorientierten Zweig ist zur Hälfte nicht in Vorlesungen organisiert. Darunter fallen die Vorbereitung der Abschlussarbeit, weitere Übung von Soft Skills und insgesamt 10 Konferenzen unter internationaler Teilnahme von Unternehmen (ebd.: 39), die zweite Hälfte werden von Unterrichtseinheiten des Schwerpunktes und eines weiteren Fachgebietes abgedeckt. In dem vierten Semester ist mehr als die Hälfte der Arbeitskapazitäten für die Abschlussarbeit vorgesehen. Damit ist der neue Master in der Arbeitsweise selbständiger und weniger verschult und bedeutet so eine bessere Vorbereitung auf die Doktorarbeit als der frühere, promotionsvorbereitende zweite Studienabschnitt, in dem das Studium weiter durch Vorlesungen dominiert war (Campagne 2004, ohne Seitenangabe).

Demgegenüber ist der neue, berufsorientierte Master deutlich durch Vorlesungen geprägt, wobei er im Vergleich zu dem früheren Studienangebot höhere praktische Anteile wie mehr Praktikumsstunden besitzt.

4.3 Der Stand der Einführung von ECTS an der Universität von Rouen

Die Universität von Rouen schreibt die strikte Einhaltung von 30 Creditpoints pro Semester vor (CEVU 2003/129). Als Berechnungsgrundlage dient nicht die Kontaktzeit, sondern der angesetzte Arbeitsaufwand. Dies stellt eine qualitative Neuerung gegenüber der Zeit vor dem LMD dar, in der lediglich die Kontaktzeit berücksichtigt wurde. Die Einführung der Creditpoints ist wie in den Bologna-Vereinbarungen vorgesehen mit der Modularisierung der Studieneinheiten verbunden. Allerdings gelten als Module einfache Unterrichtseinheiten wie eine Vorlesung, teilweise in Verbindung mit einem Seminar und nicht wie in Deutschland ein themenbezogenes Ensemble mehrerer Lehr- und Leistungseinheiten. Diese Diskrepanz lässt sich auf die mangelnde Definition von europäischer Seite zurückführen, die europaweit für eine Pluralität von Konzeptionen geschaffen hat (Reichert/Tauch 2005: 15).

Weiterhin hat die Universität Rouen das bereits existierende System der Koeffizienten beibehalten, das im Gegensatz zu den rein quantitativ orientierten Creditpoints eine qualitative Gewichtung der Studieneinheiten ermöglicht.

Problematisch in diesem Zusammenhang erscheint mir, dass es weder von Seiten der Universität noch der Fakultäten allgemeine Richtlinien gibt, welcher Arbeitsaufwand wie viele Creditpoints rechtfertigt. Insofern ist die Vergabe der Creditpoints weitgehend willkürlich und es steht zu befürchten, dass die Auflage, jedes Studienjahr habe 30 Creditpoints zu vergeben, dazu führt, dass diese mechanisch, formell und automatisiert ohne tragfähige Grundlage verliehen werden. Von der Universitätsleitung und in den Räten wird die Vergabe von Creditpoints laut eines meiner Interviewpartner „nach Gefühl“ beurteilt und nur dann sanktioniert, wenn gravierende Abweichungen von „realistischen Schätzungen“ zu sehen sind. Ein standardisierter Katalog ist auch für die Zukunft nicht vorgesehen. Faktisch führt dies beispielsweise im Fachbereich Psychologie dazu, dass unabhängig von Stundenzahl und Studiengewichtung jedem der fünf Studieneinheiten eines Semesters in der *Licence* generell sechs Creditpoints zugeordnet werden (Campagne 2004a: 7-14).

4.4 Mobilität von Studierenden, Dozenten und Verwaltungspersonal

Seit 2002 hat die Universität von Rouen eine stetige Zunahme von Auslandsaufenthalten ihrer Studierenden zu verzeichnen, was auch auf den Ausbau des Stipendienwesens zurückzuführen ist. So haben 2002 90, 2003 120 und 2004 bereits

170/180 Studierende einen Auslandsaufenthalt eingelegt (CEVU 2005/141). Trotzdem wird ein Mangel an Bewerbern für Auslandsaufenthalte und eine fehlende Effizienz der Austauschprogramme beklagt, dem mit dem Ausbau von Sprachlehrangeboten begegnet werden soll (CEVU 2002/114: Annex IV). Für die Mobilität der Lehrenden und Forschern sind entsprechende Kooperations- und Austauschprogramme in Planung, wohingegen der Austausch von technischen Hochschulpersonal als problematisch eingeschätzt wird (ebd.).

Die Durchsetzung der Organisation des Studienjahres in Semester, die ebenfalls der Kompatibilität europäischer Studienangebote und der Steigerung der Mobilität dient, ist nicht konsistent. Weder besteht die Möglichkeit, sich semesterweise einzuschreiben - das heißt, eine Immatrikulation ist nur zu Beginn des *Rentrée* im September möglich,³² noch sind die Semester einheitlich an allen Fakultäten zeitlich homogen eingeteilt (CEVU 2003/129). Semesteranfang und -ende werden von den einzelnen *Composants* im Alleingang im Rahmen von Bandbreiten, die von der Hochschulleitung vorgegeben sind, bestimmt. Entsprechend sind Examensphasen und Beginn der Studienjahre zeitlich nicht unter den einzelnen *Composants* abgestimmt wie der Vergleich mehrerer Studienkalender zeigt.³³

4.5 Qualitätssicherung

Die Universität von Rouen hat noch in der Folge der letzten Reformwelle³⁴ einen internen Evaluationsprozess angestoßen, der zwar nicht deckungsgleich mit den auf europäischer Ebene vereinbarten Richtlinien ist, aber zumindest ein Minimum an Informationen über Studiensituation und Lehrangebot sammelt und problematisiert.³⁵

Die universitäre Einrichtung *Observatoire de la Vie Etudiante* (OVU), die beim DEVE angesiedelt ist, hat 1998/1999 ihre Arbeit mit einer jährlichen Befragung der Studierenden an der Rechtsfakultät und der *UFR du Lettre* bzw. seit 2000 auch an der *UFR Psychologie, Sociologie et Science d'Education* und der *UFR de Science et Techniques aufgenommen* (CEVU 2005/146). Allerdings werden aus Kostengründen nur die Studierenden des ersten Studienjahres auf freiwilliger Basis befragt, so dass

³² Dies wird nach dem Vizepräsidenten der Universität Bernhard Sayagh auch mittelfristig so bleiben, s. CEVU 2005/148.

³³ Vgl. bspw. die Kalender für 2002/2003 und 2003/2004, CEVU 2002/113: Annex II und CEVU 2003/119: Annex.

³⁴ So gen. Bayrou-Reformen, erlassen 1997. Einen Überblick gibt Robert 1997.

³⁵ Europäische Standards zur internen Evaluierung, s. BFUG 2005: 30.

keine vollständigen Datensätze vorhanden sind. Da unter anderem die Beurteilung des Lehrkörpers und ihres Unterrichts durch Studenten nachgefragt wird, die von demselben als implizite Kritik und Kontrolle aufgefasst wird, wird die Evaluierung nicht unterstützt, was zu einer weiteren Reduktion der Datenbasis führt (ebd.).

Der Fragebogen, der sich an die Studierenden richtet, fragt auf Universitätsebene nach der Effizienz universitärer Einrichtungen und allgemeiner Studienbedingungen und Art und Umfang der in das Studium investierten Zeit. Auch die von den Fakultäten angebotenen Einrichtungen erfahren eine Bewertung, genauso wie die Zufriedenheit mit dem Kursangebot und der -organisation, der Lehrkultur und den Dozenten sowie dem Studienaufbau selbst (CEVU 2005/146: Annex).

Daneben finden immer wieder Befragung der Dozenten und Professoren statt wie beispielsweise die Untersuchung unter den Betreuern der Masterstudiengängen über die angestrebten Kriterien, die Absolventen eines Master 1 zu einem Master 2 qualifizieren (CEVU 2005/143).

Die Universität von Rouen hat eine Optimierung der internen Evaluierung durch ein systematischeres und detailliertes Verfahren vorgesehen (CEVU 2002/111). Dazu zählt die globale Evaluierung von Lehre, Lehrangebot und dessen Ausrichtung sowie die Evaluierung der einzelnen Fachrichtungen (*Domaines*) und Studiengängen (CEVU 2003/121: Annex). Konkret ist dieser Beschluss bisher nicht im CEVU erörtert worden.

4.6 Neue Forschungsstrategien

Die Antizipation neuer Forschungsstrategien an der Universität ist bisher nur sehr oberflächlich geschehen. Der Zusammenschluss der normannischen Universitäten und Forschungseinrichtungen zu so genannten *pôles de recherche et d'enseignement supérieur* geht auf ein Gesetz des französischen Bildungsminister zurück, das zur Bündelung der Ressourcen die Kooperation von Forschungsinstituten und Hochschulen einer Region vorsieht.³⁶ Gleiches gilt für die thematische Vernetzung von Forschungsprojekten, die in dem *Contrat de Développement* der Universität von Rouen von 2004 angekündigt wird und die von der französischen Regierung zur wissenschaftlichen Profilierung ihrer Hochschullandschaft initiiert wurde. Die

³⁶ Loi de Programme pour la Recherche, 18.05.2006 (Loi No. 2006 – 450), s. unter <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0500251L> (03.09.2006).

Universität sieht vier Polbildungen vor (*Sciences Physiques, Mathématiques et de l'information pour l'ingénieur, Chemie-Biologie-Santé, Sciences humaines et sociales et sciences du tertiare, Environnement et maîtrise des risques naturels et technologiques*) (Contrat de Développement 2004: 7-10).

Gerade was die Internationalisierung von Forschung anbelangt, zieht sich die Universität dagegen auf alte Strukturen zurück und beruft sich auf bestehende Programme wie Erasmus und Sokrates, die nicht einmal speziell forschungsorientiert sind (ebd.: 11). Dies deckt sich mit der Aussage einer meiner Interviewpartner, dass sich im Bereich Forschungspolitik bisher kaum etwas verändert habe.

Dasselbe Gesetz sieht im Übrigen auch die im Rahmen europäischer Abkommen versprochene schrittweise Erhöhung der Forschungsmittel von bisher 20,87 auf 24 Milliarden Euro bis 2010 vor (Bayrisch-Französisches Hochschulzentrum 2006).

4.7 Weitere Zielsetzungen

Zum Aufbau eines Europäischen Curriculums, das heißt Lerneinheiten mit europäischen Inhalten und Zielsetzungen, ließ sich in keinem Protokoll des CEVU ein Beitrag finden. Gleiches gilt für die untersuchten Studiengänge in dem neuen Studienschema, also den Maquettes aus dem Jahr 2004 der Fakultät der Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft.

Im Bezug auf die Strategie lebenslangen Lernens ist die Universität von Rouen im Begriff, Weiterbildungsangebote auszubauen und das bestehende *Centre de Formation Continue* zu reformieren (Contrat de Développement 2004: 5). Für berufstätige Teilzeitstudierende sollen mehr Fernkurse angeboten werden und die Zugänge hinsichtlich der Qualifikationsvoraussetzungen erleichtert – hierfür werden interne und externe Evaluationen durchgeführt, um mögliche Engpässe und die Nachfrage nach Fortbildungen zu extrapolieren (ebd.: 6) - sowie die Zusammenarbeit mit den Fakultäten und Unternehmen verbessert werden.

Die Einbeziehung von Studierenden in Hochschulprozesse ist nicht reformiert worden und ist nach wie vor als sehr gering zu bezeichnen, wie der Stocktaking-Bericht von Bergen auch bemängelt (Stocktaking 2005: 77). Die Studierenden sind zwar insofern beteiligt, als dass sie weiterhin regulär ihre Sitze in den universitären und Fakultätsräten besetzen und an der internen Evaluierung der Universität als Befragte partizipieren. Sie haben jedoch keinen Zugang zu Konzeption oder Auswertung der Evaluierung, so dass weiterhin von einer sehr schwachen Einbeziehung der Studie-

renden zu sprechen ist. Ein Umstand, der sich auch in dem geringen Kenntnisgrad universitärer Reformen seitens der Studenten wie der Einführung von LMD niederschlägt (CEVU 2005/146).

Wie bereits weiter oben festgestellt, hat die französische Regierung keine gesetzlichen Anstrengungen unternommen, um die Attraktivität der französischen Hochschulen für ausländische Studierende und Lehrpersonal zu steigern. Dennoch hat die Universität von Rouen in den Sitzungen des CEVU dieses Thema häufig diskutiert. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Universität unabhängig von den zentralstaatlichen Vorgaben versucht Themen, die auf europäischer Ebene formuliert werden, aufzugreifen und eigenständig zu gestalten.

Der Empfang ausländischer Studenten sollte nach einem Beschluss des CEVU wesentlich verbessert werden, indem Universitäts-, Stadt- und Studierendenverwaltung (CROUS) enger zusammenarbeiten und den ausländischen Studierenden Tutoren zur Betreuung an die Seite stellen (CEVU 2002/114: Annex IV). Entsprechende Maßnahmen sind vom *Service internationale* bisher, insbesondere in Folge fehlender finanzieller und humaner Ressourcen, nicht unternommen worden.

Obwohl die französische Regierung, aber auch der CEVU, immer wieder als favorisiertes Klientel japanische und amerikanische Studierende in seinen Absichtserklärungen genannt hat (Bspw. CEVU 2005/141), konzentrieren sich die Bemühungen der Universität von Rouen auf ausländische Studierende aus Osteuropa, dem außereuropäischen Mittelmeerraum und Afrika (CEVU 2002/114: Annex IV). Die Studierendenzahlen aus diesen Bereichen sind denn auch 2004/2005 deutlich höher als die aus Nordamerika oder Asien. Mehr als die Hälfte stammt aus Afrika und Nordafrika (54 %), aus Asien sind es 13 % und aus Amerika nur 10 %. Die Tendenz weist jedoch in eine andere Richtung. Noch 2003/2004 waren nur 10,8 % der Auslandsstudenten aus der asiatischen Region und nur 8,7 % aus Amerika, wobei die Studentenzahl aus den Vereinigten Staaten von 2 auf (absolut) 39 gestiegen ist – das sind beinahe 200 % (OVE 2004). Bezüglich Amerika verstetigt sich der steigende Trend seit 1999 (OVE 2005a: 3, Schaubild 2.) Bemerkenswert erscheint im Vergleich der Jahrgänge, dass sich 2003/2004 noch die Hälfte der Auslandsstudenten im Master-Segment eingeschrieben hat, im darauf folgenden Jahr befindet sich die Mehrzahl dagegen im grundständigen Studienabschnitt. Insgesamt hat die Universität von Rouen wesentlich mehr Studierende aus dem Ausland empfangen (2835) als ent-

sandt (180)³⁷, wobei der Anteil der Auslandsstudierenden mit 11,5 % der rouenaisischen Studierenden im französischen Vergleich überdurchschnittlich ist (OVE 2005: 11).

4.8 Ergebnisse

Die Analyse der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich an der Universität von Rouen hat gezeigt, dass in Frankreich einige der gesetzlich bereits in die Wege geleiteten Maßnahmen noch nicht vollständig umgesetzt sind. Dazu zählen das Diploma Supplement, das bisher nur sehr lückenhaft und nur in französischer Sprache verfügbar gemacht wird und die tatsächliche Umstellung auf Semester, die eine Einschreibung zu Beginn jedes Semesters erlaubt. Außerdem hat sich die Praxis kontinuierlicher Leistungsnachweise trotz Credits und Modularisierung an der Universität von Rouen bisher nicht etabliert. Damit ist sie aber kein Sonderfall, auch Studien anderer französischer Universitäten kommen zu diesem Ergebnis (MESR 2002a, Annex 6: 69f).

In anderen Bereichen wurden die Ziele des Bologna-Prozesses zwar implementiert, aber nicht immer mit den erwünschten Effekten: die Einführung des ECTS an der Universität von Rouen ist vollständig. Gleichzeitig bleibt zu monieren, dass das ECTS nicht standardisiert eingeführt wurde, willkürlich ist und stereotyp jedem Semester die vorgeschriebenen Credits zuordnet – unabhängig von Stundenzahl und Arbeitsaufwand – und somit keinen vergleichsfähigen Maßstab darstellt. Gleiches gilt für die Mobilität zumindest der Studierenden, die zwar zugenommen hat, aber doch deutlich hinter den Erwartungen der Universität zurückbleiben. Die vom Bildungsministerium bereitgestellten zusätzlichen Auslandsstipendien werden nicht vollständig abgerufen. Den Kern der Bologna-Reformen bildet an der Universität von Rouen die Einführung des dreistufigen Graduiertensystems. Die Umstellung auf LMD ist abgesehen von der medizinischen Fakultät an der Universität von Rouen bis auf wenige Ausnahmen abgeschlossen. Bei dem grundständigen Studium, der *Licence*, handelt es sich dabei tendenziell um eine reine Strukturreform, während sich im zweiten Studienabschnitt auch inhaltliche Veränderungen abzeichnen.

Die Feinanalyse des Studienangebots des Fachbereichs Psychologie in der neuen LMD-Struktur hat ergeben, dass Funktion und Zielsetzung – Reduktion der Abbrecherquoten und Vorbereitung auf den zweiten Studienabschnitt - der neuen *Licence*

³⁷ Zahlen nach OVE 2005: 10ff.

gleich geblieben sind. Das breite und auf Allgemeinbildung angelegte Curriculum des ehemaligen DEUGs und der alten *Licence* ist in der neuen *Licence* durch interdisziplinäre Studieneinheiten erweitert worden, um Studienwechsel zu erleichtern. Eine verstärkte Berufsbezogenheit ist nicht erkennbar: weder gibt es mehr Pflichtpraktika oder Auslandsaufenthalte noch wurden zusätzliche Sprach- oder Computerkurse aufgenommen.

Im Masterstudium gibt es dagegen eine deutlich breitere Auswahl an Spezialisierungsmöglichkeiten. Zudem ist die Schwerpunktbildung vertieft worden, so dass neben dem gewählten Fachgebiet kaum andere Abteilungen der Psychologie Bestandteil des Studiums sind. Kooperationen mit anderen Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen (Forschung und Unternehmen) sind qualitativ und quantitativ ausgebaut worden, Studieninhalte sind konzentrierter und stärker anwendungsbezogen, der Anteil universitätsexterner Psychologen am Lehrpersonal, die nicht hauptberuflich als Dozenten arbeiten, ist gestiegen.

Aber auch in den neuen Masterstudiengängen sind alte Strukturen tradiert. So muss weiterhin in jedem Studienjahr eine Abschlussarbeit im Umfang einer Masterarbeit geschrieben werden und eine forschungs- oder berufspraktische Orientierung erfolgt wie früher mit dem DEA und DESS erst nach dem ersten Masterjahr. Da bereits im ersten Masterjahr eine Spezialisierung vorausgesetzt wird, ist das jetzige Modell der Versuch, beide Studiensysteme beizubehalten. Dies lässt sich einerseits auf Widerstände des akademischen Personals und andererseits darauf zurückführen, dass die neuen Masterstudiengänge noch in der Planungsphase sind, das heißt, es gibt noch keine Studierenden, die nach diesem Muster tatsächlich studieren würden. Auch Auslandsaufenthalte, Praktikumseinheiten und der Unterricht durch externe Psychologen waren bereits im alten Studienangebot vorgesehen.

In mehreren Bereichen der Bologna-Agenda hat sich die Universität von Rouen initiativ gezeigt und agiert über das von dem Bildungsminister eingeleitete Reformspektrum hinaus durchaus europaorientiert: im Sinne der Weiterentwicklung von Lifelonglearning wurde der Ausbau des Weiterbildungszentrums der Universität angestoßen; für den Empfang ausländischer Studenten wurde die Vernetzung der verschiedenen lokalen Institutionen verbessert. Der überdurchschnittliche Anteil ausländischer Studierender (11,5% in 2004) deutet auf gute Auslandskontakte hin. Die Universität fördert die Mobilität der eigenen Studenten durch andere Instrumente als durch rein finanzielle Unterstützung indem sie beispielsweise den Ausbau des Sprachlehrangebots betreibt. Im Bereich Qualitätssicherung hat sich die Universität

von Rouen eigenständig eine jährliche interne Evaluierung verordnet, die allerdings noch nicht systematisch durchgeführt wird. Insofern ist Rouen auch hier dem Stand der Entwicklung in Frankreich insgesamt voraus.

5 Schluss

Die Feinanalyse der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Frankreich anhand der Universität von Rouen ergibt ein doppeltes Bild: einerseits weisen die gesetzlich angestoßenen Reformmaßnahmen, die die *Bologna Action Lines* in Frankreich realisieren sollen, auf eine starke Konzentration auf die Einführung des dreistufigen Graduiertensystems hin. Insofern muss von einer eher zurückhaltenden, da nur partiellen Umsetzung des Bologna-Prozesses insgesamt gesprochen werden. Andererseits hat die Universität von Rouen die Agenda des Bologna-Prozesses unabhängig von der fragmentierten Regierungsvorlage umfassend wahrgenommen und diskutiert und teilweise Freiräume genutzt, die das französische Bildungsministerium durch seine selektive Reaktion auf den Bologna-Prozess offen gelassen hat, um in Eigeninitiative Ziele von Bologna zu verfolgen.

Die wesentlichen Reformanstrengungen im Hinblick auf die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes beziehen sich auf die Strukturierung der Studiengänge in drei Phasen, wobei viele Universitäten, unter ihnen auch die Universität von Rouen, weiterhin das DEUG und die *Maîtrise* nach zwei bzw. vier Studienjahren verleihen und damit die alten Strukturen fortexistieren. Da das französische System von jeher mehrphasig angelegt ist, war von vorneherein die Gefahr gegeben, dass lediglich die Nomenklatur, nicht aber Inhalte und Strukturen verändert werden würden. So kommentiert auch Rudolf Nägeli, der in der schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz für die Koordinierung des Bologna-Prozesses zuständig ist: „In Frankreich übt man sich in einer *réforme des petits pas*, welche tendenziell eher in die Richtung von begrifflichen Anpassungen weist: Studiengänge werden zum Teil nicht wirklich reformiert, sondern einfach «umgetauft».“ (Nägeli 2002).

Die deutlich erkennbare Orientierung hin zu einer stärkeren Individualisierung des Studiums, die allerdings nicht im Kontext europäischer Zielsetzungen zu sehen ist, muss vor diesem Hintergrund als kleine Revolution gewertet werden, gegenüber der das akademische Personal aber überwiegend negativ eingestellt ist – wenn es denn

überhaupt über den Kontext der europapolitische Diskurse informiert ist (Serbanescu-Lestrade 2006).

Aber nicht nur die traditionelle strukturkonservative Tendenz des französischen Hochschulwesens behindert eine innovative Adaption des Bologna-Prozesses, auch die mangelnde finanzielle Unterstützung durch die französische Zentralregierung leistet ihren Beitrag. So sind sowohl für den Ausbau eines Tutorialwesens wie auch für Ergänzungskurse in Informatik und modernen Sprachen, für die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten und Spezialisierungsangebote im Masterstudium und die angestrebte Reduktion der Vorlesung als Unterrichtsform mit Kosten verbunden.³⁸ Teilweise werden Mittel für den Ausbau des Masters durch Einsparungen in der *Licence* frei gesetzt – ein virulenter Grund, warum die *Licence* quasi in alter Form fortgesetzt wird - oder Tutorien unter Mithilfe Freiwilliger organisiert, teilweise bleiben die in den Habilitationsverfahren angekündigten Studienelemente einfach unrealisiert (Soulas et al. 2005, Annex V: 65-67). Andere Universitäten reagieren auf die finanzielle Notlage mit der Schließung wenig frequentierter Studiengänge (ebd.: 66).

Die Universität von Rouen hat immer wieder versucht, dort eigene Wege zu gehen, wo die Politiken des französischen Bildungsministeriums nicht zielführend waren wie beispielsweise bei der Mobilitätsfrage oder der Qualitätssicherung. Dies deute ich als Indiz für Handlungsspielräume für die Hochschulen trotz eingeschränkter Autonomie, die sich allerdings nur dort zu eröffnen scheinen, wo die Zentralregierung das Feld frei lässt und keine eigene Initiative zeigt.

³⁸ S. hierzu auch ein Bericht für das MESR zur Einführung von LMD an ausgewählten Universitäten, Soulas et al. 2005, Annex V.

6 Literatur- und Quellenverzeichnis

6.1 Literatur

- Aigner, Edith (2002): Der Bologna-Prozess. Reform der europäischen Hochschulbildung. Chancen der Informations- und Kommunikations-technologie. Linz.
- Attali, Jacques (1998): Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris
- Bauer, Michael/Knöll, Ralf (2003): Die Methode der offenen Koordinierung. Zukunft europäischer Politikgestaltung oder schleichende Zentralisierung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 1-2, verfügbar unter http://www.bpb.de/publikationen/4VUBA4,3,0Die_Methode_der_offenen_Koordinierung%3AZukunft_europ%EAischer_Politikgestaltung_oder_schleichende_Zentralisierung.html#art3 (12.01.2007)
- Bayrisch-Französisches Hochschulzentrum (2006): Informationsbrief für Wissenschafts- und Hochschulkooperationen (Juni), verfügbar unter http://www.bfhz.uni-muenchen.de/infobrief/06_2006/Loi_recherche_dt.htm (03.01.2007)
- Berliner Communiqué (2003): Realising the European higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Education in Berlin on the 19 September 2003, in: www.bologna-bergen2005.no (01.12.2006)
- Bologna Declaration of the 21 June 1999: The Joint Declaration of the European Ministers of Education, in: www.bologna-bergen2005.no (01.12.2006).
- Bologna Follow up Group (2005): Bologna Process Stocktaking. Report from a working group appointed by the Bologna follow up group to the conference of the European ministers responsible for higher education, Bergen, 19-20 May 2005 (hier zitiert: Stocktaking 2005)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Der Stand der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF (2005): Bachelor- und Masterstudiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Fortschritte im Bolognaprozess
- Centre of Higher Education Policy Studies, CHEPS (2001): Higher Education in France. Country Report. Enschede
- CPU, Conférence de Présidents d'université (2002): Construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Déclination française (Stand: Juli). In: CEVU 2002/111: Annex I, 43 Seiten.
- Dubois, Pierre (2003): Licence, Master, Doctorat. Le lent démarrage de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur en France. Französisches Manuskript für das italienische Journal Rassegna italiana di Sociologia,
- Europarat (2002): The Bologna Process. Achievements and Challenges. Discussion document of the Steering Committee of Higher Education and Research, CD-HER (2002) 6
- Eurydice (2005): Focus on the structure of higher education. National trends in the Bologna Process. Brüssel, in: www.bologna-bergen2005.no
- Eurydice (2005): Focus on the structure of higher education. National trends in the Bologna Process. Brüssel

- Eurydice (2005a): Enseignement supérieur en France, in: http://194.78.211.243/Eurybase/frameset_eurybase.html (17.03.2007)
- Fave-Bonnet, Marie-Françoise (2001): Université: Etat des lieux, in: Eduquer et former (Juni)
- Fave-Bonnet, Marie-Francoise (2005): Les enjeux de la pédagogie universitaire à l'heure du Processus de Bologne. Françaisches, bisher unveröffentlichtes Manuskript für die Revistei de Psihologie si stiintele educatiei, Universität von Brasov (Rumänien)
- Hackl, Elsa (2001): Towards a European higher Education Area. Change and Convergence in European higher Education. EUI working papers 2001/9
- Haug, Guy/Kirstein, Jette (1999): Trends in learning structures of higher Education (I).
- Haug, Guy/Tauch, Christian (2001): Trends in learning structures of higher Education (II). Follow-up Report prepared for the Prague and Salamanca Conferences of March/ May 2001.
- Hoffmann, Nick (2005): Studiengebühren in Europa, in: Ifo-Schnelldienst, Jg. 58 (3), S. 33-35
- Kehm, Barbara (2001): Europäische Trends und Internationalisierungsstrategien von Hochschulen in Deutschland. In: Dies./Peer Pasternak: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. U.a Weinheim, S. 65-92.
- Keller, Andreas (2003): Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 9/2003, S. 1119-1128.
- Lange, Josef (2002): Der Europäische Hochschulraum – Erfolge und Perspektiven. Zum Stand der universitären Kooperation. In: Die politische Meinung 389/02, S. 13 -17.
- Lauer, Charlotte (2003): Bildungspolitik in Frankreich. Diskussionspapier Nr. 03-43 des Zentrums für europäische Wirtschaftsforschung
- Lohmann, Ingrid (2004): Allgemeine Erziehungswissenschaft in internationaler Perspektive. In: Bildung und Erziehung 57 (2004) 4, S. 451-467
- Mignot-Gerard, Stéphanie (2000): The paradoxal victory of representative leadership in universities: The french model. Paper submission on the 22nd EAIR Forum, Berlin
- Musselin, Christine (2000): Universités françaises. L'autonomie tant attendue? Hors-série Nr. 28, S. 44-46
- Musselin, Christine (2005): Is the Bologna Process a move towards a European higher Education Area? Presentation held on the third Conference of Knowledge and Politics: The Bologna-Process and the Shaping on Future Knowledge Societies, University of Bergen, May 18.-20. (20 Seiten)
- Nägeli, Rudolf (2002): Interview zum Bologna Reformprozess in der Schweiz. In: Civitas 3 (4)
- North, Douglass (1990): Institutions, Institutional change and Economic Performance. Cambridge
- Prager Communiqué (2001): Towards the European higher Education Area, in: www.bologna-bergen2005.no (28.11.2006)
- Renaut, Alain (2002): Que faire des universités? Paris
- Reuter, Lutz (2003): Zur Transformation der nationalen Hochschulsysteme durch die Europäische Union: Der Bologna-Prozess – Ziele, Entwicklungen, Kritik. In: Hans-Werner Fuchs/Lutz Reuter (Hrsg.): Internationalisierung der Hochschulsysteme:

- Der Bologna – Prozess und das Hochschulwesen der USA. In: Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft (Heft 6), S. 9-26.
- Robert, André (1997): La "réforme Bayrou" de l'université. In: Le système éducatif, cahiers français nr. 285
- Schewe, Lars (2004): Der Bologna–Prozess. Legenden und Wahrheit. In: BdWi/fzs: Studiengebühren, Elitekonzeptionen und Agenda 2010. BdWi – Studienheft 2003, S. 27.
- Schraml, Petra (2005): „Auf halbem Weg nach Bologna...“ Europäische Staaten ziehen Zwischenbilanz bei der Schaffung des gemeinsamen Hochschulraumes, verfügbar unter http://www.forumbildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=424 (17.03.2007).
- Serbanescu-Lestrade, Karin (2006): Staff reactions at the Bologna process. Four cases studies. Paper submission to the Second International Euredocs Conference: Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries, Rokkan Center Bergen, May 19.-21. (16 Seiten)
- Soulas, Josette/Descamps, Bibiane/Morau, Marie-France/Sauvannet, Philippe/Wicker, Brigitte (2005) : La mise en place du LMD. Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Tauch, Christian/Reichert, Sybille (2005): Trends IV. European Universities Implementing Bologna. Im Auftrag der EUA und der Europäischen Kommission
- Thierack, Anke (2004): Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte – offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt. Vorversion des im Auftrag des BMBF erstellten Berichts, vom März
- Veiga, Amélia (2005): Europeanization of higher education area. Towards a framework of analysis, CHEPS. In: <http://euredocs.sciences-po.fr> (03.09.2006)
- Vie universitaire (2000): Qui fait quoi à l'université? Septemбераusgabe, S. 12
- Witte, Johanna (2004): The introduction of Two-Tired Study Structures in the context of the Bologna Process: A theoretical framework for an international Comparative Study of Change in higher Education Systems. In: Higher Education Policy (17), S. 405-420
- Zervakis, Peter A. (2004): Der Bologna-Prozess. Politische Vision oder pragmatische Antwort? In: Politische Studien 55 (393), S. 105-116.
- Zwierlein, Cornel (2005): Beispiel Frankreich: Der Bologna-Prozess im Nachbarland. In: Zeitenblicke 4 (1) (18 Seiten), in: www.zeitenblicke.de

6.2 Quellen

- Assemblée Nationale (2006): Rapport Nr. 3079, fait par Gaëtan Gorce relative à l'insertion des jeunes dans l'emploi, in: www.assemblee-nationale.fr
- Conseil des Etudes et de la Vie universitaire de l'Université de Rouen, CEVU: Compte Rendu , Seance no. 111 du 17 Septembre 2002
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 113 du 19 Novembre 2002
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 114 du 11 Décembre 2002
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 118 du 20 Mai 2003
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 119 du 10 Juin 2003
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 121 du 1 Juillet 2003
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 122 du 8 Juillet 2003
- Ders.: Compte Rendu, Seance no. 129 du 16 Décembre 2003

Ders.: Compte Rendu, Seance no. 136 du 6 Juillet 2004
 Ders.: Compte Rendu, Seance no. 138 du 11 Octobre 2004
 Ders.: Compte Rendu, Seance no. 141 du 18 Janvier 2005
 Ders.: Compte Rendu, Seance no. 143 du 15 Mars 2005
 Ders.: Compte Rendu, Seance no. 148 du 13 Septembre 2005
 Contrat de Développement 2004-2007 entre l'Université de Rouen et le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Paris 2004). Einsehbar beim DEVE der Universität von Rouen
 Hochschulrektorenkonferenz (2005): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2005/2006. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2005, in: www.hrk.de
 MESR, Ministère de l'Éducation nationale, d'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2005): Les diplômes conjoints – La nouvelle politique française, présenté sur la conférence de Bergen (19 et 20 Mai 2005)
 Dass. (2005a): National Reports 2004-2005, in: www.bologna-bergen2005.no
 Dass. (2003): National Report 1998-2003, in: www.bologna-bergen2005.no
 Dass. (2002a): Mise en oeuvre du schéma licence – master – doctorat (LMD), Paris le 14 novembre
 Dass. (2006): L'éducation nationale en chiffres. L'enseignement supérieur, in: www.education.gouv.fr
 Observatoire de la Vie Etudiante (2004): Année universitaire 2003-2004. Rouen
 Dass. (2005): Année universitaire 2004-2005. Rouen
 Dass. (2005a): Le lettre de L'OVE no. 51 (April)
 Université de Rouen (2004): Génération LMD. Licence – Master – Doctorat, Nr. 1 (März).
 Diess. (2006a): Point de vue universitaire nr. 1 (Februar)