

Schimank, Uwe

Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?

Hochschul-Informations-System [Hrsg.]: Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld : Bertelsmann 2010, S. 44-61



Quellenangabe/ Reference:

Schimank, Uwe: Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? - In:
Hochschul-Informations-System [Hrsg.]: Perspektive Studienqualität. Themen und
Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung. Bielefeld : Bertelsmann 2010, S. 44-61 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-26344 - DOI: 10.25656/01:2634

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26344>

<https://doi.org/10.25656/01:2634>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.)

Perspektive Studienqualität

Themen und Forschungsergebnisse
der HIS-Fachtagung „Studienqualität“



Inhalt

Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	8
Vorwort	9
Teil A	
40 Jahre HIS – Festakt in der Hochschule für Musik und Theater Hannover am 26. März 2009	II
PROF. DR. MARTIN LEITNER (GESCHÄFTSFÜHRER HIS GMBH)	
Begrüßung	12
STEPHAN WEIL (OBERBÜRGERMEISTER VON HANNOVER)	
Grußwort	16
LUTZ STRATMANN (NIEDERSÄCHSISCHER MINISTER FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR)	
Nach der Föderalismusreform: Gewachsener Einfluss der Länder bei der Steigerung der Studienqualität?	18
PROF. DR. MARGRET WINTERMANTEL (PRÄSIDENTIN DER HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ)	
Studienqualität und Hochschulreform – ein Gegensatz?	21
DR. WILHELM KRULL (GENERALSEKRETÄR DER VOLKSWAGENSTIFTUNG)	
Die deutsche Stiftungslandschaft und ihre Anreize für mehr Qualität in Forschung und Lehre	24
CORNELIA QUENNET-THIELEN (STAATSEKRETÄRIN IM BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG)	
Welchen Beitrag kann der Bund zur Steigerung der Studienqualität leisten?	29
PROF. DR. JÜRGEN ENDERS (DIREKTOR DES CENTER FOR HIGHER EDUCATION POLICY STUDIES)	
Festvortrag: Studienqualität und Bologna – Wo geht die Reise hin?	33
Teil B	
Fachtagung „Studienqualität“ am 25. und 26. März 2009 in Hannover	41
I. Eröffnungsvortrag	43
UWE SCHIMANK	
Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?	44

II. Studienqualität und Kompetenzen	63
HILDEGARD SCHAEPER, JOHANNES WILDT	
Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre	64
EDITH BRAUN	
Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation: Gestaltungsmöglichkeiten und Implikationen . . .	84
III. Die vernetzte Hochschule – integrierte Webanwendungen als Motor für die Studienqualität	93
GERHARD SCHNEIDER	
Identity Management auf der Basis von HIS – ein Beitrag zur Verbesserung der Studienqualität	94
PETER SCHIRMBACHER	
Lernmanagementsysteme – Bestandteil des integrierten Informationsmanagements einer Hochschule	104
UWE HÜBNER	
Hochschul-IT – Motor für das Qualitätsmanagement und Navigationshilfe für die Fahrt durch die Prozesslandschaft.	115
IV. Studienqualität im Kontext nachfrageorientierter Hochschulfinanzierung	127
STEFAN BIENEFELD	
Money makes the world go around!? – Überlegungen zum Zusammenhang von nachfrageorientierter Hochschulfinanzierung und Studienqualität	128
MICHAEL JAEGER, JANKA WILLIGE	
Führen Studiengebühren zu einer Steigerung der Studienqualität? Empirische Anhaltspunkte aus Studierendensicht	138
HANS VOSSENSTEYN	
Demand Driven Funding and Quality in Higher Education.	151
V. Studienqualität und Studienerfolg: Chancen und Risiken gestufter Studiengänge – eine Zwischenbilanz	165
HANS PECHAR	
Bologna als Reformmotor – zur Implementierung gestufter Studiengänge in Österreich.	166
PETER ZERVAKIS	
Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland . . .	174
TINO BARGEL	
Chancen und Risiken gestufter Studiengänge – eine Zwischenbilanz. Welcher Studierendentypus wird im Bachelorstudium begünstigt?	182

CHRISTOPH HEINE, ULRICH HEUBLEIN

Chancen und Risiken gestufter Studiengänge: Studienbedingungen und Lehrkultur
im Bachelorstudium 196

VI. Studierende als Kunden!? 209**LARS DEGENHARDT, THOMAS SCHRÖDER**

Studierende als Kunden – Kulturwandel oder Modeerscheinung? 210

VOLKER RONGE

Bildungskunden – ein Missverständnis 224

MARKUS VOETH

Studierende an deutschen Universitäten – von ungeliebten Leistungsempfängern
zu umworbenen Kunden 234

VII. Studienqualität und Berufserfolg 243**MICHAEL GROTHEER**

Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von Hochschulabsolventinnen und
Hochschulabsolventen – eine Analyse der Arbeitsmarktchancen der Absolventenkohorten
von 1997, 2001 und 2005 244

HANS HEIJKE, CHRISTOPH MENG

Discipline-specific and Academic Competencies of the Higher Educated: their Value in the
Labour Market and their Acquisition in Education 263

Autorenverzeichnis 278

Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?

UWE SCHIMANK



Wilhelm von Humboldt: Diese Person ist unser Kürzel für die Anfang des 19. Jahrhunderts geprägte klassische deutsche Universitätsidee im Allgemeinen und ihr Verständnis universitärer Bildung im Besonderen.¹ Bologna demgegenüber ist bekanntlich der Ort, wo vor zehn Jahren die europäischen Bildungsminister ihren politischen Willen zu einer radikalen Veränderung der Studiengangsstrukturen an den Hochschulen ihrer Länder bekundeten. Diese Veränderung umfasst nicht nur die Umstellung auf Bachelor/Master, sondern auch studienbegleitende Prüfungen mit der Vergabe von „credit points“, eine Konzeption der Studiengänge vom „workload“ der Studierenden her, die Ausrichtung der Bildungsinhalte auf „employability“, einschließlich einer Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, und schließlich eine dauerhafte Qualitätssicherung der Studiengänge durch Akkreditierungen und Reakkreditierungen. Bologna ist sicher nur ein Teil der gewollten neuen „Studienqualität“ – aber zweifellos das Kernstück.

Wie gewichtig bereits, sagen auch ein paar Zahlen: Im SS 2009 sind schon knapp drei Viertel der circa 8.200 Studiengänge an deutschen Universitäten Bachelor- und Masterangebote; zwar studierten im WS 2007/08 erst knapp ein Drittel der Studierenden an allen deutschen Hochschulen in diesen neuen Studiengängen, aber zwei Drittel der Studienanfänger.² In einem Zeitraum von fünf Jahren passierte das Gros dieser Umwälzung. Das ist, auch verglichen mit planmäßig herbeigeführten Strukturveränderungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, ein enorm rascher Wandel. Kein Wunder erst einmal, dass längst noch nicht alle ihn mitmachen wollen und gar nicht wenige nach wie vor meinen, ihn völlig ignorieren zu können!

¹ Dass längst keiner mehr weiß, was Humboldt wirklich gesagt und gemeint hat, sei nur am Rande vermerkt.

² HRK 2009, S. 9, 21–24.

Doppelte Verneinungen, wie in meinem Vortragstitel, machen leicht schwindlig. Logisch gäbe es ja vier mögliche Verhältnisbestimmungen von Humboldt und Bologna:

- Humboldt ist der richtige Mann am richtigen Ort: Das hieße, dass die neuen Studiengangsstrukturen das Gebot der Stunde sind, um das nach wie vor gültige klassische universitäre Bildungsverständnis unter veränderten heutigen Bedingungen fortzuführen. Dies ist die Kontinuitätsthese: Das Alte muss und kann erneuert werden.
- Humboldt ist der falsche Mann am richtigen Ort: Das bedeutete, dass die neuen Studiengangsstrukturen sachlich geboten sind und das klassische universitäre Bildungsverständnis ablösen müssen. Dies ist die Diskontinuitätsthese in funktionaler Lesart: Das Neue muss her, das Alte muss verschwinden.
- Humboldt ist der richtige Mann am falschen Ort: Das klassische universitäre Bildungsverständnis wäre – so verstanden – nach wie vor sachgerecht, kann aber in den neuen Studiengangsstrukturen unglücklicherweise nicht mehr zur Geltung gebracht werden. Dies ist die Diskontinuitätsthese in dysfunktionaler Lesart, also die Krisenthese: Das falsche Neue verdrängt das richtige Alte.
- Schließlich, gegen diese drei Lesarten von Bologna, die meines Titels: Humboldt ist der falsche Mann am falschen Ort. Weder können wir heute das klassische universitäre Bildungsverständnis fortführen, noch sind stattdessen die neuen Studiengangsstrukturen die Lösung. Dies ist die zugespitzte Krisenthese: Das Alte und das Neue prallen aufeinander, aber beide taugen nichts.

Wenn Sie nun meinen, Letzteres wäre meine Einschätzung, weil es ja schließlich im Vortragstitel steht, liegen Sie falsch. Ich habe ein Fragezeichen gesetzt, und das war nicht nur als rhetorische Frage gemeint. Um es gleich vorwegzusagen: Ich werde Ihnen nicht sagen, welche der vier Deutungen des Bologna-Prozesses ich für die richtige halte. Meine persönliche Meinung – so ich sie überhaupt habe – ist nämlich genauso belanglos wie die vieler anderer Nichtexperten.

Die allermeisten von Ihnen könnten hierzu eine weit bessere, fachlich fundiertere und erfahrungsgesättigtere Antwort geben als ich. Ich bin Soziologe, und zwar kein Bildungssoziologe. Ich bin zwar soziologischer Hochschulforscher, habe aber noch nie über die Lehre an Hochschulen geforscht; mich haben vielmehr Governance-Strukturen nationaler Hochschulsysteme und die Effekte solcher Strukturen auf die Forschung an Hochschulen beschäftigt. An diesen Aspekten von Hochschulen bin ich überdies als soziologischer Gesellschaftstheoretiker interessiert, für den das Hochschulsystem nur ein Bereich neben anderen ist, an dem sich generellere Strukturen und Dynamiken der modernen Gesellschaft Pars pro Toto ablesen lassen und der dann auch umgekehrt Proberstein für generellere gesellschaftstheoretische Diagnosen sein kann. Schließlich: Dass ich erst als Dekan meiner Fakultät, dann seit nunmehr fast sieben Jahren als für Fragen der Lehre und des Studiums zuständiger Prorektor meiner Universität agiere, ist unter Erfahrungsgesichtspunkten höchst zweischneidig: Ich exekutiere zwar den Bologna-Prozess, als Lehrender lebe ich ihn allerdings angesichts eines stark reduzierten Lehrdeputats kaum.

Ich will nun jedenfalls zum Thema „Humboldt und Bologna“ das tun, was ich mir fachlich halbwegs zutraue. Ich werde im Weiteren den Bologna-Prozess soziologisch

als Kampf verschiedener Arten von gesellschaftlichen Akteuren um die Leistungen des Hochschulsystems in der Lehre verstehen: Wer hat Zugang zu diesen Leistungen? Und wie sehen diese Leistungen aus? Diese Interessenauseinandersetzung wird, wie so oft, auch als Deutungskampf geführt: Sachargumente werden angeführt, mal besser und mal schlechter begründete. Aber diese Argumente will ich hier, wie gesagt, nicht bewerten. Ich will das tun, was ich kann: den Einsatz von Sachargumenten als politische Waffen würdigen. Gerade Leuten wie den meisten von Ihnen, die fachliche Spezialisten für den einen oder anderen Aspekt von „Studienqualität“ sind, kann es nicht schaden, den zutiefst politischen Charakter solcher scheinbar rein „didaktischer“, „technischer“ oder „organisatorischer“ Maßnahmen wie z. B. studienbegleitender Prüfungen oder Diploma Supplements vor Augen geführt zu bekommen.³

Provokant zugespitzt: Als fachliche Spezialisten neigen wir alle dazu, das, was uns nicht gefällt, als – wenn nicht durch Ignoranz – leider Gottes durch sachfremde politische Kalküle Hervorgebrachtes und Aufrechterhaltenes einzustufen, während wir das, was wir jeweils selbst für richtig halten, ganz aus der Sache heraus adäquat oder gar einzig richtig finden. Ich will Ihnen demgegenüber als „soziologische Aufklärung“ verdeutlichen, dass im Bologna-Prozess alle Seiten „Politik“ betreiben – in diesem abwertenden alltagssprachlichen Verständnis des „Nur-das-eigene-Süppchen-Kochens“: nicht nur die Bologna-Verächter, auch die Fans der „Alma Mater Bolognese“⁴. In der Sprache meiner gesellschaftstheoretischen Perspektive, der Theorie gesellschaftlicher Differenzierung, ausgedrückt, werde ich den Bologna-Prozess als Differenzierungspolitik analysieren.

Differenzierungstheoretische Perspektive

Als Differenzierungstheoretiker sehe ich die heutige Gesellschaft als ein Ensemble von Teilsystemen an: Wirtschaft, Politik, Sport, Bildung etc. – und die Hochschulen sind, sofern sie sowohl Forschung als auch Lehre betreiben, ein organisatorisches Nebeneinander von Wissenschafts- und Bildungssystem. In jedem dieser Teilsysteme huldigen die dortigen Akteure – Individuen wie Organisationen – einem nur dort als höchstem Wert verabsolutierten Eigen-Sinn wie Wahrheit in der Wissenschaft, Bildung im Bildungssystem, Zahlungsfähigkeit in der Wirtschaft oder Macht in der Politik. Huldigen ist durchaus wörtlich gemeint: Der Wissenschaftler kann sich ebenso wenig vorstellen, dass es etwas Wichtigeres geben könnte als den Erkenntnisfortschritt und dass dieser jemals aufhören könnte, wie es einem Unternehmer undenkbar erscheint, jemals genug Gewinne gemacht zu haben.

Die Grenzen zwischen den Teilsystemen sind die Geltungsgrenzen des jeweiligen Eigen-Sinns als Eigen-Wert: Der Politik ist Bildung völlig egal – es sei denn, man kann mit Bildungspolitik Wahlen gewinnen oder verlieren. Auch die Wirtschaft kümmert sich nur mit Blick auf die in den Unternehmen benötigten Qualifikationen um das, was

³ Relativ vernachlässigen werde ich die anderen, eindeutiger als solche erkennbaren Arten von politischen Waffen, die im Bologna-Prozess zum Einsatz gekommen sind. Dass es in Deutschland etwa in den föderalen Auseinandersetzungen zwischen Bund und Ländern oder in den parallel zum Bologna-Prozess einsetzenden Governance-Reformen in Richtung „new public management“ um Politik, also um Interessen und deren machtformige Durchsetzung, ging, dürfte satzsaft bekannt sein.

⁴ Andreas Keller 2004, zitiert in: Wuggenig 2008, S. 156.

Schulen und Hochschulen produzieren. Allein im Bildungssystem wird Bildung als Selbstzweck hochgehalten. Was im Teilsystem jeweils Selbstzweck ist, wird außerhalb nur als Mittel zum – je eigenen – Zweck behandelt.

Zunächst stellt sich in dieser Theorieperspektive das Wechselspiel zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen durchaus als „Arbeitsteilung“ dar: Jedes Teilsystem erbringt Leistungen, die anderswo benötigt werden – das Bildungssystem, und darin, mit Blick auf Lehre, die Hochschulen, buchstäblich für sämtliche anderen Teilsysteme. Nicht nur die Wirtschaft, auch die Politik, das Recht, der Journalismus oder der Sport brauchen in bestimmten Hinsichten gebildete Menschen. Umgekehrt ist das Bildungssystem – und das gilt auch für die Hochschulen als Träger tertiärer Bildung – Nutznießer von Leistungen anderer Teilsysteme: Es erhält etwa Finanzmittel vom Staat und profitiert von rechtlichen Regelungen oder von den Erziehungsleistungen der Familien. Allerdings handelt es sich um eine durch die Bank höchst widerwillige „Arbeitsteilung“, die sich aus der Sicht der Akteure eines bestimmten Teilsystems – etwa des Bildungssystems – wie folgt darstellt: Am liebsten wäre ihnen, wenn die jeweils von ihnen benötigten Leistungen von den Akteuren der anderen Teilsysteme zuverlässig erbracht würden, man selbst aber völlig rücksichtslos gegenüber Leistungserwartungen der anderen den jeweiligen Eigen-Sinn kultivieren könnte. Und eine Bedienung der Leistungserwartungen ergibt sich eben nicht als automatischer Nebeneffekt der Kultivierung des Eigen-Sinns – ab einem bestimmten Punkt eher im Gegenteil: je eigen-sinniger, desto weniger Leistung!

Schon an dieser Stelle schimmert durch, dass ich die moderne Gesellschaft differenzierungstheoretisch in zwei grundverschiedenen „Sprachspielen“ analysiere. Zum einen betrachte ich sie wie eine komplexe Maschine – als einen Zusammenhang von Leistungsinterdependenzen: Hier bestimmen Sacherfordernisse in dem einen Teilsystem, was ein anderes zu liefern hat – und wenn die Lieferung ausbleibt, gibt es mehr oder weniger gravierende, vielleicht alles lahmlegende Funktionsstörungen. Zum anderen sehe ich ein indifferentes Nebeneinander teilsystemischen Eigen-Sinns, das aber unweigerlich aufgrund der Leistungsinterdependenzen immer wieder in ein konflikthaftees Gegeneinander umschlägt. Dann verlangt z. B. die Wirtschaft vom Bildungssystem, dass in Schulen und Hochschulen endlich auf Berufe vorbereitet wird, anstatt „schöngeistigen Spielereien“ zu frönen; und Lehrer und Professoren verteidigen empört den Eigenwert der von ihnen vermittelten Bildungserlebnisse jenseits wirtschaftlicher Instrumentalisierungen ihres Tuns. Auf einmal geht es um Interessen, die Akteure jeweils der anderen Seite zuschreiben.

Beide analytischen „Sprachspiele“ sind füreinander anschlussfähig, wenn man die Strukturen gesellschaftlicher Differenzierung als Resultat des handelnden Zusammenwirkens der jeweiligen Akteure versteht. Diese Akteure haben Interessen – aber das, was sie als ihre Interessen ansehen, wird dadurch geprägt, wie sie die Sacherfordernisse der gesellschaftlichen Teilsysteme sehen; und dabei fungiert insbesondere der Eigen-Sinn desjenigen Teilsystems, in dem sie sich bewegen, als „Weichensteller“⁵, der ihre Interessen auf bestimmte Gleise lenkt. Umgekehrt versuchen Akteure, ihre Interessen so darzustellen, dass sie möglichst eindeutig als Sacherfordernisse –

5 Weber 1920, S. 252.

insbesondere auch an andere Teilsysteme gerichtet – erscheinen. Denn „Sachzwängen“ kann sich niemand widersetzen; mit diesem Argument vermag man also in Interessenauseinandersetzungen zu punkten.

An einem inzwischen klassischen Beispiel aus der differenzierungstheoretischen Forschung will ich die Verwobenheit von Sacherfordernissen und Interessen verdeutlichen – und damit zugleich das Strickmuster dessen, was ich dann gleich am Bologna-Prozess aufzeigen will, vorwegnehmen. Neil Smelser⁶ hat sich am britischen Fall über viele Jahre mit der Frage beschäftigt, warum im 19. Jahrhundert nach dem Verbot der Kinderarbeit die allgemeine Schulpflicht eingeführt worden ist, Erziehung also auch für die Arbeiterkinder nicht länger nur Sache der Familie geblieben, sondern Zuständigkeit von Schulen als Organisationen des Bildungssystems geworden ist – was der für die Ausdifferenzierung des Bildungssystems wohl wichtigste Schritt der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht war. Anfangs vertrat Smelser eine ganz auf Sacherfordernisse setzende funktionalistische Erklärung: Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität stellen Gesellschaftsmitglieder mit einer unzureichenden Allgemeinbildung für viele Teilsysteme ein Problem dar. Der Wirtschaft z. B. fehlen Grundqualifikationen, auf die die Berufsausbildung „on the job“ aufbauen kann, und eine sich demokratisierende Politik braucht „mündige Bürger“, damit keine populistischen Rattenfänger das Rennen machen. In späteren Analysen betonte Smelser dann aber immer stärker die Interessen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen als Triebkraft dieser Dynamik in Richtung allgemeiner Schulpflicht: Unternehmen und andere Arbeitgeber wollten Ausbildungskosten sparen, indem Allgemeinbildung als Fundament einer spezialisierten beruflichen Ausbildung dem Staat als Aufgabe zugewiesen wurde; sozialdemokratische politische Parteien wollten Wählerstimmen derjenigen gewinnen, denen sie zumindest für ihre Kinder verbesserte Aufstiegschancen durch Bildung versprachen; und Lehrer als Berufsgruppe konnten ihre gesellschaftliche Stellung und Wertschätzung verbessern. Eine interessenbezogene Betrachtung zeigt weiterhin, was gleich noch wichtig werden wird: Es gab auch gesellschaftliche Gruppen, die zwar meist nicht offen gegen die allgemeine Schulpflicht opponierten, deren Interessen aber davon negativ tangiert waren: vor allem die Eltern aus der Mittelschicht, deren Kindern in dem Maße, wie sozialer Aufstieg durch Bildung möglich wurde, Konkurrenz durch Arbeiterkinder drohte.

Der Bologna-Prozess: Sacherfordernisse und Interessenpolitik

Schaue ich mir nun den Bologna-Prozess an, hieße es, Eulen nach Athen zu tragen, würde ich ausgerechnet Ihnen lang und breit zu erklären versuchen, warum es vielen sachlich erforderlich, wohl gar als ein Sachzwang erscheint, was damit angestrebt wird. Was Sie oft genug gehört und vielfach verinnerlicht haben, lässt sich differenzierungstheoretisch wie folgt zusammenfassen:

⁶ Smelser 1959, 1991.

- Wir erleben seit den 1960er-Jahren eine „massification of higher education“⁷. Es gilt, den Anteil der Hochschulzugangsberechtigten und Hochschulabsolventen an einem Altersjahrgang zu steigern und so den tertiären Bildungssektor von Eliteausbildung, also einer weitgehenden Exklusion der Bevölkerung, in Richtung einer zunehmenden Inklusion umzusteuern.
- Dies wird darauf zurückgeführt, dass wir mehr und mehr in einer „Wissengesellschaft“ leben. Nicht nur in der Wirtschaft ist Wissen zum kritischen Produktionsfaktor geworden.⁸ Über die Wirtschaft hinaus wird argumentiert: In allen Gesellschaftsbereichen werde wissenschaftlich fundiertes und an Hochschulen vermitteltes Wissen eine immer unentbehrlichere Orientierungsgrundlage.
- Nur kurze Zeit ging die so begründete Inklusionspolitik mit einer entsprechenden Ausweitung der staatlichen Finanzierung der Hochschulen einher. Seit Mitte der 1970er-Jahre wird die Inklusion von immer mehr Studierenden mehr oder weniger zum politischen Nulltarif erwartet. Die chronisch knappen, nun vielleicht im Zuge der Wirtschaftskrise noch knapper werdenden Mittel im staatlichen Bildungsbudget erzwingen eine Effizienzsteigerung der hochschulischen Lehre.
- Neben dieser Effizienzsteigerung ist in zweierlei Hinsicht eine Effektivitätssteigerung der Lehre notwendig. Zum einen bedeutet Inklusion, dass zunehmend Angehörige der sogenannten „bildungsfernen“ gesellschaftlichen Gruppen an die Hochschulen kommen. Vorgelagert müssen bereits die Gymnasien auch solche Schüler verkraften und zum Abitur bringen, die von Hause aus nicht mit Goethe und Newton vertraut sind; das Abitur als Ausweis der Studierfähigkeit leidet. Zum anderen wird vonseiten der Arbeitgeber zunehmend die bereits erwähnte „employability“ der Hochschulabsolventen eingefordert: statt berufsferner Bildungserlebnisse „praxisnahe“ Kompetenzen. In der Bologna-Erklärung aus dem Jahr 1999 wird unmissverständlich als Oberziel benannt, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger [...] zu fördern“⁹. Sowohl auf der Input- als auch auf der Outputseite des Hochschulsystems zeigen sich somit Erfordernisse, die auf eine andere Qualität der Lehre hinauslaufen.

All das steht hinter dem Bologna-Prozess – so weit die Ihnen wohlbekannte Geschichte! Das gleiche Geschehen will ich Ihnen aber jetzt in einer ganz anderen Lesart präsentieren. Sie stellt die Frage: Wer hat eigentlich Humboldt hochgehalten und tut dies weiterhin? Und dann: Wer treibt uns nun weg von Humboldt und hin nach Bologna?

Die Einsortierung der Protagonisten beider Lager in der derzeitigen Auseinandersetzung fällt erst einmal nicht schwer. Die „Bologneser“ sind: die Ministerien auf Bundes- und Länderebene, damit auch die KMK, ebenso die Mehrheit der Parteipolitiker in allen Parteien; der Wissenschaftsrat und die HRK, damit auch viele Hochschulleitungen; der Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen; der Stifterverband und das CHE; Teile der gesellschaftlichen Interessengruppen, insbesondere der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände; Teile der Studierendenschaft. Hinzu kommen die einschlägigen Akteure auf der europäischen Ebene. Man sieht, dass es Akteure gibt, die ab einem gewissen Zeitpunkt geschlossen hinter Bologna stehen, und andere, die, wie

7 Gibbons et al. 1994.

8 Für Deutschland heißt die obligatorische Zusatzbegründung: Ein rohstoffarmes Land kann nur auf den Produktionsfaktor Wissen setzen, will es Wirtschaftswachstum und den damit verbundenen Wohlstand sichern.

9 HRK 2004, S. 279.

die Hochschulleitungen und Studierenden, in sich gespalten sind. Letztere Akteure werden, analog zu Wechselwählern, von beiden Seiten für sich zu gewinnen versucht – womit ich bei den „Humboldtianern“ bin. Hier gibt es hauptsächlich einen – allerdings sehr schlagkräftigen Akteur: das Gros der Professorenschaft, insbesondere an den Universitäten, und wohl auch ein Großteil des derzeitigen wissenschaftlichen Nachwuchses.¹⁰

Wie bei allen politischen Auseinandersetzungen stößt man auch hier erst dann zu des Pudels Kern vor, wenn man die hinter diesen politischen Akteuren stehenden gesellschaftlichen Kräfte erkennt. Genau dies wird in der derzeitigen Auseinandersetzung über den Bologna-Prozess fast völlig verkannt. Diese Auseinandersetzung läuft ganz nach dem von Niklas Luhmann¹¹ konstatierten politischen Code „progressiv/konservativ“. Die „Bologneser“ sehen sich selbst als „progressiv“ im positiven Sinne an: Sie erkennen die Zeichen der Zeit. Von den „Humboldtianern“ werden sie hingegen als mutwillige Zerstörer einer gesunden Tradition eingestuft: „progressiv“ im negativen Sinne. Sich selbst attestieren die „Humboldtianer“ demgegenüber, „konservative“ Wahrer ebendieser kerngesunden Tradition zu sein; und die „Bologneser“ verpassen ihnen den Titel der ewiggestrigen „letzten Krieger Humboldts“ – so eine polemische Charakterisierung des Deutschen Hochschulverbands, der Standesorganisation der Universitätsprofessoren. Dass der DHV dies sogleich als Ehrentitel übernahm, demonstriert die konträren Wertungen, die mit dem Code „progressiv/konservativ“ verbunden sind.

Damit haben wir bereits zwei Ebenen im Blick, auf denen die Auseinandersetzung über den Bologna-Prozess ausgetragen wird: Der Sachebene von u. a. didaktischen und organisatorischen Gesichtspunkten oder Arbeitsmarkterfordernissen unterliegt eine politische Ebene, die allen Sachfragen sowohl eine „progressive“ als auch eine „konservative“ Antwort zuordnet – und beide Antwortrichtungen werden, je nach Selbstverortung in diesem Code, jeweils entweder als sachadäquat oder inadäquat bewertet. Diese beiden Ebenen sind den involvierten Akteuren bewusst und werden nach geläufiger Manier gehandhabt: Man selbst sieht sich rein auf der Sachebene argumentieren, der Gegner hingegen sei von sachfremden politischen Motiven getrieben. Meine These ist nun: Man muss noch eine Ebene tiefer steigen, um den Bologna-Prozess in seiner nicht so leicht auflösbaren Konflikthaftigkeit wirklich zu begreifen. Man muss auf dieser dritten Ebene die größeren gesellschaftlichen Interessenlagen und -koalitionen erkennen, die den angesprochenen politischen Standpunkten und Wertungen zugrunde liegen.

Bildungsbürgertum vs. Aufsteiger

Ich kann das hier nicht in der erforderlichen historischen Genauigkeit darlegen, sondern muss holzschnittartig schematisieren: Im Bologna-Prozess geht es in Wirklichkeit, hinter den angeblichen Sachauseinandersetzungen und hinter den oberflächlichen politischen Auseinandersetzungen, um einen Kampf zwischen dem sich als

¹⁰ Neuesten Umfragen zufolge nimmt unter Letzteren die Zahl der Bologna-Skeptiker zu – was vor dem Hintergrund der in Fußnote 35 angesprochenen Tatbestände nicht verwunderlich ist.

¹¹ Luhmann 1974.

Bildungsbürgertum verstehenden Teil der oberen Mittelschichten und den aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten – einen Kampf über die Teilhabe an akademischer Bildung und deren Ausgestaltung; und der Gegenstand dieses Kampfes lässt sich differenzierungstheoretisch als Grenzstreitigkeit zwischen den Repräsentanten eines sich am Wissenschaftssystem verankernden Bildungssystems auf der einen und den Vertretern der die Hochschulabsolventen in Berufe abnehmenden anderen gesellschaftlichen Teilsysteme – allen voran des Wirtschaftssystems – auf der anderen Seite fassen.

Eine – differenzierungstheoretisch betrachtet – Besonderheit des Bildungssystems besteht ja darin, dass es sich zur Konstitution seines Eigen-Sinns ganz eng an ein anderes gesellschaftliches Teilsystem, das Wissenschaftssystem, bindet. Von der Wissenschaft übernimmt das Bildungssystem große Teile dessen, was es als Wissensstoff in Bildungserfahrungen vermittelt.¹² Dies ist umso mehr der Fall, je weiter fortgeschritten die Bildungskarriere ist. In der Grundschule werden noch so gut wie ausschließlich Inhalte und Fertigkeiten angesprochen, die zum Allgemeinwissen zählen; aber spätestens in der gymnasialen Oberstufe und erst recht in der Hochschule ist die Verwissenschaftlichung des Bildungsangebots nahezu durchgängig. Dementsprechend tobt bei der Ausbildung der Gymnasiallehrer seit eh und je der Kampf zwischen Fachlichkeit und Didaktik – der sich nicht zufällig im Zeichen von Bologna zuspitzt. Einerseits ist Schulunterricht nicht Forschung: keine Suche nach neuen Erkenntnissen, sondern dezidiert Vermittlung des Forschungsstands von gestern – weil nur der gesichert und damit alltags- und berufstauglich ist. Darin besteht ja die gesellschaftliche Leistungserwartung an das Bildungssystem: gesamtgesellschaftlich verwendungsfähiges Personal zu erziehen – was nicht der Fall wäre, wenn Bildung auf eine Verschickung an die Forschungsfront hinausliefe. Andererseits legitimiert der Nimbus der Wissenschaftlichkeit erstens das hohe Berufsprestige und zweitens das hohe Gehalt der Gymnasiallehrer, insbesondere im Vergleich zum Grundschullehrer.¹³ Und Wissenschaftlichkeit sorgt drittens dafür, andere – etwa politische oder wirtschaftliche – Einflüsse aus dem Unterricht herauszuhalten und so die Autonomie der Berufstätigkeit abzusichern. Die Eigeninteressen der Berufsrollen des Bildungssystems legen also nahe, den Eigen-Sinn des eigenen Teilsystems sehr stark im Fremd-Bezug zur Wissenschaft zu begründen – viel stärker, als es die Leistungserwartungen aus den anderen Teilsystemen erfordern.

Der Gymnasiallehrer hat als Studierender einige Zeit im Wissenschaftssystem verbracht – genau besehen zwar nur als Zaungast. Aber dennoch reklamiert er zur Rechtfertigung seiner materiellen und symbolischen Eigeninteressen mehr oder weniger glaubwürdig eine andauernde persönliche Bindung an die Wissenschaft. Der Universitätsprofessor ist in einer insofern ungleich komfortableren Lage, als er dauerhaft zugleich Forschender und Lehrender ist. Was der Gymnasiallehrer nur zaghaft für sich beanspruchen kann, fordert der Universitätsprofessor machtvoll für sich ein: als Mitglied der Elite der Forschenden weit über einem bloßen Lehrenden zu stehen. Der Entdecker neuen Wissens galt schon lange vor der „Wissensgesellschaft“ viel mehr

¹² In zweiter Linie geht das Bildungssystem auch noch eine ähnliche Bindung an das Kunstsystem ein. Kunstwerke werden ebenfalls zur Vermittlung von Bildungserlebnissen eingesetzt.

¹³ Es ist daher auch nicht überraschend, dass die anderen Lehrgruppen, angeblich aus der Sache heraus begründet, eine stetige Verwissenschaftlichung ihrer Ausbildung betrieben haben.

als der Vermittler bekannten Wissens – und zwar deshalb, weil Ersterer seltener vorkommt als Letzterer und vor allem nicht so planmäßig, gleichsam in Serienproduktion, ausgebildet werden kann. In der heutigen „Wissensgesellschaft“ hat sich diese Vorrangstellung nur noch weiter verfestigt.

Was hat das mit den gegenwärtigen Kämpfen um Bologna zu tun? Ganz einfach: Als Professor definiert man den eigenen Wert über die knappere zugeschriebene persönliche Eigenschaft, versteht sich also in erster Linie als Forscher und erst nachrangig als Lehrender;¹⁴ und diese Selbstdefinition hat lange Zeit dafür gesorgt, dass Professoren sich um die Qualität ihrer Lehre nicht gekümmert haben – ja, nicht kümmern durften, weil dies den Kollegen und nicht zuletzt auch ihnen selbst verdächtig erschienen wäre. Das ist die Interessenlage, für die Humboldts Formel von der „Einheit von Forschung und Lehre“ einen bis heute extrem wirkmächtigen Euphemismus geliefert hat. Diese Lebenslüge der Professorenschaft bedurfte freilich einer Unterstützung durch das Gegenüber: die Studierenden und deren Eltern. Und diese Unterstützung war so lange gegeben, wie in der Studierendenschaft die Abkömmlinge des Bildungsbürgertums den Ton angaben – also, mit Pierre Bourdieu¹⁵ gesprochen, Kinder derer, die über mittleres ökonomisches, aber hohes kulturelles Kapital verfügten.

Das war bis in die 1960er-Jahre der Fall. Zwar gab es vereinzelt Studierende, deren Eltern der mittleren und unteren Mittelschicht oder gar der Arbeiterschaft angehörten; und natürlich genossen wie eh und je die Abkömmlinge der Oberschicht – hohes ökonomisches Kapital – das Privileg eines faktisch garantierten Zugangs zum Universitätsstudium. Doch die Studierenden mit bildungsbürgerlichem Hintergrund gaben mit ihrer Hochachtung der Wissenschaft den Ton an. Bei den wenigen Studierenden aus darunterliegenden sozialen Lagen herrschte Überanpassung an dieses Vorbild vor; und die Studierenden aus der Oberschicht brauchten das alles – einschließlich der Prüfungen – nicht sonderlich ernst zu nehmen, schlimmstenfalls halfen Beziehungen.

Diese kulturelle Hegemonie des Bildungsbürgertums – dessen exponierteste Protagonisten die Professoren selbst waren – hieß: An Qualität der universitären Lehre war niemand ernsthaft interessiert – weder auf Anbieter- noch auf Abnehmerseite. Dieses Desinteresse auf beiden Seiten war geradezu integraler Bestandteil der stabilen wechselseitigen Anerkennung zwischen Professorenschaft und den dem Bildungsbürgertum entstammenden Studierenden. Überspitzt formuliert: Je weniger didaktisch bemüht eine Vorlesung war, je weniger daher ein Student ohne engagiertes eigenes Bemühen verstand, desto mehr fühlte er sich in der Wissenschaft; und dieses vage Gefühl war das eigentliche universitäre Bildungserlebnis. Denn das Bildungsbürgertum hat sich „die sozial-moralischen Postulate der Selbstverwirklichung des Menschen durch Bildung und die Verpflichtung, sich das Bildungswissen selbsttätig anzueignen“¹⁶, zu eigen gemacht.

¹⁴ Die oft zu hörende These, dass die bei Professoren verbreitete höhere Wertschätzung der Forschung damit zu tun habe, dass man als Forscher eine überlokale Sichtbarkeit gewinnen könne, als Lehrender hingegen auf lokalen Beifall beschränkt sei, notiert somit lediglich einen hinzukommenden Effekt, nicht die Hauptursache dieses Selbstverständnisses.

¹⁵ Bourdieu 1979.

¹⁶ Lepsius 1992, S. 310.

Ich erinnere mich an meinen eigenen Studienbeginn 1974, und ich stamme nicht aus dem Bildungsbürgertum, sondern war einer der überangepassten Aufsteiger: Das Wichtigste war mir, dass es endlich anders wurde als in der Schule; und ich verachtete geradezu diejenigen – wenigen – Lehrenden, die sich im Sinne der eben erst aufgekomenen Hochschuldidaktik bemühten, uns den Weg in das Fach einfacher zu machen. Ich wollte es schwierig haben, weil das das untrügliche Zeichen dafür war, in der Wissenschaft angekommen zu sein. Und deshalb tolerierte ich nicht nur nach heutigen Maßstäben schlechte Lehre, sondern wollte diese genau so haben. Dass ein Professor seine Lehre ohne didaktisches Bemühen vollzog, erlebte ich als stillschweigende Anerkennung meiner intellektuellen Potenz: Er hielt mich offenbar nicht für didaktikbedürftig. Dass ich gegen schlechte Lehre nicht protestierte, bedeutete wiederum eine Anerkennung des Professors als Forscher: Denn ich verlangte nicht nach dem Lehrenden, der er nicht sein wollte. Aus dieser Anerkennungsverschränkung zogen somit beide Seiten, mit Bourdieu formuliert, Distinktionsgewinne.

Viel später habe ich das dann auch bei Wilhelm von Humboldt gelesen, der den Unterschied von Schule und Universität so beschreibt: „Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da.“¹⁷ Lehre besteht für Humboldt folgerichtig darin, „die Wissenschaft [...] als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben“.¹⁸ Akademische Bildung begreift er also als Nebenprodukt gemeinsamen Wissenschafttreibens von Professoren und Studierenden, nicht als etwas, was intentional anstrebbar und gestaltbar wäre. Damit hatte Humboldt bekanntlich spezifische Lehrsituationen vor Augen, die dann von interessierter Seite als paradigmatisch für Universitätslehre überhaupt postuliert worden sind. Dass schon zu seiner Zeit, etwa in der Juristenausbildung oder in größeren Teilen der naturwissenschaftlichen Lehre, ganz anderes gefragt war und praktiziert wurde, übergang er großzügig; und dass seine Forderung nach der „Einheit von Forschung und Lehre“ – keine Formulierung, die man bei ihm selbst findet – zur Rechtfertigung eines systematischen Desinteresses an der Qualität und Qualitätsverbesserung der Lehre herhalten musste und bis heute herhält, hat er zwar vermutlich nicht gewollt, aber doch angesichts seiner an anderen Stellen erkennbaren, durchaus realistischen Einschätzung der Lehrbefähigung und -begeisterung vieler damaliger Professoren mit einer gewissen Fahrlässigkeit in Kauf genommen.

Die Hochzeit des Bildungsbürgertums als eines gesamtgesellschaftlich sehr einflussreichen Standes war zwar bereits bald nach der Reichsgründung vorbei; umso hartnäckiger klammerte sich diese „kulturelle Elite“¹⁹ im Niedergang aber dann zumindest an die Gymnasien und vor allem Universitäten. Dies waren – neben Museen, Opernhäusern und anderen hochkulturellen Institutionen – gleichsam die Fluchtburgen des Bildungsbürgertums, die es zu halten vermochte, weil dort seine Repräsentanten die

¹⁷ Humboldt 1809/10, S. 256.

¹⁸ *Ibid.*, S. 253.

¹⁹ Dahrendorf 1965a, S. 273.

zentralen Berufspositionen ausübten.²⁰ Unangefochten blieb diese bildungsbürgerliche Hegemonie im universitären Elfenbeinturm schon damals nicht, hört man etwa die Stimme von Theobald Ziegler, der im Jahr 1916 rückblickend für das Ende des 19. Jahrhunderts eine öffentliche Meinung konstatierte, die sich „entschieden von den Universitäten ab, zum Teil geradezu gegen sie“ gewandt habe: „Das nationale Leben mit seiner starken Betonung der materiellen Interessen, des Handels und der Technik hatte auch andere Bildungswege und Bildungsweisen kennen gelehrt und notwendig gemacht, die Gelehrten aber wollten und konnten diesem modernen Leben nicht rasch genug folgen und entfremdeten sich ihm daher immer mehr [...].“²¹ Institutionelle Bypassstrukturen wurden damals geschaffen, damit das Bildungsbürgertum und die von ihm angehimmelten Universitätsprofessoren weiter möglichst unter sich bleiben konnten – Stichworte: Realschulen und Technische Hochschulen. Dennoch wurden auch Universitätsabsolventen schon damals weit überwiegend in Berufsfeldern jenseits der Traumberufe des Bildungsbürgertums tätig, was entweder hieß, dass die universitäre Lehre entgegen ihrem deklarierten Selbstverständnis klammheimlich eben doch der „employability“ Tribut zollte – und sei es durch kommerzielle Repetitorien nebenan – oder dass man das, was man in der Praxis tatsächlich können musste, erst „on the job“ lernte und dort die an den Universitäten vermittelten Fachqualifikationen in großen Teilen gar nicht benötigt wurden, sondern der Studienabschluss eher der sozialen Schließung dieser Berufsfelder diene. Kontrafaktisch dazu wurde jedenfalls weiterhin normativ ein Ideal universitärer Lehre hochgehalten, dessen Nonplusultra selbsttätig erarbeitete Bildungserfahrungen waren und von dem man verächtlich auf didaktisch vermittelte Berufsausbildung herabsah.

Dass diese beiden Seiten nützende Interessenkoalition von Professorenschaft und Bildungsbürgertum ihre unangefochtene Deutungshoheit in Sachen universitärer Lehre verlor, nahm in den 1960er-Jahren seinen – keineswegs unaufhaltsamen – Lauf. Die gängige, gesamtgesellschaftliche Sacherfordernisse konstruierende und damit Unaufhaltsamkeit suggerierende Sicht dessen, was auch als Transformation eines elitären Angebots in ein Massenprodukt charakterisiert werden kann, habe ich Ihnen bereits umrissen. Demgegenüber ist wichtig, was meist unterschlagen wird, weil es nicht ins Selbstbild der „Bologneser“ passt: dass auch sie eine Interessenkoalition sind, die in dem Moment die Deutungshoheit übernahm, als sie – um die von Karl Marx auf das Proletariat gemünzte Formulierung zu übertragen – von einer „Klasse an sich“ zu einer „Klasse für sich“ wurden, also ihre gemeinsamen Interessen entdeckten, artikulierten und verfochten. Der schon in den 1960er-Jahren einsetzende und dann länger verschleppte Interessenkampf brauchte bis ins erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts. Jetzt erst können die „Bologneser“ die Hochschulen zum von ihnen beherrschten Territorium erklären – was immer noch nicht heißt, dass die „Humboldtianer“ nicht noch eine ganze Weile zäh um jeden Hörsaal kämpfen werden.

20 Uwe Tellkamp (2008) Roman „Der Turm“ schildert an seinen zentralen Protagonisten sehr anschaulich das bildungsbürgerliche Milieu in der späten DDR, die gleichsam ein natürliches Experiment darstellte, um zu prüfen, unter wie widrigen Umständen bildungsbürgerliche Identität und bildungsbürgerlicher Habitus aufrechterhaltbar sind.

21 Zitiert in: Vondung 1976, S. 30. Siehe hierzu auch materialreich Fritz Ringers (1969) historische Studie über die geisteswissenschaftlichen Gelehrten an den deutschen Universitäten des späten Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Zahlreiche der dort wiedergegebenen Äußerungen könnten ohne Weiteres als Originalton der heutigen „Humboldtianer“ durchgehen.

Die „Humboldtianer“ sprechen allerdings unterdessen mit Blick auf die aktuelle Lage von „Humboldts Albtraum“²², gestehen also ein, ganz stark in die Defensive gedrängt worden zu sein. Ihnen zufolge „werden die Bildungseinrichtungen von [...] einer Reformklasse heimgesucht, die im Ändern einen eigenen Beruf gefunden hat“²³. Also: Schul- und Universitätsreform als Selbstzweck. Manche „Humboldtianer“ sehen sich schon auf so verlorenem Posten, dass sie pathetisch publikumswirksam im Feuilleton der Frankfurter Allgemeinen Zeitung verkünden: „Warum ich meinen Lehrstuhl räume“²⁴ – so der Theologe Marius Reiser. Süffisant wird dann in der Beantwortung dieser selbst gestellten Frage – falls sonst keiner fragt – der Historiker Arno Borst zitiert, der bereits der mittelalterlichen Universität Bologna „die straffe Ordnung einer Lernfabrik“ attestierte. Der bildungsbürgerliche Affekt gegen die „Masse“ wird mit Karl Jaspers' Diagnose von 1930 herbeizitiert: „Das Massendasein an Hochschulen hat die Tendenz, Wissenschaft als Wissenschaft zu vernichten. Diese soll sich der Menge anpassen, welche nur ihr praktisches Ziel will, ein Examen; [...] statt der Hochschule [...] entsteht bloße Schule.“ Und dann kommen bei Reiser mit Blick auf den „Bologna-Reader“ der Hochschulrektorenkonferenz die bekannten rhetorischen Formeln: „An keiner Stelle geht es um den Geist, der nach Bildung verlangt. Nirgends ist davon die Rede, dass Wissen und Erkenntnis und Klugheit Werte sind, die man um ihrer selbst willen erstrebt und liebt.“ Der Leserbrief eines Professors zu diesem Artikel unterstreicht: „Er hat genau das ausgesprochen, was Tausende Professorinnen und Professoren in ganz Deutschland ebenfalls über die unsäglichen ‚Reformen‘ des ‚Bologna-Prozesses‘ denken.“²⁵

Diese Kritiker haben zweifellos in der Tatsachenbeschreibung insofern recht, als der Bologna-Prozess mit dem Schluss machen will, was sich unter der Humboldt zugeschriebenen Formel der „Einheit von Forschung und Lehre“ faktisch abspielte: die Dominanz der Forschung und die Vernachlässigung der Lehre im Selbstverständnis der Professoren.²⁶ Die „Humboldtianer“ sehen, wie dargestellt, in einer so verstandenen „Einheit“ den Eigen-Sinn der Bildung; und dahinter stand und steht weiterhin die Hoffnung, dass die Wissenschaft mit ihrer hohen gesellschaftlichen Wertschätzung gleichsam eine natürliche Beschützerin der Bildung vor den Nachstellungen aus den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen sein könnte.²⁷ Wenn hingegen nun mit Bologna der „employability“ gehuldigt wird, ist klar: Hier verschaffen sich gesellschaftliche Akteure mit „niedrigen Beweggründen“ an den Hochschulen Einfluss, die nicht an „Bildung durch Wissenschaft“, sondern an „Ausbildung für Berufe“ in Unternehmen aller Branchen, in der öffentlichen Verwaltung, in den Krankenhäusern, Schulen, Gerichten, Fernsehsendern und Zeitungen oder gar Fitnessstudios und Werbeagenturen interessiert sind. Um hierzu nur Jan Beckmann als eine von zahlreichen Stimmen aus der Professorenschaft zu zitieren: „Es wird vorwiegend nach fachlicher Ausbildung gefragt, personale Bildung tritt in den Hintergrund.“²⁸ Und das Schreckbild, das in diesen Kreisen immer zieht, wird an die Wand gemalt: „Die Universität wird

22 Schultheis et al. 2008.

23 Kaube 2009.

24 Reiser 2009.

25 FAZ, 26.01.2009.

26 Keineswegs in deren Zeitbudget – zeitlich ist seit Langem ein „Verdrängungsdruck“ der Lehre auf die Forschung zu konstatieren (Schimank 1995).

27 Umgekehrt ist ebenso wichtig, dass anwendungsferne Grundlagenforschung dadurch, dass sie der Universitätsausbildung zugrunde gelegt wird, eine wichtige „Huckepack-Legitimation“ erhält.

28 Beckmann 2008, S. 8, 12.

zur Fachhochschule.“²⁹ Das ist die ungeheuerlichste Kränkung, die man einem ordentlichen Univ.-Prof. Dr. habil. antun kann. Dass die bildungspolitische Berichterstattung „Bildungsrenditen“ errechnet, also die Lebenseinkommenssteigerungen, die ein Hochschulabschluss gegenüber einem Lehrberuf verspricht, ist dann der letzte Beweis des teuflischen Plans: statt selbstzweckhafter Bildungserlebnisse das Schielen auf den schnöden Mammon, der dem Bildungsbürgertum mit seiner relativen Unter- ausstattung an ökonomischem Kapital stets suspekt war – neidisch verzeichnet, aber als „saure Trauben“ tapfer abgelehnt. Wedig von Heyden, bis vor Kurzem Generalsekretär des Wissenschaftsrats, kommentiert diesbezüglich als „Bologneser“: „Es gibt [...] noch immer eine große Zahl Professoren, die einem Universitätsideal des 19. Jahrhunderts anhängen und sich nicht auf die Bedingungen der modernen Massenuniversität einlassen möchten. Sie betrachten alle Studierenden weiter in erster Linie als potenzielle Doktorandinnen oder Habilitanden. Doch von denen, die sich in einer Universität einschreiben, suchen bis zu 90 Prozent nach dem Examen einen Beruf außerhalb von Wissenschaft und Forschung. Sie wollen Ärztin oder Lehrer werden, Anwalt oder Ingenieurin. Viele Professoren weigern sich bis heute, sich auf diese Studierenden einzustellen.“³⁰

Aufstieg durch Ausbildung

Wohlgermerkt: Ich bewerte hier nichts in puncto Sachadäquanz. Mir kommt es darauf an, den weitreichenden Wandel des Kräftefelds herauszustellen, in dem die Hochschullehre steht: weg vom seit Humboldt dominierenden, innigst geliebten Einfluss der anwendungsfernen Grundlagenforschung und hin zum ungeliebten Einfluss derer, die jene beruflichen Qualifikationen anmahnen, die überall sonst in der Gesellschaft benötigt werden. Freilich hätten diejenigen, bereits vorhin von mir genannten gesellschaftlichen Akteure, die inzwischen vehement diese „employability“ einfordern, letztlich nichts gegen die Professoren ausrichten können, wenn nicht ein Akteur ein unsicherer Koalitionär geworden wäre: Bologna konnte sich nur durchsetzen, weil die Studierenden nicht mehr länger rückhaltlos mit den Professoren hinter Humboldt stehen; und das wiederum liegt daran, dass unter den Studierenden die Abkömmlinge des Bildungsbürgertums nicht mehr den Ton angeben.

Etwas plakativ zugespitzt könnte man sagen: Das Bildungsbürgertum heißt deshalb so, weil es sich nichts sehnlicher wünscht, als seine Berufskarriere möglichst im Bildungssystem zu absolvieren. Traumberufe: Oberstudienrat und natürlich Professor. Freilich konnte immer nur ein kleiner Teil diesen Traum realisieren, viele andere mussten sich als Rechtsanwälte oder Ärzte selbstständig machen oder waren als höhere Verwaltungsbeamte oder leitende Angestellte in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen tätig. Aber die Traumberufe blieben der Maßstab, aus dem sich dann auch die eigenen Erwartungen ergaben, die man als Studierender – und später dann für die studierenden eigenen Kinder – an universitäre Lehre stellte. Mit dem massenhaften

29 Relativ selbstbewusst, was man am überhaupt nicht defensiven Duktus merkt, vermag hingegen auch in diesen Zeiten der amerikanischen Soziologe Andrew Abbott (2002, S. 20) in einer Rede an die Erstsemester der Universität Chicago instrumentelle Einschätzungen dessen, was einem ein Universitätsstudium bringt, abzutun und stattdessen das klassische Bildungsideal hochzuhalten: „The reality is that education is a present quality of self, a way of being in the moment. And that quality is its own aim, because it expands our present experience and hence is worthwhile in itself.“

30 Heyden 2009.

Einzug von Studierenden aus der mittleren und unteren Mittelschicht in die Universitäten gewannen dann aber dort die „bildungsfernen“ Ambitionen allmählich die Oberhand. In der Sacherfordernisse in den Vordergrund stellenden Lesart dieser Inklusionsdynamik heißt es, wie oben schon erwähnt: Studierenden aus „bildungsfernen“ Milieus fehlen wichtige kognitive Kompetenzen, und deshalb muss die universitäre Lehre didaktisiert werden und auch Schlüsselkompetenzen vermitteln. Aber viel wichtiger als dieses tatsächliche oder vermeintliche defizitäre „Können“ ist, dass diesen Studierenden das bisher vorherrschende „Wollen“ fremd ist. Ihr Traumberuf ist keiner, in dem sie auf ewig nur Bildungserlebnisse haben, mit anderen teilen und anderen vermitteln wollen. Sie wollen Bildung vielmehr instrumentalisieren, sehen sie also in Gestalt einer Ausbildung als Mittel zum Zweck, anderes zu schaffen – im doppelten Sinne des Wortes: erstens bestimmte Arbeitsleistungen, wie z. B. die Vergrößerung des Kundenstamms des eigenen Unternehmens oder die Wiedereingliederung straffällig Gewordener in die Gesellschaft, erfolgreich zu bewältigen und zweitens darüber Karriere zu machen und sozialen Aufstieg zu erleben.

Das ist die – ebenso wie bei den Abkömmlingen des Bildungsbürgertums – aus der sozialen Lage herrührende und biografisch vermittelte Studienmotivation, die inzwischen an den Hochschulen vorherrscht und aus der heraus „Studienqualität“ im umfassenden Sinne und „Qualität der Lehre“ als deren zentrale Komponente angemahnt werden; und der Bologna-Prozess ist eine – nicht die einzige – Antwort der Hochschulen auf diese Motivlage. Jetzt wird rückblickend nochmals klar, warum „Qualität der Lehre“ erst seit den 1970er-Jahren zum viel gebrauchten Schlagwort geworden ist, aber vorher in kaum jemandes Munde war. Das vorherige Sich-nicht-Kümmern der Professoren um die Lehre war genau die „Qualität der Lehre“, die die Bildungsbürger als Studierende wollten. Sie wollten – um es zu wiederholen – nicht belehrt werden, sondern an Wissenschaft teilhaben. Wie es 1946 Karl Jaspers noch einmal beschwor: „Die Universität hat die Aufgabe, die Wahrheit in der Gemeinschaft von Forschern und Schülern zu suchen.“³¹ Wer so mit Geistesheroen vergemeinschaftet wurde, fühlte sich geehrt; und das untrüglichste Zeichen dafür, dass man von diesen als Studierender ernst genommen wurde, bestand darin, dass man lange Zeit kaum etwas verstand von dem, woran man teilhatte. Genau das gab dem Bildungserlebnis einen nicht unwichtigen Teil seiner Aura. Heutzutage hingegen interessiert die Wissenschaft die Studierenden in allererster Linie, insoweit sie benötigt wird, um jene Qualifikationen und Kompetenzen zu erwerben, die im „wirklichen Leben“, jenseits der Eigen-Welten von Wissenschafts- und Bildungssystem, gefragt sind.

Zusammengefasst: Humboldt lieferte die Ideologie derer, die ihren gesellschaftlichen Stuserhalt als relativ privilegierte Gruppe sichern wollten; Bologna hingegen ist die Ideologie derer, die sozialen Aufstieg durch akademische Bildung bewerkstelligen wollen. Plakativ, Ralf Dahrendorfs bekannten Buchtitel aufgreifend: „Bildung ist Bürgerrecht“³² vs. Bildungsbürgerrecht! Dass zwischen dem Interesse der einen am eigenen komfortablen Stuserhalt und dem Interesse der anderen am eigenen sozialen Aufstieg in genau jene Berufsfelder hinein ein Konflikt besteht, ist nicht nur für den soziologischen Betrachter offensichtlich. Doch dieser Konflikt ist bis heute von den

³¹ Zitiert in: Beckmann 2008, S. 14.

³² Dahrendorf 1965b.

ihn austragenden gesellschaftlichen Gruppen ebenso wie von den sie repräsentierenden politischen Kräften weitgehend unthematisiert geblieben. Man hat von Anfang an so getan, als gebe es ihn gar nicht. Wir brauchen doch schließlich – Stichwort: Mobilisierung der Begabungsreserven – immer mehr akademisch ausgebildetes Personal in allen Berufsfeldern, sodass es gar nicht darum geht, dass aufstrebende Abkömmlinge der unteren und mittleren Mittelschicht durch akademische Qualifikationen den Kindern des Bildungsbürgertums deren quasi vorreservierte Stammpplätze in den oberen Etagen des Gefüges beruflicher Positionen streitig machen müssten! Auch wenn diese Sicht natürlich nicht völlig abwegig ist: So harmonisch löst sich der Konflikt eben keineswegs auf. An der Spitze bleibt es – definitionsgemäß – eng; und auch viele der bescheidener angelegten Aufstiegsaspirationen treffen auf Konkurrenz um knappe Positionen und Karrierechancen. Das gilt insbesondere dann, wenn sich das Gefüge gerade der Berufe, die einen akademischen Abschluss verlangen, so tief greifend und schwer prognostizierbar wandelt wie seit den 1980er-Jahren. In solchen Zeiten der Verunsicherung, noch zugespitzt durch die nun eingetretene schwere Wirtschaftskrise, erfahren die Menschen Konkurrenz als doppelt belastend.

Michael Hartmann³³ hat für gesellschaftliche Eliten in Deutschland und anderen Ländern gezeigt, wie effektiv und mittels welcher Mechanismen sie sich gegen lästigen Andrang von unten abschotten. Auf das Bildungsbürgertum bezogen, das man in Teilen zur Elite zählen, in anderen Teilen als zumindest an die Elite angrenzend – dahin schielend und sich insgeheim dazu zählend – einordnen kann: Humboldt war sein Mechanismus der Abschottung. Wer es aus niedrigerer sozialer Herkunft überhaupt mit akademischer Bildung gesellschaftlich schaffen wollte, musste sich Humboldt anpassen, was bei mangelndem aus dem Elternhaus mitgebrachten kulturellen Kapital schwer genug war – und hatte man es geschafft, blieb doch immer erkennbar, dass man es sich spät angelernt hatte: die berühmten „feinen Unterschiede“, die es beim Gebrauch der „feinen Unterschiede“ zwischen Alteingesessenen und Emporkömmlingen gibt.³⁴ Bei Humboldt vs. Bologna geht es also, recht besehen, um die Frage: Wer bestimmt die Spielregeln, unter denen mittels akademischer Bildung gesellschaftlich Karriere gemacht wird? Das ist der Subtext aller Diskussionen über „Studienqualität“, den wir viel stärker als bisher zur Kenntnis nehmen müssen.

Unproduktive Konfliktleugnung

In den Debatten über den Bologna-Prozess – so der Schluss meiner soziologischen Diagnose – begeht man einen entscheidenden Fehler. Man klammert sich geradezu an die Sachfragen, so als stünden gar keine konfligierenden Interessen auf dem Spiel.³⁵

³³ Hartmann 2007.

³⁴ Bourdieu 1979.

³⁵ Ich will natürlich nicht leugnen, dass es auch – hier von mir ganz ausgeklammerte – schwierige und kontrovers beurteilte Sachfragen des Bologna-Prozesses gibt. Bei welchem Reformvorhaben dieser Größenordnung ist das je anders gewesen! Es sind ferner bei der Implementation der Bologna-Prinzipien von politischer Seite handfeste handwerkliche Fehler gemacht worden – und wiederum gilt: Wo gehobelt wird, da fallen Späne! Aus all diesen unbestreitbaren Problemen, auch in ihrer Summe, lässt sich aber kein prinzipielles Argument derart schmieden, dass es sich von vornherein gar nicht lohnt, überhaupt über Bologna nachzudenken, weil man eh weiß, dass dabei nichts Gutes herauskommen kann. Diese vorherrschende Haltung aufseiten derer, die als Professoren maßgeblich die neuen Studiengangstrukturen konzipieren und „leben“ müssen, bringt – was niemanden verwundern kann – eine sich selbst erfüllende Prophezeiung hervor. Insofern kritisieren die Professoren genau besehen nicht Bologna, sondern die Missgeburten ihrer eigenen Bologna-Verweigerung.

Mit dieser fortgesetzten Konfliktleugnung macht man es sich, genau besehen, in doppelter Hinsicht schwer. Zum einen versperrt man sich – wozu die Konfliktforschung viel sagen könnte – all jene konstruktiven Wege der Konfliktbewältigung, die zuallererst voraussetzen, dass aufseiten aller Beteiligten akzeptiert wird, dass ein Konflikt vorliegt. Zum anderen drängt sich dieser uneingestandene Konflikt immer wieder ungebeten und höchst störend in die Sachdebatten über „Studienqualität“ hinein: Achten Sie zukünftig mal darauf, und Sie werden erstaunt sein, wie oft und wo überall diese „Wiederkehr des Verdrängten“, um es mit Sigmund Freud auszudrücken, passiert!

Vor diesem Hintergrund erscheint eine Zusammenführung der beiden Leitideen längst überfällig und klingt ja auch erst einmal gar nicht schlecht: „Bildung durch Wissenschaft“ + „Ausbildung für Berufe“ = „Berufsausbildung durch Wissenschaft“! Gegenseitige Friedensangebote auf dieser Linie gibt es längst:

- Auf der einen Seite versuchen „Humboldtianer“ zu retten, was zu retten ist, und ihre Bildungserlebnisse als überlegene Art der praxisbezogenen Berufsausbildung zu deklarieren. Der den Untergang des Abendlands befürchtende Jan Beckmann erklärt kurzerhand: „In Wirklichkeit gilt es, nachhaltige Professionalisierung anstelle kurzfristiger Berufsbezogenheit zu erreichen.“³⁶ Also: Von Humboldt lernen kann auch der Maschinenbauerin oder dem Absolventen der Pflegewissenschaften nicht schaden – insbesondere wenn sich Erstere angesichts der Erratik des Arbeitsmarkts am Ende in einem Pflegeberuf wiederfindet! Eigentlich schade, dass die „Humboldtianer“ diese ihre Berufung, uns das „lebenslange Lernen“ außerhalb der Wissenschaft schmackhaft zu machen, erst dann entdecken, wenn sie mit dem Rücken zur Wand stehen!
- Auf der anderen Seite bemühen sich „Bologneser“, ihre Anliegen den Professoren so zu verkaufen, dass „Beschäftigungsfähigkeit“ in Wirklichkeit gar nicht in einem „Konflikt mit Wissenschaftsorientierung“ stehe.³⁷ Allerdings liefern sie, wenn es um die wissenschaftliche Bildung der Studierenden geht, dann nur noch hilflose Sprechblasen. Um den Universitätsprofessoren die Angst davor zu nehmen, sich unversehens faktisch an der Fachhochschule wiederzufinden, wird erklärt: „Ein universitäres Studium soll die Studierenden darauf vorbereiten, Innovation leisten zu können, unabhängig von den konkreten Tätigkeitsfeldern.“ Und dazu sei „neben der fachlichen Ausbildung“ vieles Weitere wichtig, was die universitäre Bildung gegenüber der fachhochschulischen Ausbildung ausmache: „Kreativität und Methodik zur Erschließung des Neuen“, „Systemverständnis zur Verortung von Erkenntnis“ oder – meine Lieblingsformulierung – „Prämissenbewusstsein hinsichtlich des Wissens um Gestaltungsgrenzen und als Voraussetzung für die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Systemüberschreitung“.³⁸ Man wird den Verdacht nicht los, dass man hier mit hochtrabenden Leerformeln die „Humboldtianer“ zu überbieten versucht – wobei der technokratische Jargon leider nicht so wohlklingend wie das philosophische Geraune klingt.

Mir erscheint das, was beide Seiten hier treiben, als durchsichtiges Manöver. So einfach lässt sich Humboldt nicht nach Bologna versetzen. Schlimmer noch: Beide Seiten

³⁶ Beckmann 2008, S. 14.

³⁷ Anz 2006.

³⁸ *Ibid.*, S. 7.

erkennen den Opportunismus der jeweils anderen Seite, was nicht gerade dialogfreudiger stimmt. Der seit über hundert Jahren schwelende Konflikt zwischen einem gesellschaftlich an Einfluss verlierenden Bildungsbürgertum und den aufstiegswilligen unteren und mittleren Mittelschichten ist nicht mit Formelkompromissen aus der Welt zu schaffen. Vielleicht sollte er heute, in Bologna, endlich offen ausgetragen werden, was freilich – wie Ralf Dahrendorf³⁹ herausgestellt hat – in der notorisch konfliktscheuen politischen Kultur Deutschlands besonders schwerfällt.

Was könnte denn herauskommen, wenn man die Konfliktleugnung aufgäbe?⁴⁰ Erst einmal ist klar: Nur wenn man einander zugesteht, einen Konflikt miteinander zu haben, kann man überhaupt im nächsten Schritt aufeinander zugehen und nach Tauschgeschäften suchen. Das ist schon mehr als Konfrontation.⁴¹ Wäre es nicht bereits ein Fortschritt, wenn die „Bologneser“ und die „Humboldtianer“, ganz schematisch als Waffenstillstandslinie gedacht, jeweils die Hälfte der Module eines Studiengangs festlegen könnten? Dann würden Letztere ihre Module mit fachlichen „essentials“ ohne alle Rücksicht auf Praxisbezüge füllen; und Erstere würden nur auf die Belange der Praxis schauen. Beide Seiten täten dies in wechselseitiger Erwartung des Tuns des anderen und einander verfluchend, weil der jeweils andere einem ja den – sowieso schon viel zu knappen – Platz für die eigenen Belange stiehlt. Trotzdem wäre das Gesamtprodukt selbst in seiner vorerst unvermittelten Kombination von Theorie- und Praxisorientierung besser als jede der beiden Einseitigkeiten.

Und es könnte ja weitergehen.⁴² Man könnte, den Rücken gestärkt durch die „eigenen“ Module, nach weiter gehenden Kompromissen Ausschau halten und dabei dann sogar, wider ursprüngliches Erwarten, fündig werden. Das könnte vertrauensbildend wirken; und man könnte sich vor diesem Hintergrund, und mit der sicheren Rückfallposition des ursprünglichen Waffenstillstands, lernbereit auf ein ergebnisoffenes und respektvolles wechselseitiges Verstehen einlassen. Von diesem Punkt an ist alles möglich – nicht garantiert, aber zumindest möglich! Ich will hier keine haltlosen Hoffnungen schüren – aber bodenlosen Pessimismus zurückweisen.

³⁹ Dahrendorf 1965a.

⁴⁰ Die folgenden Überlegungen wurden durch ein Gespräch mit Jürgen Lüthje angeregt.

⁴¹ Ein Automatismus ist das nicht. Unter ungünstigen Randbedingungen können beide Seiten in harte Konfrontation zurückfallen.

⁴² Siehe Arthur Benz' (1994, S. 112–148) Modell des Übergangs von „positionsbezogenem“ zu „verständigungsorientiertem Verhandeln“.

Literatur

- Abbott, A. (2002): Welcome to the University of Chicago. In: *Forschung und Lehre* 8/2007 (Supplement).
- Anz, C. (2006): Beschäftigungsfähigkeit – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin, Teil D 2.1.
- Beckmann, J. (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Universitätssystems. In: *Information Philosophie* 4/2008, S. 7–15.
- Benz, A. (1994): *Kooperative Verwaltung. Funktionen, Voraussetzungen und Folgen*. Baden-Baden.
- Bourdieu, P. (1979): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M., 1982.
- Dahrendorf, R. (1965a): *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München, 1971.
- Dahrendorf, R. (1965b): *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg.
- Gibbons, M. et al. (1994): *The New Production of Knowledge*. Beverly Hills.
- Hartmann, M. (2007): *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt/M.
- Heyden, W. v. (2009): Reformen von oben. In: *DIE ZEIT* 7/2009.
- HRK (2004): *Bologna-Reader*. Bonn.
- HRK (2009): *Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Sommersemester 2009*. Bonn.
- Humboldt, W. v. (1809/10): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders.: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt, 2002, S. 255–266.
- Kaube, J. (2009): Bestanden? Aber wir haben doch gar nichts gelernt! In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 02.01.2009.
- Lepsius, M. R. (1992): Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: Ders.: *Demokratie in Deutschland*. Göttingen, 1993, S. 303–314.
- Luhmann, N. (1974): Der politische Code: „konservativ“ und „progressiv“ in systemtheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Politik* 21/1974, S. 253–271.
- Reiser, M. (2009): Warum ich meinen Lehrstuhl räume. Gegen die Selbstauflösung der deutschen Universität durch Verwandlung in eine Lernfabrik. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 14.01.2009.
- Ringer, F. (1969): *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933*. München, 1983.
- Schimank, U. (1995): *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt/M.
- Schultheis, F./Cousin, P.-F./Roca i Escoda, M. (Hg.) (2008): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz.
- Smelser, N. J. (1959): *Social Change in the Industrial Revolution*. London.
- Smelser, N. J. (1991): *Social Paralysis and Social Change. British Working-Class Education in the Nineteenth Century*. Berkeley.
- Tellkamp, U. (2008): *Der Turm*. Frankfurt/M.
- Vondung, K. (1976): Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. In: Ders. (Hg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen, S. 20–33.
- Weber, M. (1920): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Bd. 1. Tübingen, 1978.
- Wuggenig, F. (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In: Schultheis, F. et al. (Hg.): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz, S. 123–162.