

Warum der „Bologna-Prozess“ ein gutes Konzept war und bleibt, trotz mancherlei Unverstand und Sabotage bei der Umsetzung

Klaus Landfried

Zusammenfassung

Es ist kaum zu bestreiten, dass der Bologna-Prozess in Deutschland gut vorangekommen ist. Dennoch wäre es ein Irrtum zu glauben, dass der Reformprozess bald abgeschlossen sei – er hat vielmehr erst begonnen und beinhaltet weitreichende Chancen für eine generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Von dieser These ausgehend, analysiert der Beitrag von Landfried die bisherige Umsetzung der Bologna-Reform und fragt danach, wie gerechtfertigt die weit verbreitete Kritik an ihr eigentlich ist. Dazu skizziert er zunächst den bildungspolitischen Reformstau vor dem Bologna-Prozess und erinnert an die Ziele, denen die Reform von Beginn an verpflichtet war: namentlich die Schaffung eines europäischen Raums der wissenschaftlichen Bildung mit einer vergleichbar strukturierten Architektur der Studienangebote. Angesichts zu Recht beklagter Übertreibungen hinsichtlich einer ‚Verschulung‘ der Lehrinhalte betont der Autor jedoch, dass diese zuvörderst in der mangelnden Phantasie der zuständigen Fachbereiche und Landesministerien begründet lägen. Vor allem die bisherige starre Zeitaufteilung des dreijährigen Bachelors und des zweijährigen Masters stellt für den Autor eine Abkehr von der Bologna-Idee dar. Insgesamt hat die Reform jedoch aus Sicht des Autors eine Verbesserung der Studienbedingungen bewirkt. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für ein Bildungsverständnis, das über den reinen Wissenserwerb hinausgeht und Bildung als einen ganzheitlichen Lernprozess der ‚Weltaneignung‘ betrachtet.

K. Landfried (✉)
Heidelberg, Deutschland
E-Mail: k.landfried@web.de

J. Tremmel (Hrsg.), *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*,
DOI 10.1007/978-3-658-02742-1_12, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

277

1 Einleitung

Dieses Buchprojekt behandelt Chancen für eine generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Ich bin davon überzeugt, dass der Bologna-Prozess für die europäischen Hochschulen solche Chancen eröffnet hat, auch wenn manche sie nicht ergriffen haben. Seit Jahren exponiert sich mit meist humorfreiem Gejammer, fast unbeachtet von der allgemeinen Öffentlichkeit, einmal mehr eine selbstreferenzielle, akademische Subkultur, die sich noch immer als Heil bringender Nabel der Welt zu verstehen scheint, in ihrer ganzen Abgehobenheit von den eigentlichen Aufgaben des Hochschulsystems. Ich meine damit die pauschale Kritik, die von sich selbst zur Elite rechnenden Professoren der Geisteswissenschaften, aber auch aus Physik, Technik- und Wirtschaftswissenschaften, mit streng gerunzelten Stirnen – infolge weit hochgezogener Augenbrauen – daran vorgebracht wird, wie furchtbar doch jener Bologna-Prozess mit seinen angeblich amerikanisierten Abschlüssen die (angeblich) so gute, alt-europäische Universität ruiniert habe und weiter ruiniere. Am liebsten geschieht dies in den Leserbriefspalten einiger Journale, die auf diese Weise sozusagen zu „Pranger-Beichtstühlen“ für den Emotionen-Exhibitionismus offensichtlich gekränkter Professoren-Seelen geworden sind. Dass manchmal auch sonst kluge Journalisten den Jammer-Arien auf den Leim gehen und in ihren Kommentaren mitjammern, sollte nur den wundern, der nicht weiß, woher die meisten Leser der Feuilletons stammen. Die immer wieder nur mühsam in die Öffentlichkeit dringenden Klagen der eigentlich wichtigsten Akteure des Prozesses, der Studierenden nämlich, über unzumutbare Studienbedingungen und ebenso unzumutbare Prüfungsexzesse werden dabei entweder ignoriert oder für professorale Positionen instrumentalisiert. Die studentischen Proteste der Jahre 2008/2009 sind ein Beispiel dafür. Es bleibt nicht aus, dass auch die Initiatoren des Europäischen Hochschulraums für den Pfusch bei der Umsetzung haftbar gemacht werden. Dies geschieht, freilich von anderer, dem Anschein nach links-humboldtianisch orientierter Seite auch in dem auf den ersten Blick wissenschaftsmethodisch anspruchsvollen Beitrag von Jacobs und Sanders in diesem Buch. Sie versuchen dabei, die zum Teil unsinnigen, ja dem Geist von Bologna widersprechenden Formen der Umsetzung der Reform einer scheinbar von außen (z. B. Industrie-Interessen) gesteuerten Gesellschaftskonzeption, einer „Ökonomisierung“ zuzuschreiben, die aber doch eben nur phänomenale Zuschreibung bleibt und nicht wirklich nachgewiesen werden kann. Auch die These von der bildungsfeindlichen Beschleunigung der Bildungs-Prozesse in den Hochschulen trifft zwar bei einem Teil der tatsächlich zu beobachtenden Fehlgestaltungen der BA-Studiengänge zu. Und ich wäre der letzte, die mehrfach von beiden Autoren erhobene Forderung nach „Entschleunigung“, nach „Muße“ im Studium – Selbstlernen! – nicht zu unterstützen. Aber die

vielen guten Praxis-Beispiele, nicht nur in Deutschland, sondern in Skandinavien oder in den Niederlanden, die zeigen, dass es gerade mit den Studienstrukturen der Bologna-Reform mehr Chancen gibt, Bildung als Weltaneignung im idealistischen Sinne – also auch ihre Werte – mit dem gesellschaftlich gebotenen Auftrag einer – nicht spezialistischen – Ausbildung für eine den Menschen ernährende Erwerbstätigkeit zu verbinden, lassen doch erkennen, dass die Beweisführung der beiden Autoren auf etwas zu weit gespannten wie letztlich nicht tragfähigen Argumenten aus dem Bereich gesellschaftlicher Meta-Theorien beruht.

Es ist ja nicht zu leugnen, rein quantitativ ist die wichtigste europäische Studienstruktur-Reform seit langem, also die Umstellung auf die BA/MA-Struktur in Europa, ja sogar in Deutschland gut vorangekommen. Angeblich werde der Prozess bald abgeschlossen. In Wahrheit hat er erst begonnen. Reformprozesse dieser Art kommen nur aus dem Blickwinkel von Bürokraten und Politikern ‚voran‘ oder zum Abschluss, die nur in ‚Maßnahmen‘ (und ihrer ‚Steuerung‘) denken können. Und die nur kurze Zeithorizonte kennen. Aber ist es das, worauf es hier ankommt? Was war denn die Ausgangslage vor rund 20 Jahren, als die ersten Debatten zum Thema stattfanden?

2 Der Reformstau vor der Bologna-Reform

Es war damals schon klar, dass unter den Rahmenbedingungen von 30–40%, eventuell sogar später 50% einer Altersgruppe im Tertiären Sektor des Bildungssystems, dessen universitärer Teil ja einst auf weniger als 2% bis maximal 5% einer Altersgruppe zugeschnitten war, die in der subjektiven Erinnerung der verehrten Kollegen so tolle Universität des 19. und 20. Jahrhunderts ‚ruiniert‘ wird. Die sich freilich vor allem selbst ruiniert, weil sie, die traditionelle „Universitas Litterarum“, auf die Herausforderungen einer sich differenzierenden Gesellschaft mit enorm gewachsenen, aber ganz unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen und Bildungserwartungen wie -voraussetzungen bei der großen Mehrheit der Erwerbsbevölkerung nicht angemessen reagiert. In den Klagen der erwähnten, verehrten Freunde angeblich so ‚bewährter‘ Abschlüsse, mit denen allerdings gerade internationale Mobilität mehr als schwer fiel, lässt sich leider nicht erkennen, dass über jene Herausforderungen der globalisierten Welt ernsthaft nachgedacht worden wäre. Jedenfalls habe ich bisher außer der ja immer irgendwie berechtigten Forderung nach mehr Geld keine konzeptionellen Überlegungen dazu gehört, *wie* denn künftig und mit welchen Zielen die Hochschulbildung stattfinden solle. Jedenfalls haben die zu Recht endlich so genannten „Universities of Applied Sciences“ sich schneller und wirkungsvoller auf die neue Studienarchitektur eingelassen als die meisten der aus Tradition vornehmen Universitäten.

Wichtig ist allerdings in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts die Bildungs-Politik im föderal provinzialisierten Deutschland einen großen Fehler gemacht hat: Statt massiv die gerade neu konzipierten Fachhochschulen auszubauen, und zwar so, dass wie in den Niederlanden mindestens die Hälfte der Studenten eine relativ kurze, auf berufliche Tätigkeiten hin orientierte Bildungs- und Ausbildungsphase in wissenschaftlichen Disziplinen durchläuft, und nur die andere Hälfte, je nach Eignung und Neigung, sich einer weiter gehenden und mehr theoretischen wissenschaftlichen Vertiefung widmet, wurden vor allem die Unis (die immer noch meinen, einen höheren Rang in der Gesellschaft beanspruchen zu können...) ausgebaut und die großen Zahlen der Studenten (über zwei Drittel) in diese für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben leider nicht immer geeigneten Theorie-Tempel gelockt. Nicht zuletzt die aus dem öffentlichen Dienst kommende Erwartung, Universitätsabschlüsse garantieren höhere Bezahlung, höheres Ansehen und größere Klugheit – ungeachtet der individuellen persönlichen Leistung und ungeachtet der Lage am jeweiligen Arbeitsmarkt –, ist als Motiv hinter den hohen Bildungsbekennnissen auszumachen, also gewissermaßen die Nachhaltigkeit persönlicher Einkünfte.

Was das immer wieder wiederholte Bekenntnis der meisten Landespolitiker zur dualen Berufsausbildung und zum Ausbau der Fachhochschulen wert ist, wissen derzeit (Sommer 2013) die Berufsschullehrer und die Mitglieder der Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg am besten. Nämlich noch weniger als vor Jahren. Haben Sie einmal mit einem richtigen Univ.-Prof. alter Schule über die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung diskutiert? Über die Anerkennung von außerhalb *seiner* fachlichen Spezialitäten erbrachten Bildungs- und Ausbildungsleistungen? Da liegt der Prüfstein dafür, wie weit wir mit einem allgemein zugänglichen Europäischen Bildungsraum gelangt sind. Die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens – der deutsche wird noch immer ‚vorbereitet‘ – wird in die Mind-Map des traditionsverhafteten Professorentyps noch mehr Unruhe bringen, als es Bologna bisher vermochte. Wer die Geschichte der Universitäten in Europa studiert, entdeckt bald, dass die „gute alte deutsche Universität“ und die an ihr herrschenden Bräuche nicht so gut waren, vor allem im verantwortungsethischen Sinne, wie sie manche Nostalgiker, die nur *ihre* eigene, heutige akademische Subkultur zu sehen scheinen, gerne porträtieren. Und was den angeblich schrecklichen Bologna-Prozess angeht, so hängen dessen in Deutschland wie auch in einigen anderen europäischen Ländern beobachtbaren negativen Begleiterscheinungen nicht mit den Zielen und Maßstäben dieses Prozesses zusammen, sondern ausschließlich mit der Art ihrer Umsetzung durch Staat und Hochschulen, d. h. vor allem durch viele vornherein unwillige ‚Professores‘ selber. Viele, freilich keineswegs alle hätten gern noch weitere 20 Jahre alles so weitergemacht, wie sie es von ihren akademischen Lehrern übernommen hatten.

3 Ziele des Bologna-Prozesses

Die Ziele des Bologna-Prozesses waren und sind: schrittweise einen durch ungestörte Kommunikation und virtuelle wie reale Mobilität (von Lernenden, Lehrenden, Forschenden) gekennzeichneten europäischen Raum wissenschaftlicher Bildung, Ausbildung und Forschung zu schaffen, dessen wesentliche Merkmale eine ähnlich bis gleich strukturierte Architektur der Studienangebote und des Niveaus der Abschlüsse (nicht der Inhalte!) und deren spürbar bessere Orientierung an den Chancen der Absolvent(inn)en für eine Erwerbstätigkeit sind. Dass hierzu auch die wechselseitige Anerkennung auch ‚draußen‘ erbrachter Leistungen, Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung bei der Organisation des Studiums und nicht zuletzt jener ‚shift from teaching to learning‘ gehörten und gehören, also das forschende Lernen, wird oft vergessen. Die von der Bologna-Erklärung von 1999 vorgegebene Architektur der Studien und der Abschlüsse enthält den Zwischenschritt: Bakkalaureus/Bakkalaurea – Magister/Magistra/Doktor. Ich habe bewusst die in Mitteleuropa früher geläufige lateinische Variante der Begriffe gewählt, um deutlich zu machen, dass es sich nicht – jedenfalls nicht der Absicht nach – darum handelt, heutige amerikanische oder englische oder auch indische oder koreanische Grade nachzuahmen, sondern um die Wiederkehr jener alteuropäischen Grade, die erst in der Biedermeier-Epoche des 19. Jahrhunderts zunächst in Preußen unter dem Druck der Professorenschaft beseitigt worden waren.

4 Anschlussfähigkeit der Abschlüsse

BA und MA sollen die internationale Anschlussfähigkeit der Abschlüsse wieder herstellen und den gewandelten Anforderungen der internationalen Arbeitsmärkte besser entsprechen: früher und jünger in Berufstätigkeit, weitere Qualifikationen im Verlauf eines lebenslangen Lernens, überwiegend neben dem Beruf. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die bis dahin an deutschen Fachhochschulen (wie auch an den Universitäten) ausgebildeten Ingenieure, egal ob als Ing. grad. oder als Diplomingenieure, für ihre berufliche Tätigkeit fachlich sehr gut qualifiziert wurden. Die Schwächen der deutschen Ingenieur-Ausbildung hingen und hängen nicht mit der Studien-Struktur zusammen, sondern mit den gewandelten Kompetenz-Anforderungen. Die traditionelle (seit rund 70 Jahren) Studienstruktur hatte aber auch eine Schwäche: weder für ausländische Bachelors, die sich in Mitteleuropa weiter qualifizieren wollen, noch für deutsche Diplomierte, die dies in USA oder Australien oder sonst wo wollten, gab es eine vernünftige Anschlussfähigkeit für ihre Abschlüsse. Allzu oft wurden indische Bachelors, auch solche mit AAA-Examina

an IITs von deutschen TUs wieder ins erste oder maximal ins dritte Semester gesteckt, mussten deutsche Diplom-Ingenieure im Caltech oder MIT noch einmal in ein Master-Programm. Das immer wieder kolportierte hohe Ansehen der deutschen Diplome beruhte fast ausschließlich auf Selbsteinschätzung, gestützt auf die höflichen Floskeln ausländischer Partner, nicht aber auf belastbaren Fakten. Dass man die hohe Qualifikation der deutschen Absolventen im Einzelnen auch im Ausland schätzte und auch ausnutzte, vor allem in großen Firmen, aber auch in Forschungs-Labors, widerspricht dem nicht.

Die vor allem für Deutschland (aber auch z. B. für Italien, Österreich oder die MOE-Länder) neuen Verfahren der Qualitätssicherung sind dem berechtigten Anliegen der überwiegend (in Europa) das Hochschulsystem finanzierenden Steuerbürger geschuldet. Die Hochschulen sollen über Qualität, Quantität, Kosten und Erfolg ihrer Tätigkeit transparent Rechenschaft ablegen. So steht es übrigens schon im „Konzept für die Entwicklung der Hochschulen in Deutschland“, das die Hochschulrektorenkonferenz schon vor rund 20 Jahren vorgelegt hatte, lange bevor auch nur ein Minister an „Bologna“ gedacht hat.

Zu Recht werden Entgleisungen des Bologna-Prozesses beklagt, so vor allem die in der praktizierten Form überflüssige (und vermeidbare), bürokratisch-mechanische Klein-Klein-Portionierung von Lehr-Bruchstücken (vulgo „Module“) und die damit angeblich zwangsläufig einhergehende „Verschulung“ der Lehrinhalte. Gerade letztere ist, wie gute Gegenbeispiele zeigen, leicht zu vermeiden, wenn man als Hochschullehrer/in über souveräne Lehrkompetenz verfügt und nicht nur darauf achtet, mit wie viel Stunden das eigene Fach (aus Gründen der sächlichen und personellen Ausstattung) im Studienplan verankert ist. Auch der Formular- und Gremienaufwand angesichts (ebenso überflüssiger, aber auch vermeidbarer) überbordender Berichtspflichten gegenüber Ministerien und Agenturen wird zu Recht als unverträglich hoch kritisiert. Schließlich kann auch die manchmal fliegenbeinzählerische Attitüde gegenüber dem forschenden Lernen in der Wissenschaft und das rechthaberische Gehabe seitens mancher Qualitäts-Bürokraten niemanden überzeugen, da es an das Gebaren früherer „Zentralverwaltungen für Ewige Wahrheiten“ (ein Begriff von Robert Havemann für das ZK der SED...) oder der Glaubenskongregation der Heiligen Kirche erinnert. All diese ärgerlichen und ich wiederhole es noch einmal: überflüssigen Entgleisungen des Wissenschaftsbetriebs wurzeln aber ausschließlich in der offensichtlichen Unfähigkeit vieler von Phantasie-Armut und Verantwortungsscheu gepeinigter Fakultäten, Fachbereiche, Landesministerien und Qualitäts-Mess-Einrichtungen, die einfachen Prinzipien jener Erklärung von Bologna zu verstehen und sie in kreative *neue* Lern- bzw. Lehrformate zu übersetzen. Was diese wären oder sind, will ich gerne noch darlegen. Aber gemacht: wie war das denn 1999 zugegangen? Wie sah denn der Weg nach Bologna aus?

5 Wie sah der Weg nach Bologna aus?

Er begann schon bei den CRE-Tagungen der Jahre 1995–1998, auf die ich gleich zurückkomme. (CRE = Conference des Recteurs des Universités Europeennes, heute EUA = European Universities Association). Auf der hohen Staatsebene hatten 1997/1998 Gespräche zwischen einigen Wissenschaftsministern aus EU-Ländern stattgefunden – damals war die Position der deutschen Bundesregierung noch von Bedeutung und wurde auch energisch wahrgenommen –, Gespräche also z. B. zwischen Luigi Berlinguer aus Italien (bevor „Cavaliere Don Silvio“ die politische Bühne Italiens für einige Jahre neu choreographierte) und Jürgen Rüttgers, dem „Zukunftminister“ im letzten Kabinett von Bundeskanzler Kohl. Bei einem dieser Gespräche in der Nähe von Köln, der engeren Heimat von Rüttgers, ging es bereits um die Frage, wie man im Interesse einer besseren Wettbewerbsfähigkeit Europas im Prozess der Globalisierung und im Interesse einer stärker gemeinsamen Bildungsauffassung in der nächsten Generation eine gewisse Harmonisierung der akademischen Abschlüsse oder doch deren Vergleichbarkeit innerhalb Europas, aber auch mit denen der die Bildungsmärkte beherrschenden angelsächsischen Länder bewerkstelligen könne.

Eine wesentlich stärkere Orientierung der ja zahlenmäßig weit überwiegenden Teile der akademischen Ausbildung, die nicht auf die Heranbildung des Professoren-Nachwuchses gerichtet sein sollte, an der sich immer weiter differenzierenden Qualifikationsnachfrage der Arbeitsmärkte; eine bessere internationale Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit der Abschlüsse; eine bessere, das heißt über die bloße Fixierung auf das spezielle Dissertationsthema hinausgehende Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch geeignete Promotionsstudien, Karriere-Beratung und Post-Doc-Phasen; eine stärkere Berücksichtigung des Bedarfes der Unternehmen an wissenschaftlicher Weiterbildung durch in den Hochschulen im Dialog mit der Wirtschaft entwickelte Programme und eine europaweit vergleichbare Sicherung von Mindestanforderungen an das Können der Absolventen (inzwischen von der EU-Kommission zum *Gemeinsamen Europäischen Qualifikationsrahmen* fortentwickelt) bei den verschiedenen Abschlüssen des gesamten Bildungssystems wurden als Ziele kurz behandelt. Ja: Schon zu diesem Zeitpunkt waren die späteren Ziele der Bologna-Erklärung inhaltlich erfasst und abgesteckt. Beeinflusst waren die Bildungspolitiker Europas auch durch die Diskussionen auf den Bi-Annual-Conferences der CRE (heute EUA) in den Jahren nach 1995, bei denen die nötigen gemeinsamen Reformen auf der Tagesordnung gestanden hatten. Da es zusätzlich regelmäßige Gespräche der CRE-Vertreter mit denen der Bildungs- bzw. Wissenschaftsministerien der EU gab, fand eine Art von Wissenstransfer statt. Dass schon damals die Hochschulen der Türkei, Russlands und anderer

GUS-Staaten wie auch des damaligen Jugoslawiens zur CRE gehörten, sei nur am Rande erwähnt.

6 Die Welt der kurzen Horizonte

Nicht lange nach jener italienisch-deutschen Ministerkonferenz in Pulheim bei Köln lud Claude Allègre, der französische Minister für Bildung, Forschung und Technik, seine Kollegen aus Italien, dem Vereinigten Königreich und Deutschland zu einem Gespräch in der Sorbonne ein. Die feierte gerade ihren, zum Bedauern der Franzosen zehn Jahre nach dem der Universität von Bologna stattgefundenen, 800. Geburtstag. Zum vorausgehenden Frühstück präsentierte er den Ministerkollegen die kurz zuvor intern abgestimmte „Declaration de Sorbonne“, in der die eben skizzierten Ziele und Gedanken weiter in Richtung auf eine europäische ‚harmonisation‘ hin entwickelt waren. Die vier Minister unterschrieben die Erklärung und gingen an die Presse. Das Ganze war kaum in den Medien, da begann das ‚Raunzen‘ in Madrid und im Haag, in Kopenhagen und Athen, in Wien und Lissabon, weil man sich übergangen, ja überrollt fühlte. Wir Deutsche kennen ja das Getöse, das in ihrer Eitelkeit verletzte Oberföederalos machen, wenn sie einmal etwas nicht selbst erfunden haben. Das Getöse endete damals wie fast immer in der EU mit einem friedensstiftenden Beschluss, nämlich dem, die Sorbonne-Erklärung zu überarbeiten und eine neue, unter Mitwirkung aller EU-Länder plus Norwegen plus Schweiz, plus späterer Beitrittskandidaten zu formulierende Erklärung zu entwerfen und sie im Sommer 1999 in Bologna unterschreiben zu lassen. Über die tatsächliche Entstehung dieses Textes und seine Autoren könnte ich noch einige Anekdoten erzählen, wozu aber hier nicht der Platz ist. So viel sei aber verraten: die Minister/innen oder ihre Vertreter selbst, die nachher unterschrieben haben, waren, was die Entstehung der Inhalte angeht, nicht übermäßig daran beteiligt. Mit der 1988 feierlich verabschiedeten „Magna Charta Universitatum“, deren 25. Jahrestag im Herbst 2013 begangen wird, hat die neue Erklärung von Bologna, obwohl sie darin erwähnt wird, wenig zu tun.

In den deutschen Provinzen (die sich als ‚Länder‘, die sie nach dem deutschen Grundgesetz ja sind, oft wie souveräne Staaten gerieren) und in manchen ihrer Hochschulen – wie auch in manchen Unternehmensführungen – ist die gnadenlose Schärfe des globalen Wettbewerbs um vordere Plätze bei der Nutzung der einzigen – unter günstigen Umständen – erneuerbaren und vermehrbaren Ressource ‚Bildung‘ im Kampf um Produkt- wie Verfahrensinnovationen, im Kampf um die Besetzung der Themen des medial ausgetragenen Wettbewerbs um die Dominanz kultureller Leitbilder (und der ihnen wieder folgenden Produkte), also die Schärfe

dieses Wettbewerbs ist dort noch nicht überall bewusst geworden. Natürlich wird in den üblichen Sonntagsreden das Lippenbekenntnis zur zentralen Bedeutung von Bildung und Forschung für das Überleben des jeweiligen Landes abgelegt. Aber die meisten der Bekenntnisse blieben bisher fast folgenlos. Das „Megathema Bildung“ gebar in Deutschland zwar neue Programme wie „Elite-Universitäten“ oder zwei „Hochschulpakete“. Rechnet man aber einmal netto die bei den Hochschulen insgesamt ankommenden Mittel zusammen und rechnet noch die Inflationsraten der letzten sechs Jahre heraus, so bleibt nicht viel mehr als Umverteilung zu Gunsten weniger. Von dem Betrug an der jungen Generation gar nicht zu reden, der gerade wieder durch das Gerede von Hunderttausenden neuen Studienplätzen begangen wird, indem nämlich nur rund 70 % der tatsächlichen Kosten dieser Studienplätze überhaupt finanziert werden. Es waren in der ersten Phase also nur rund 190.000 Plätze, die da entstehen konnten, so das Geld der Länder auch tatsächlich geflossen ist. Selbst daran sind Zweifel nicht verboten, wenn man so oft schon enttäuscht wurde, wie der „Alt-Häuptling“ der deutschen Hochschulen sich leider erinnert. Und so bleibt es nicht aus, dass die gerade aus europäischer Sicht zentrale Aufgabe des „lebenslangen Lernens“ in den deutschen Hochschulen noch viel zu wenig angepackt wurde. Bisher freilich haben die Hochschulen diese Aufgabe, die einigen von ihnen nach 2015 das Überleben sichern kann, wenn sie sich jetzt schon darauf vorbereiten, noch nicht recht wahrgenommen. Nur ganz wenige (in Deutschland) bieten berufsbegleitende Kurse und Studien-Programme mit Zertifikaten und akademischen Abschlüssen an. Ohne Zweifel wird auf dem Weiterbildungsmarkt nur Erfolg haben, wer ohne Vorbehalte mit Unternehmen gemeinsam derartige Programme abstimmt und gleichzeitig die traditionellen Formen akademischer Belehrung durch neue, kreative Lernformen für Erwachsene ersetzt. Die Universität St. Gallen kann auch hier als Vorbild gelten.

Was, so könnte zu Recht gefragt werden, haben diese Überlegungen mit dem Bologna-Prozess zu tun? Eine ganze Menge, denke ich. Haben sich denn die Hochschulen selbst auf die absehbaren Folgen des demographischen Wandels eingestellt? Im Unterschied zu vielen Universitäten in den Niederlanden, in Großbritannien oder in den USA scheinen es viele Hochschulen, vor allem Universitäten alter Art, in Deutschland noch nicht wirklich begriffen zu haben, was da auf sie zukommt: eine trotz eventuell steigender Studierneigung ab 2016 sinkende Zahl an Studienanfängern bei noch wachsendem Bedarf an klugen Köpfen. Nicht umsonst hat Jürgen Zöllner schon vor 15 Jahren eine kluge Organisation des lebenslangen Lernens als eine wichtige Herausforderung für die Hochschulen gefordert. Darauf gehört hat in Deutschland unter anderen die TU Kaiserslautern mit ihrem nach der Fernuniversität Hagen zweitgrößten Fernstudienaufkommen in Deutschland. Auch mehrere Universities of Applied Sciences beziehungsweise deren Verbände

pflegen Formen des berufsbegleitenden Studierens, auf das die Bologna-Architektur sehr gut zugeschnitten erscheint. Angesichts der Tatsache, dass viele Studis heute ohnehin während des ganzen Studiums Geld verdienen müssen, kann das so genannte ‚Vollzeit-Studium‘ allenfalls von einer privilegierten Minderheit wahrgenommen werden.

7 Wenn nötig: auch dreieinhalb oder vier Jahre Bakkalaurea/Bachelor

Dabei muss nach meiner Auffassung durchaus in den verschiedenen Fächern oder besser Qualifikations-Feldern die bisher von einigen deutschen Ländern (nicht etwa von der Bologna-Erklärung) verordnete oder einfach von den Fachbereichen so umgesetzte, törichte Einheitlichkeit mit einem drei Jahre = 180 ECTS-Punkte umfassenden Bakkalaureus und einem nur in zweijähriger Form erwünschten Magister/Master überprüft werden. Dort, wo eine direkte Berufsqualifizierung angestrebt wird, also z. B. bei den Ingenieuren, müssen auch dreieinhalb und 4-jährige BA-Programme möglich sein, wie sie in Indien, Schottland, Australien oder in den USA üblich sind. Das schafft Zeit für eine projektgestützte Propädeutik der Wissenschaftsmethodik, Raum für überfachliche Bildung, internationale Mobilität und für die unerlässlichen Praktika. Ein im Schnitt etwa vier Jahre dauerndes Bakkalaureus-Programm, das erkennbar den Anforderungen an Methoden- wie Fachkompetenz gerecht wird, wäre eine bessere Alternative als die bisher von den meisten deutschen Unis verordneten drei Jahre mit ihrer oft nur mechanischen Zählung von ECTS-Punkten, also „erledigten“ Zeiteinheiten und „abgeprüften“ Wissens-Petzen. Kompetenzen, also Können (und Lernen-Können) auf der Basis von Wissen, sind das Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung, nicht scheinbar gesicherte „Inhalte“. Der europäische Qualifikationsrahmen, der auf Kompetenzen setzt, muss hier als Orientierung herangezogen werden. Dann verbessert sich auch die Durchlässigkeit zwischen den bisher eitel auf ihrem Status beharrenden Bildungs-Einrichtungen.

Einem solchen BA könnten dann zwischen einem und zwei Jahre laufende Magister/Master-Programme folgen, die entweder auf berufliche Tätigkeit (‚professional master-schools‘) oder auf wissenschaftliche Vertiefung hin orientiert werden können. Programme, die in aller Regel aber nicht – wie leider derzeit praktiziert – unmittelbar nach dem ersten Abschluss besucht werden, sondern erst später aus dem Beruf heraus. Dabei sollten die jeweiligen Fächer aber nicht vergessen, dass erstens nur ein geringer Prozentsatz der BA-Absolventen (nach Master oder Doktor) einen Platz in der Forschung finden oder auch nur suchen wird, und zum zweiten, dass für diesen nächsten Abschnitt, vor allem wenn das Programm fachlich

vom erworbenen Bakkalaureus abweicht, eine zusätzliche, individuelle Eignungsfeststellung unausweichlich wird. Dass für junge Leute, die schon beim BA-Studium eine hohe Begabung wie Neigung zur Wissenschaft erkennen lassen, auch der direkte Weg aus einem herausragenden Bakkalaureus-Abschluss in ein Promotions-Studium möglich sein muss, also ohne den Magister/Master, sollten die Universitäten (nach internationalen Vorbildern) in ihren Promotionsordnungen erlauben und fördern. Deutlich früher abgeschlossene Promotionen nutzen der Forschung wie dem Nachwuchs für die Unternehmen. Einiges vom hier Geforderten (von mir seit mehr zehn Jahren) ist jetzt auf dem Wege. Die Schutzbehauptung vieler Fachbereiche, die noch zögern, man müsse dazu erst eine Genehmigung des Ministeriums einholen oder gar einen ‚Erlass‘, beruht nur auf obrigkeitstaatlicher Untertanen-Dummheit. In jedem Falle aber müssen wir bei uns eine Form des Studierens oder Weiterstudierens erleichtern, die ohnehin in einigen Jahren auch in Deutschland der Normalfall sein wird: Das den Beruf begleitende Studieren, Selbstlernen, angeleitet durch „moderierende“ und in dialogischer Didaktik erfahrene, d. h. dafür geschulte Professor(inn)en, zu einem Teil auch als e-Learning, ergänzt durch Präsenzphasen und „Anwendungs-Projekte“, wird das wichtigste Lernformat der Zukunft sein. Wie das geht, kann man längst an einer Reihe von Hochschulen in den Niederlanden, Großbritannien oder der Schweiz erfolgreich praktiziert sehen. Immerhin haben auch einige deutsche Hochschulen die Herausforderung durch das Teilzeit-Studieren erkannt. An der Universität Frankfurt z. B. kann man jetzt den politikwissenschaftlichen Bachelor auch in Teilzeit erwerben.

Als wir vor rund 18–20 Jahren in der CRE die „Pros“ und „Cons“ einer neuen, ganzheitlich zu sehenden Bildungs-Wertschöpfungs-Kette diskutierten, vom frühkindlichen Lernen im Spiel über die an der kindlichen Neugier orientierte Primar-Schule, über Sekundarschule und Berufsbildung bis hinein in Tertiär- und Quartärbereich, standen uns die Chancen schon vor Augen, die sich mit der Wiedereinführung der aus der spätmittelalterlichen Universität überkommenen, aber natürlich inhaltlich ganz neu zu füllenden Grade Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master und Doktor boten: aus dem BA in den Beruf, auch ins Ausland, und nach ein paar Jahren Berufstätigkeit zum Weiterstudieren, berufsbegleitend, zurück an eine Hochschule, oder auch direkt, wie schon dargelegt, in ein Promotionsprogramm. Der deutsche Wissenschaftsrat hat in Empfehlungen aus den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts ähnliche Vorstellungen entwickelt, aber leider nicht durchsetzen können. Die Freunde des ja nur angeblich „Bewährten“ behielten (wie so oft) die Oberhand.

8 Etikettenschwindel versus ernsthafte Studienreform

Aus dem Bologna-Gedanken wurde in Deutschland oft fälschlich eine Stufung unmittelbar aufeinander folgender Studien und ihrer Abschlüsse („konsekutiv“) abgeleitet, bei der in den ersten drei Jahren die Grundlagen des Faches durch Eintrichtern des Prüfungsstoffes gelegt werden sollen – oft leider, ohne die Methoden selbständig zu üben und zu reflektieren – ähnlich wie bisher bei Zwischenprüfung oder Vordiplom. Daran soll die groteskerweise noch immer an der Heranbildung des professoralen Nachwuchses orientierte Magister/Masterausbildung an den Universitäten für mehr als drei Viertel der Studierenden ‚angehängt‘ werden. Dies kann man nur als Etiketten-Schwindel und als Pervertierung der Bologna-Idee bezeichnen. Mit diesem rigiden und falschen Muster und vor allem mit der Unterdrückung des selbständigen Lernens, das die Verwaltung von ebenso massenhaften wie unnötigen Prüfungen erleichtern mag, das aber eben nicht das Lernen stärkt, werden die meisten Chancen der neuen Architektur, nämlich die, den frühen Berufseintritt junger Lernwilliger und deren Mobilität zu fördern, nationale, transnationale wie auch berufliche, verstopft. Es ist vor allem die didaktische Nichtbildung und/oder Einfallslosigkeit vieler Professoren, die außer Referieren und Referieren-Lassen andere Lernformate entweder nicht zu kennen oder für unter ihrer Würde zu betrachten scheinen, die das Leiden der Studenten hervorruft. Während der Studentenproteste behaupteten mehrere Zeitungsartikel sogar, dass Bologna krank mache (Kaube 2010; Meyer 2010; Süddeutsche Zeitung 2010). (An die ebenfalls kritisierten vielen Studien-Abbrecher, angeblich auch wegen Bologna, glaube ich erst, wenn aus den Schätzungen auf Grund von Befragungen Statistiken geworden sind, die es heute nicht gibt. Viele jedenfalls scheinen nur zeitweise ‚auszusteigen‘ oder auch nur zu wechseln. Im Sinne der bisherigen statistischen Erfassung ist jedenfalls die frustrierte BWLerin aus Köln, die nach Stuttgart an eine Berufsakademie geht, eine ‚Abbrecherin‘.)

Forschendes Lernen im Sinne Humboldts ist immer dann möglich, wenn man die ausgetretenen Wege veralteten akademischen Unterrichts verlässt. Was alles an Lernformaten möglich ist und auch genutzt wird, kann man z. B. bei Professoren studieren, die für die Auszeichnung „Professor des Jahres“ des UNICUM-Verlags vorgeschlagen werden, zum Beispiel an der kleinen Zeppelin-University in Friedrichshafen, aber beispielsweise auch bei Professoren wie Dozentinnen in Leipzig, Frankfurt, Bochum, Kiel, Rostock, Konstanz, Jena, Tübingen und Lüneburg, egal ob Unis oder Fachhochschulen: z. B. Projekt-Studium, gerade auch in Natur- und Technikwissenschaften, Mentoring und Coaching, Planspiele, Rollenspiele, Buchprojekte (wie das Tübinger, zu dem hier ein Beitrag geliefert wird), Praktika in Unternehmen mit theoretischer Auswertung, und alles auch noch fächerübergrei-

fend. Das ‚Core-Prinzip‘ an der SRH-Hochschule Heidelberg zeigt exemplarisch, was alles an nachhaltiger Studienreform auf der Grundlage des Bologna-Prozesses möglich ist, ohne dass es Probleme mit der Akkreditierung gab, oder dass Ministerien Vorschriften nicht beachten sähen, oder dass Studierende sich übergangen fühlten. Im Gegenteil. Dass solche von den tradierten Lehrformen abweichenden „Sperenzien“ (ich zitiere einen etablierten ‚Geweihträger‘ aus einem philologischen Massenfach an einer Uni) unter den Bedingungen der vom staatlichen Vorschriftenkorsett getragenen, so genannten Massen-Universität nicht möglich sein würden, kann ich nicht glauben. Es fehlt ja oft schon am Willen, es zu versuchen. Man brauche dazu mindestens das dreifache Personal, heißt es dann. Falsch gedacht! Falsch, weil bei solchen Aussprüchen immer noch der kluge Prof und der erst zu belehrende Student das Rollenverständnis prägt. Das Ausmaß an organisatorischer Unterstützung, das durch Mobilisierung der fortgeschritteneren Studenten erreichbar ist, kann nur ermessen, wer dies schon einmal hat begleiten und beobachten können. Wer z. B. als Prof nicht eine Vorlesung mit vier SWS (also bei (seltener) grundlegender Vorbereitung bis zu zwölf Stunden in der Woche ‚workload‘) halten muss, sondern das nur angeleitete forschende Lernen von, sagen wir, 250 Studenten moderieren will, gewinnt die dafür nötige Zeit aus dem entfallenden „Vorlesen“. Und die vielen studienbegleitenden Klausuren? Die meisten sind überflüssig. Eine pro Kurs und Jahr reicht oft aus. Man kann ja auch die erfolgreich abgeschlossenen Projekte bewerten. Dann wissen die Beteiligten auch alle, worauf es ankommt. Stattdessen lohnen sich Kurz-Berichte in Gruppen, die von älteren Studenten moderiert werden. In den Laborfächern wird ohnehin bei der Arbeit korrigiert und bewertet. Und dann gibt's dafür Credits. Und das Nachlernen über dialogfähige Lernprogramme und Intranet-Seminare hilft vertiefen.

Ja, und woher erhalten die ‚unbedarften‘ jungen Leute die Fakten des Faches? Einmal recherchieren sie sie bei ihren Projekten und für sie, zum andern hören und sehen sie Kurse/Vorträge/Podien/Laborberichte ihrer (oder fremder) Profs im Netz. Wohl der Hochschule, die wie Harvard, MIT oder Stanford alles schon im Intranet und auch im Internet anbietet. Dass dazu auch gehört, dass die verehrten Kollegen ‚Zaunkönige‘ untereinander Teams bilden, ist ein Teil der überfälligen neuen Lernkultur. Ohne sie ist „Bologna“ auch nicht zu bezahlen. Und diese neue Lernkultur kennen und üben zu lernen, müssen alle Nachwuchswissenschaftler(innen) die Chance bekommen. Ähnliches gilt für die Doktoranden-Phase, an die im Rahmen der Bologna-Diskussion zu wenig gedacht wird: Debra Stewart, President of The Council of Graduate Schools in the USA, hat Anfang 2007 bei einem Deutschland-Besuch für eine spürbar breiter angelegte Doktoranden-Ausbildung vor allem auch in „social skills“ plädiert, „weil eine moderne Doktoranden-Ausbildung mehr bieten muss als die intensive Beschäftigung mit einer speziellen wissenschaftlichen

Frage“ (ZEIT 23.3.07). Die gegenwärtigen Promotionsrecht-Wärter müssen endlich auch würdigen, dass je nach Fach zwischen 60 und 80 % der Promovierten nicht an Hochschulen und auch nicht in der Grundlagenforschung ihren Beruf ausüben werden. Zwar sind jetzt auch in Deutschland solche vor allem überfachliche Graduierten-Schulen eingerichtet, doch gibt es in einer Reihe von Fakultäten noch Widerstand dagegen. Verlustängste um die quasi als „Privatbesitz“ betrachteten Doktoranden werden als Bedenken gegen eine „Einmischung von außen“ und eine „unnötige Ablenkung“ der Nachwuchs-Wissenschaftler(innen) artikuliert, weil von dem einen oder anderen Professor befürchtet wird, der überfachliche „Bildungsfirlefanz“ werde die ohnehin bis weit über die Grenzen der Arbeitszeitverordnung hinaus beanspruchten promovierenden „Zulieferer“ der für die professorale Reputation so wichtigen Drittmittel-Projekte bei ihrer „Kernarbeit“ behindern. Man schlägt ein auf eine angebliche (natürlich von niemandem ernsthaft gewollte) „Verschulung“ der Promotion, obwohl doch gerade die fachübergreifende Reflexion das Ziel jener vom Zeitaufwand her nur wenig anspruchsvollen Zusatzangebote darstellt. Dort, wo solche Angebote gemacht werden, die vor allem die interkulturelle Kompetenz stärken, ist die Nachfrage der Doktoranden, gerade in den Ingenieurwissenschaften, enorm; auch dann übrigens, wenn einzelne Herren Professoren ‚ihren‘ Doktoranden die Teilnahme an derartigen Projekten zu verbieten trachten. Kein Wunder, dass so viele junge Leute danach erst einmal in Länder fortstreben, in denen Eigenverantwortung und Freiheit auch für den Nachwuchs an den Hochschulen herrschen und nicht die „Ochsentour“ durch die Hierarchiestufen. Gottlob gibt es jetzt auch eine Promotionsphase im EU-Programm „Erasmus Mundus II“, die gerade auch Fachhochschulen längerfristig die Chance zur Qualifizierung eines Teils ihres wissenschaftlichen Nachwuchses eröffnet. Wenn sie sich beteiligen.

Solange von einzelnen Professoren abhängige wissenschaftliche und so genannte ‚nicht-wissenschaftliche‘ Mitarbeiter den Fortschritt der Forschung garantieren müssen, solange erstklassige Absolventen aus Fachhochschulprogrammen auch hervorragend bewertete Dissertationen eher im Ausland oder an guten Universitäten in den neuen Ländern betreut bekommen und einreichen können, werden wir Mitteleuropäer nur schwer dem forschen, ja manchmal aggressiven, aber eben auch dynamischen, weil nicht statusbezogenen Team-Geist internationaler Forschergruppen Paroli bieten können. Sascha Spoun, der im Verhältnis zu vielen Kollegen noch junge Präsident der Universität Leuphana-Lüneburg, soll einmal gesagt haben: „Gute Universitäten entstehen durch Mut“. Ja, so ist es. Und der Satz passt toll zu jenem, einem japanischen Haiku ähnlichen Kurzgedicht von Hilde Domin, der im Jahr 2006 leider verstorbenen, großen deutsch-jüdischen Dichterin des 20. Jahrhunderts:

Wer es könnte, die Welt hochwerfen, dass der Wind hindurchgeht.

Dieses winzige, aber so starke Gedicht habe ich mir oft selber laut zugerufen, wenn mich wieder einmal der „Muff“ des angeblich so „Bewährten“ zu ersticken drohte. Mut braucht es auch, um die gegenwärtig in Details verzettelte und zu teure Form der Akkreditierung wieder auf das Wesentliche hinzuführen: die Erfüllung von Anforderungs-Standards exemplarisch zu prüfen und entweder zu bestätigen oder zu verneinen. Wer dann den Blick auf die Qualitäten der gesamten Institution richtet, die vielleicht schon selbst eigene qualitätssichernde Verfahren eingeführt hat, kann dann, wenn diese Verfahren regelmäßig extern bewertet werden, bei den eigentlichen Studienprogrammen sich auf (nicht angekündigte!) Visiten mit Stichproben begrenzen und so den unnötigen Akkreditierungsstau abbauen. Vor allem der juristische Perfektionismus hat ein Ausmaß an beckmesserischem Fliegenbeinzählen (und daraus abgeleiteten Forderungen) erzeugt, gegen den energischer Widerstand nur empfohlen werden kann. Mit Qualitäts-Management hat das jedenfalls nichts mehr zu tun. Leider trauen sich deutsche Professoren und Studierende viel zu wenig, dieser Art von inhaltlich fragwürdiger Bürokratie zu widerstehen und darauf zu verweisen, dass nachhaltige ‚Qualität‘ sich am ehesten bei guten Absolventen nachweisen lässt und nicht (nur) bei einem professionalisierten Qualitätsmanagement.

Weil das Buchprojekt einer „generationengerechten und nachhaltigen Bildungspolitik“ gewidmet ist – ich lasse offen, ob ‚Politik‘ als Steuerung solches überhaupt leisten darf und kann – gebe ich noch ein Nachwort zu den zentralen Begriffen von Bildung und Ausbildung:

Bildung ist mehr als Wissen und mehr als Qualifikation. Bei Bildung und Ausbildung geht es um ‚Weltaneignung‘, um einen Lernprozess, der streng systematisches Analysieren, ganzheitliches Verstehen von Zusammenhängen, gekonntes und verantwortbares Handeln und Gestalten im Sport wie in der Kunst, in der Wirtschaft wie beim Staat ebenso einschließt wie auch die emotional geprägte Suche nach Antworten auf die Frage nach den ‚letzten Dingen‘: nach dem Woher und Wohin des menschlichen Lebens, auch nach der Bedeutung des eigenen Todes.

Nur eine Orientierung der Persönlichkeit am der Absicht nach vorurteilsfreien Erfassen der Wirklichkeit und an menschlichen Werten wird dem wirtschaftlich von Asien langsam überrundeten Europa eine neue Chance zur Wahrung seiner Eigenarten und seines Wohlstands geben können, wenn wir unsere Chancen auch nutzen. Das heißt aber, auch zu erkennen, dass Bildung durch aktives, eigene Erfahrungen machendes, erprobendes, auch emotional bewegtes Lernen geschieht, nicht aber durch jene Art der Wissens-Verabreichung, die nicht zu Unrecht mit dem Nürnberger Trichter und mit dem für deutsche Prüfungsordnungen so typischen Bürokratenwort ‚Stoffabprüfen‘ verbunden wird. Die moderne Hirnforschung lässt uns leicht erkennen, dass auf ‚verabreichte‘ Weise angemästetes Wissen in der Regel

rasch den Synapsen des Gehirns entfällt, spätestens nach der Prüfung... Wenn es also eine Reform gibt, die die gesamte Wertschöpfungs-Kette unseres Bildungssystems durchdringen wird, ja durchdringen muss, so ist es die Art und Weise, wie gelernt wird, in der Familie, im Kindergarten, in Schule und Berufsbildung genauso wie in Hochschule, Unternehmen und Weiterbildung. Die dazu gehörenden kreativen neuen Lern- und Lehrformate gibt es längst (siehe oben). Nur sind sie noch nicht überall bekannt. Und wenn bekannt, dann doch nicht beliebt, weil Gewohntes zu ändern ist. Und sie sind auch nicht so einfach von oben herab vom Katheder oder Lehrstuhl ‚umzusetzen‘, wie es die traditionellen Vorlesungen, Seminare und Laborpraktika waren. Lernen ist ein Abenteuer mit Risiken.

So wenig eine auf bloße Fertigkeiten für bestimmte Berufe sich richtende „Ausbildung“ sinnvoll wäre, weil heute niemand die sich ständig weiter entwickelnden Anforderungen der Arbeitswelt in zwanzig oder dreißig Jahren kennen kann, so weltfremd wäre auch die ‚Verabreichung‘ eines scheinbar humanistischen Bildungskanons à la Schwanitz. Einmal, weil dieser Kanon auf dem einen Auge blind ist, also bloß Halbbildung darstellt. Denn er unterdrückt mit seinem geisteswissenschaftlichen Monopolanspruch andere, zentrale Wege der ‚Weltaneignung‘: Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Auch die gehören zur Bildung. Zum anderen aber, weil er mit seiner behelenden Besserwisseri den schon vom Philosophen Fichte vor 200 Jahren erkannten Kern von Bildung vergisst: „Bildung beruht auf Selbsttätigkeit und zielt auf Selbsttätigkeit ab.“ Wenn wir diesen Bildungs-Begriff ernst nehmen, können wir den Bologna-Prozess als Grundlage und Chance für die Stärkung einer neuen Lernkultur in der ganzen Gesellschaft begreifen.

Hinweis Der vorausgehende Beitrag beruht auf anderen Beiträgen des Autors an verschiedenen Stellen, vor allem aber auf einem Beitrag zu einem Sammelband der GEW zum Bologna-Prozess, den Andreas Keller herausgab.

Literatur

- Kaube, Jürgen. 2010. Bologna-Konferenz: Die Rettungssanitäter der Bildung. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/bologna-konferenz-die-rettungssanitaeter-der-bildung-1627995.html>. Zugegriffen: 16. Okt. 2013.
- Meyer, Florian. 2010. Studieren bis zur Erschöpfung. Süddeutsche Zeitung. <http://sz.de/1.74830>. Zugegriffen: 16. Okt. 2013.
- Süddeutsche Zeitung. 2010. Diagnose: Bacheloritis. <http://sz.de/1.44866>. Zugegriffen: 16. Okt. 2013.