



MASTERARBEIT

Zeit für Bildung

*Das Konzept Zeit im Diskurs über die deutsche
Hochschullandschaft vor dem Hintergrund der Bologna-Reform*

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Bożena Chołuj

2. Gutachterin: Frau Agnieszka Brockmann

Vorgelegt von: Elisabeth Hawelka
April 2013

Name: Elisabeth Hawelka

E-Mail: elisabeth_hawelka2000@yahoo.de

Abstract

Sie werden zu den drei letzten Luxusgütern der technologisierten, und – damit vermeintlich modernisierten – Gegenwart:

Stille, Raum und Zeit.

Eine Gegenwart, die geprägt ist durch die Beschleunigung des Fortschritts sowie dem Drang nach Effizienz. Damit einher geht die Verzeitlichung der Entwicklungen, was nicht nur Auswirkungen hat auf wirtschaftliche, politische und technologische Entscheidungen, sondern auch auf bildungspolitische. Schulische und akademische Prozesse unterliegen der Bewertung und dem Messen der Leistung an der dafür aufgebrauchten Zeit; dabei besteht das Ziel in der Möglichkeit des Vergleichens und Abgleichens mit den gültigen Maßstäben – und geltenden Normen. Versuche der individuellen Ausgestaltungen und der Heranziehung eines persönlichen Deutungsmusters von Zeit stellen das Subjekt dabei vor große Herausforderungen: Individuellen Entfaltungsspielräumen stehen Erwartungshaltungen gegenüber, die sich an den Maximen der Zeit und des Fortschrittgedankens orientieren. Dies steht im Kontrast zur Auffassung von Bildung als zeitintensiven Reifungsprozess und als dynamische Entwicklungsphase, denn dies *kostet Zeit*; eine nicht zufällig an der Semantik der Ökonomie und des Warenhandels orientierte Formulierung.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Einleitung	1
1 Bildung	6
1.1 Begriffliche Abgrenzung Information, Wissen, Bildung.....	6
1.2 Bildung - eine historische Perspektive.....	8
1.3 Bildung nach dem Verständnis Wilhelm von Humboldts.....	11
1.3.1 Die Verbindung von Wissenschaft und Staat sowie die Autonomie der Wissenschaft nach Wilhelm v. Humboldt.....	15
1.3.2 Die Einheit von Forschung und Lehre sowie die Lebendigkeit des Geistes nach Wilhelm von Humboldt.....	16
1.4 Bildung und die Notwendigkeit des Müßiggangs.....	18
1.5 Bildung und die kapitalistische Gesellschaftsform.....	20
1.6 Die Grundlagen der Bologna-Reformen.....	23
2 Zeit als soziologische, gesellschaftliche und bildungspolitische Einheit	27
2.1 Das Konzept Zeit - Von der Wahrnehmung zur Norm.....	28
2.2 Aus Zeit wird Beschleunigung.....	30
2.3 Zeit und Bildung als Kontrollmechanismen zugunsten der Ökonomisierung.....	36
3 Analytische Betrachtungen	38
3.1 Einordnung der Diskursanalyse.....	38
3.2 Analytische Herangehensweise an zwei Korpora.....	41
3.3 Informationen zu den ausgewählten Zeitungen.....	41
3.3.1 FORSCHUNG UND LEHRE.....	41
3.3.2 DIE ZEIT.....	42
3.4 Annäherung an die Diskursstränge der zwei gewählten Korpora.....	43

3.5 Themenaufkommen in den jeweiligen Diskurssträngen.....	45
3.6 Diskursanalyse des Artikels „Bin ich schon zu alt?“ aus ZEIT Campus.....	52
3.6.1 Verortung des Diskursstranges.....	52
3.6.2 Einordnung des Artikels „Bin ich schon zu alt?“ aus ZEIT Campus.....	53
3.6.3 Bestimmung der Diskursposition.....	53
3.6.4 Institutioneller Rahmen.....	53
3.6.5 Titelbild und Überschrift.....	54
3.6.6 Grobgliederung des Artikels nach Inhalt.....	55
3.6.7 Feingliederung des Artikels nach Inhalt sowie erste Interpretationen..	57
3.6.8 Komposition des Artikels.....	65
3.6.9 Art und Form der Argumentation.....	67
3.6.10 Sprachlich-rhetorische Mittel.....	73
3.7 Zusammenfassung.....	75
4 Fazit.....	77
5 Literaturverzeichnis.....	81
6 Anlagenverzeichnis.....	91

Einleitung

„*Wo modernisiert wird, wird gemessen*“

(Liessmann 2006: 109)

Die modern(isiert)e Gesellschaft bringt nicht nur mehr Innovationen, Optionen und Versprechen mit sich, sondern damit einhergehend auch neue Richtlinien und Maßstäbe, die eine Messbarkeit des *Mithaltens* innerhalb dieser Entwicklungen ermöglichen. Dies lässt sich auch in der Bildungspolitik erkennen: PISA, IGLU oder DESI bilden drei Akronyme, die für Schulleistungsuntersuchungen stehen, und somit für die Verwandlung individueller schulischer Leistungen der SchülerInnen in quantitativ messbare Einheiten. Diese messbaren Einheiten erfahren eine zweite Verwandlung als medial aufbereitete Interpretationsmuster, die unter anderem den Grundstock legen für einen breiten gesellschaftlichen Diskurs über die Bildungslandschaft in Deutschland. Auf der akademischen Ebene lässt sich das gleiche Muster erkennen: Leistungen, die in Einheiten verwandelt werden, sogenannte ECTS-Punkte, die den Arbeitsaufwand (in Stundeneinheiten errechnet) angeben sollen mit dem Resultat einer Quantifizierung der Leistung und des Aufwands. Die Basis für diese Berechnungen (und somit auch für den Einfluss auf den studentischen Werdegang) stellt dabei das lineare Verständnis von Zeit dar. Das Konzept Zeit und der Prozess Bildung verwandeln sich in untrennbare, direkt voneinander abhängige Variablen. Inwieweit dies Auswirkungen auf die Bewertung und Verortung der akademischen Leistung hat, wird zentrales Thema der Ausführungen der vorliegenden Arbeit sein.

Die Motivation der bestehenden Arbeit spiegelt ein persönliches und hier vor allem biografisches Interesse wider: Hineingewachsen in die Umsetzungen des *bildungspolitischen* Prozesses der Bologna-Reform und dadurch konfrontiert mit bildungspolitischen Reformen, an denen sich die eigene Erwartungshaltung und

die akademische Leistung orientierten, schloss sich an das Absolvieren des ersten Abschlusses, des Bachelors, ein persönlicher Entscheidungsprozess für das Fortführen des Studiums an – vorwiegend im Hinblick auf die möglichen biografischen Konsequenzen. Dabei wurde die Unmöglichkeit offenbar, diesen *individuellen* Prozess unabhängig von dem *gesellschaftlich* bestimmten Konzept von Zeit zu analysieren. In der Konsequenz entwickelte sich schließlich die Frage danach, inwieweit das zeitgenössische Konzept *Zeit* das eigene, aber auch das soziale Verständnis von (akademischer) Bildung und Lehre beeinflusst. Da die vollständige Komplexität dieser Fragestellung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht wiedergegeben werden kann, wird sich auf die Fragestellung konzentriert, inwieweit der Diskurs über hochschulpolitische Entwicklungen von dem Konzept *Zeit* beeinflusst wird, das heißt wie und mit welchen Deutungsmustern das Konzept *Zeit* in die diskursive Praxis über den akademischen Werdegang der Studierenden einfließt.

Zeit ist kein naturgegebenes Konstrukt. Es ist gesellschaftlich konstruiert. Dieser soziale Aspekt der *Zeit* entsteht durch den Umstand, dass *Zeit* nicht nur eine physikalisch errechenbare, sondern eine gesellschaftlich relevante Einheit ist. *Zeit* ist als Abstraktum zu deuten: Sie kann nicht – wie es im Volksmund verbreitet ist – *besessen* werden, sie kann nicht *verloren gehen* oder es sich ihrer *bemächtigt* werden.¹ Sie stellt lediglich als mentales Konzept eine der Grundlagen für die kognitive Repräsentation unserer Umwelt dar sowie für die durch sie operierenden Verarbeitungsprozesse. Somit wird sie zu einem Deutungsmuster, an dem sich Handlungen, Vorstellungen und Sprache orientieren. Bei diesen Deutungen handelt es sich zumeist um Komparationen: Vergleiche oder Abgleichungen beispielsweise der Gegenwart mit der Zukunft, der Zukunft mit der Vergangenheit usw. Eine zeitliche Einheit steht dabei stets in Relation zu einer anderen. Dies gilt auch für eine modernisierte Welt, in der *Zeit* – durch den Prozess des Abgleichens – zu einer Messlatte für soziale wie private Inter-

¹ Angelehnt an die deutschen Termini *Zeit haben*, *Zeit verlieren*, *sich Zeit nehmen*.

aktionen sowie Entwicklung und Fortschritt wird. Dieser innere Zusammenhang zwischen Zeit und Fortschritt spiegelt „das große Versprechen der Moderne“ (Obrecht 2003: 192, zitiert in Liessmann 2006: 24) wider: Mehr in kürzerer Zeit. Das wiederum hat einen relevanten Einfluss auf die Ordnungen unserer Alltagswelt – ob Verkehrswesen, Computertechnik, Arbeitswelt, Industrie oder eben auch in der Bildung. Was als *Fortschritt* titulierte wird, wirft die Frage auf, wohin *geschritten* wird? Die Richtung scheint klar: Voran! Was das jedoch konkret bedeutet, scheint dabei ungewiss und kann in dieser Arbeit nicht thematisiert werden. Jedoch ist der Fortschritt – definiert als das Voranschreiten in der Zeit – ein aufschlussreicherer Aspekt, welchem man in Form von medial zirkulierenden Hinweisen auf eine notwendige und zeitgemäße Optimierung immer wieder begegnet. So berichtete das Format *scobel* vor einiger Zeit in einer Reihe zum Thema „Rasante Zeiten“ mit dem vielsagenden Untertitel „Tempo bestimmt unser Leben“² über den Drang nach der Erhöhung der Geschwindigkeit in der alltäglichen Lebenswelt – stets unter der Prämisse der Optimierung. Die Verzeitlichung von Entwicklung ist dabei die Folge.

Dieser Aspekt der Verzeitlichung von Prozessen spielt auch in der Bildungsdebatte immer wieder eine Rolle. Und nicht nur da, sondern auch in ihrer medialen und journalistischen Reflektion. Dabei wird das Thema Bologna-Reform auf breiter Ebene der journalistischen Berichterstattung berücksichtigt: vom tagesaktuellen Medienblatt über die speziell für Studierenden konzipierten Magazine bis hin zu Wirtschaftsmagazinen. In diesem Zuge tauchten beispielsweise jüngst immer wieder Begrifflichkeiten vom „Turbo-Studenten“³ auf, während der Diskurs Jahre zuvor noch vom „Bummel-Studenten“⁴ geprägt war. Diese Begriffe legen nahe, über welches Deutungsmuster der Inhalt des Studiums verstanden und reflektiert wird.

² Vgl. *scobel* vom 04.10.2012, 20.15 Uhr.

³ Vgl. SPIEGELOnline: „Mit Vollgas an die Uni: Wir Turbostudenten“ (26.05.2011).

⁴ Vgl. FAZOnline: „Schutz für Bummelstudenten“ (29.01.2007).

Debatten über die Bildungspolitik sind allgegenwärtig, wenn es um die Studiensituation in Deutschland geht; darüber hinaus wird die Bologna-Reform und deren Auswirkungen an vielfältigen Stellen herangezogen als Beleg, Grund oder Ergebnis der aktuellen Situation der deutschen Studierenden. Zeit spielt dabei eine wichtige Rolle, denn die Ausrichtung und Fokussierung auf eine berufliche Zukunft hängt mit dem linearen Verständnis des Durchlaufens der vorgegebenen Studienstationen und der Manifestierung dieser akademischen Leistung – vorrangig sichtbar im Lebenslauf – eng zusammen.

Die Arbeit verfolgt das Ziel, einen Einblick in die Hineinreichung des Konzeptes Zeit in den Diskurs über akademische Bildung und die damit verbundenen Begrifflichkeiten zu erhalten. Dabei wird eine bewusste Vernachlässigung der vorschulischen und schulischen Bildung vorgenommen, da dies den Rahmen des zu bearbeitenden Themenspektrums sprengen würde.

Einleitend erfolgt zunächst ein definitorischer, historischer und bildungspolitischer Überblick über die Bedeutung und den Prozess der Bildung. Ausgehend von einer begrifflichen Einordnung von Bildung nach Elke Gruber (2004) wird dieser als Prozess angesehen, indem nicht Wissen, sondern die Ver- und Bearbeitung des Wissens Grundlage für die (kritische) Reflektion desselbigen darstellen. Daraus leitet sich schließlich das Verständnis von Bildung ab, mit welchem in dieser Arbeit vorgegangen wird. Ein weiterer Rückgriff erfolgt auf Wilhelm von Humboldt (1793/1809) und seinen die zeitgenössischen Debatten über Bildung noch immer prägenden Ansätzen. Eine kritische Darlegung des Verhältnisses zwischen Ökonomie und Bildung erfolgt in Anlehnung an Susanne Huss (2008). In der anschließenden Betrachtung des Konzepts Zeit wird die Verbindung von individuellem, gesellschaftlichem und ökonomischem Verständnis des Begriffs Zeit ausgeführt, wobei diese an das Zeitverständnis von Hartmut Rosa (2009) und Norbert Elias (1988) angeknüpft werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der analytische Teil eingeführt. Dabei werden eingangs zwei Diskursstränge auf das Vorkommen und die Art der diskursiven Darstellungen hin untersucht. Diese Diskursstränge wurden zum einen der Hochschul-Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* und zum anderen der Zeitschrift *DIE ZEIT* entnommen. Die Untersuchung erfolgt durch die Abgleichung der Diskursfragmente mit vorher bestimmten Kategorien. Das Ziel dabei ist ein phänomenologischer Überblick über die Themen, die in der Verschränkung vom bildungspolitischen Diskurs über Bologna und dem Konzept Zeit entstehen. Im weiteren Schritt wird einer der Artikel, der im Diskursstrang auftauchte, diskursanalytisch untersucht. Innerhalb des Analyserahmens wird dabei auf Siegfried Jäger (1999) referiert.

Abschließend wird eine zusammenfassende Einschätzung der erlangten Erkenntnisse vollzogen, in der die benannten Themen der drei unterschiedlichen Diskursstränge miteinander verglichen werden.

1 Bildung

In Zeiten sozialer und wirtschaftlicher Umbrüche gewinnt auch die Bildung immer mehr an Bedeutung, da sie das Fundament derer Menschen darstellt, die in der Gegenwart bereits das Handwerkszeug für die Gesellschaft der Zukunft erwerben. Anhand der in den Medien und der Gesellschaft geführten Diskussionen über den Weg, welchen die Bildung einschlägt bzw. die Art, wie Bildung in Deutschland ausgeführt wird, lässt sich erkennen, dass das Thema eine unverkennbare Relevanz innehat. Um den Begriff Bildung im Verlauf der Arbeit weiter nutzen zu können, sollte dem jedoch eine genauere Betrachtung seiner Bedeutung vorausgehen. Eine allgemein gültige und anerkannte Definition des Begriffes *Bildung* zu finden, stellt sich als große Herausforderung dar. Dietrich Hoffmann verweist daher darauf: „Nichts ist schwieriger zu bestimmen als 'Bildung', denn alle bemessen sie nach ihrem 'beschränkten Interesse'“ (1999: 17). Dieses Interesse kann von politischem, ökonomischem, gesellschaftlichem oder auch individuellem Gehalt sein.

1.1 Begriffliche Abgrenzung Information, Wissen, Bildung

Um sich dem Begriff dennoch nähern zu können, ist eine eindeutige Abgrenzung des Begriffes notwendig. So ergibt sich eine Unterteilung in drei zu unterscheidende Bereiche mit den Begriffen Information, Wissen und Bildung. Gruber (2004) betont, dass auch diese Begrifflichkeiten historisch sind bzw. im Kontext der jeweiligen Kultur gesehen werden müssen (2004: 6). Dennoch lassen sich folgende Aussagen über diese Begriffe treffen: Hinter dem Wort Information verstecken sich viele Bedeutungen, wie an der Etymologie des Begriffs zu erkennen ist. Zurückgeführt auf seine lateinischen Wurzeln steht *informis* für *ungeformt, unförmig, gestaltlos, hässlich*, hingegen das Wort *informo* für *formen, gestalten, und bilden* (vgl. Köbler 1995: 198). In der Kybernetik, also der Wissenschaft der Steuerung und Regelung von Maschinen, bedeutet Information

hingegen die „Aufnahme von Bits“ (Huss 2008: 16). Parallel zu einer Informationsaufnahme geschieht die Verarbeitung, was impliziert, dass es keine Information ohne eine Verarbeitung gibt und somit keine reine Information existiert. Damit wiederum wird die Abhängigkeit des Verarbeitungsergebnisses von der jeweiligen Verarbeitungsinstanz nahe gelegt. Mithilfe von Assoziationen, Selektionen und unterbewussten Entscheidungen, die diese Verarbeitungsinstanz – das Individuum – vornimmt, wird die Information nicht nur *bearbeitet*, sondern auch *verarbeitet*. Es entsteht im Prozess der Verarbeitung also auch eine Modellierung der Information bzw. des Inhalts der Information. Wahrnehmung spielt bei der Verarbeitung von Informationen eine wichtige Rolle, da der Prozess des Wahrnehmens eine Konzentration auf unbewusst ausgewählte Elemente und eine „Reduktion der Datenmenge“ (Huss 2008: 18) beinhaltet und somit andere Elemente ausgeblendet bzw. gar nicht erst wahrgenommen werden. Das Verarbeiten sowie die Verknüpfungen der individuell ver- und bearbeiteten Informationen stellt dabei die Grundlage für Wissen dar. Die Beziehung zwischen Bildung und Wissen besteht dabei darin, dass Bildung als „reflektiertes Denken und darauf folgendes Wissen“ (Gruber 2004: 2) verstanden wird. Dieser Beschreibung und dem Versuch der Definition Grubers wird sich angeschlossen und in den weiteren Ausführungen mit diesem Verständnis von Bildung operiert. Dabei wird vor allem auf die Reihenfolge des Prozesses Wert gelegt. Aus reflektiertem Denken, also der kritischen Auseinandersetzung, entsteht Wissen; dieser Prozess der Anhäufung dieses Wissens führt schließlich zum Zustand der Bildung.

1.2 Bildung – eine historische Perspektive

Der Hochschullehrer für Allgemeine Pädagogik, Dietrich Hoffmann (1999), weist darauf hin, dass der Begriff Bildung – aus historischer Perspektive betrachtet – stets eng mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen bzw. Überzeugungen verbunden ist (vgl. Hoffmann 1999: 15). Es sind also die Rahmenbedingungen der politischen aber auch gesellschaftlichen Ebene, welche den Begriff der Bildung modifizieren. Parallel zur Art und dem Ziel der Bildung verändert sich auch der Begriff. Weiterführend erläutert Hoffmann den politischen Charakter des Begriffs, der dabei „von unterschiedlichen Interessen ge- und benutzt“ (Hoffmann 1999: 15) wird. Somit erfährt die Begrifflichkeit durch den Diskurs – hier im politischen Zusammenhang – immer wieder neue Deutungsmechanismen und Interpretationsmuster, nach welchen Politik betrieben, aber auch kommuniziert wird. Dies geschieht im direkten Zusammenhang mit dem historischen, und damit auch gesellschaftlichen, Hintergrund.

Die erste methodische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung lässt sich zurückführen auf die pädagogischen Ansätze der Sophisten und der sokratischen Denkschulen. Zu den Sophisten zählt sein bekanntester Vertreter, Protagoras, der als Vorreiter der professionellen Pädagogik gilt. Sie verstanden sich als „Vermittler einer höheren Bildung“ (Volkers 2008: 113), indem sie ihr Wissen im Tausch gegen Geld vermittelten. Dabei wurden Art und Gehalt des Wissens nicht viel Beachtung geschenkt; die *Be-Lehrung* derer, die dafür zahlen konnten, stand im Vordergrund, wobei keine kritische Reflektion des Wissens und des Vermittelten erfolgte. Sokrates, der Begründer der sokratischen Denkrichtung beabsichtigte hingegen, die Schüler zu einer „politischen Tugend“ (ebd.) zu ermuntern. Dabei ging es nicht allein um die sture Vermittlung bestimmter Erkenntnisse und Fähigkeiten, sondern um die „Hinwendung zu sich selbst“ (ebd.). Der Mensch sollte dabei ermuntert werden, sein eigenes Wissen zu erlangen. Somit wird Bildung im sokratischen Verständnis „zum Streben nach philosophisch bewusster Lebensgestaltung, die auf das Ziel ausgerichtet ist, die

geistige und sittliche Bestimmung des Menschen zu erfüllen“ (Jaeger 1989: 637). Der Schüler/die Schülerin *entdeckt* bei der sokratischen Methode mithilfe von der Beantwortung vieler Fragen die Antworten schließlich selbst.

Adolf Kell (2000) betont die Beziehung zwischen Bildung und Pädagogik unter Bezug auf die europäische Aufklärung. Dabei nimmt Bildung einen wichtigen Platz in der individuellen Entwicklung ein – mit den Zielen der „Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Authentizität sowie persönliche Identität“ (Kell 2000: 17). Der Aufstieg des Begriffs Bildung lässt sich zurückführen auf das ausgehende 18. Jahrhundert, in welchem die Industrialisierung neue Werte, Anschauungen und Erwartungen mit sich brachte. Dabei fungierte der Bildungsbegriff innerhalb des Bürgertums als Gegenentwurf zum utilitaristischen Denken. Dieser entstehende Neuhumanismus stellt dabei die „Verbindung der Welt mit dem Individuum“ (Huss 2008: 17) dar, wobei eine eigenständige Informationsverarbeitung und daraus resultierende Urteils- und Kritikfähigkeiten in den Vordergrund gelangten. Zu dieser Zeit wurden erste systematische Überlegungen zur Ausformung einer neuen, humanistischen Bildungstheorie eingeführt. Maßgeblicher Fürsprecher war Wilhelm von Humboldt, dessen Ideen noch heute in den Diskussionen zur nationalen und internationalen Bildungspolitik große Beachtung finden.

Mit der Verbreitung der Industrialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts zieht der „Verwertungsanspruch an Bildung“ (Huss 2008: 17) ins gesellschaftliche Denken ein, wobei die „Brauchbarkeit des Erlernten“ (ebd.) auf der ökonomischen, technischen und industriellen Ebene ausgebaut wird. Bildung wird somit nicht als Ziel, sondern als Mittel verstanden. Eine weitere Bestrebung des Bildungsbegriffs ist in dieser Zeit die Ausbildung eines Kulturverständnisses. Der entstehende Wissenszuwachs befördert die Selbstformung und Persönlichkeitsentwicklung. Der Faktor Egalität steht dabei im Zentrum der Bildung und gewinnt an gesellschaftlicher Relevanz. Jedem Individuum soll der Zugang zu Bildung ermöglicht werden, wodurch ein „Moment der Emanzipation

und Demokratie“ (Huss 2008: 17) geschaffen wird. Genauso wie Bildung dabei vereint, so trennt sie allerdings auch: Ideologische, finanzielle oder kulturelle Barrieren können den Weg in die Bildung versperren, sodass Egalität nur für die Mehrheit, nicht jedoch für jeden gilt. Darüber hinaus reguliert Bildung den Zugang zu Macht, Einfluss und Geld. Somit werden die beiden Seiten der Bildung offenbar: Zum einen die Entwicklung des Individuums, die Beförderung von Selbstreflexivität und Urteilsfähigkeit. Zum anderen – wie Huss es formuliert – „die ökonomische Funktionalität“ (2008: 18) in Form von staatlicher Beeinflussung.

Im 20. Jahrhundert und nach Ende des Zweiten Weltkrieges erfuhren die neuhumanistischen Ideale der Bildung eine Ablehnung und wurden als zu konservativ eingestuft. Dabei stehen die Anschauungen Pestalozzis und Humboldts im Zentrum des Bildungsbegriffs. Hierbei ist vor allem die Rettung vor der „Selbstentfremdung des Menschen durch die Industriegesellschaft und die wissenschaftliche Zivilisation“ (Woll 2006: 21) ein zentrales Motiv.

1.3 Bildung nach dem Verständnis Wilhelm von Humboldt

In der Wochenzeitschrift *DIE ZEIT* war im Jahre 2009 folgendes zu lesen:

„Es wird viel gestorben an deutschen Universitäten. Der Tote ist stets derselbe: Wilhelm von Humboldt und »seine« Universität.“
(19.06.2009: 35f.)

Die Universität und der humboldtsche Bildungsgedanke ist in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder neu aufgegriffen und diskutiert worden, was seine Überzeitlichkeit widerspiegelt. Es sind dabei sein Geist und seine Visionen, die aus der deutschen Geschichte der Bildung nicht wegzudenken sind. Allerdings trägt auch die Einsicht dazu bei, dass sich die Entwicklungen der deutschen bzw. europäischen Hochschulpolitik zunehmend von dem Grundgedanken der humanistischen Bildungsauffassung entfernen.

Dabei ist im Jahre 1985 in den einleitenden Worten des Wissenschaftsrates zum Anlass eines Symposiums mit dem Titel „Humboldt und die Universität heute“ noch zu lesen: „Es gibt wohl kaum einen anderen Bereich staatlichen Handelns, in dem so oft auf die Wurzeln einer historischen Entwicklung geschaut wird wie im Hochschulwesen auf Wilhelm [sic!] Humboldt“ (BBW 1985: 5). Auf diese Weise findet bereits in der Einleitung die Stellung Wilhelm von Humboldts in der deutschen Bildungsdebatte eine besondere Betonung. Zu dieser Zeit wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit von Humboldts Ideen weiterhin Gültigkeit für die Hochschulpolitik besitzen, vor allem unter Berücksichtigung der Verbindungen Staat-Hochschule sowie Forschung-Lehre.

Zeitlebens beschäftigte sich Wilhelm von Humboldt mit der Untersuchung des Wesens des Menschen und ging dabei der Frage nach, wie es ermöglicht werden könne, die geistigen Fähigkeiten des Menschen im höchsten Potential zu nutzen und zu entfalten. Es ist schließlich die Bildung, die für von Humboldt die „letzte

Aufgabe unseres Daseyns“ (von Humboldt 1793/1964: 71) darstellt. Diese Aufgabe beschrieb er schließlich damit,

„dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (1980: 235).

Somit wird es zur Aufgabe des Menschen, mittels Wissen und Bildung die Verbindung des Ichs mit der Außenwelt mitsamt aller Wechselwirkungen anzustreben. Witte (2019: 124) verweist darauf, dass sich das heutige Verständnis von Bildung auf Humboldts Ansatz in seinem Werk „Theorie der Bildung des Menschen“ von 1793 zurückführen lassen kann. In dem ihm zugeschriebenen (auch wenn mittlerweile nicht mehr vollständig belegbar ist, dass es seiner Feder entsprungen ist) Bildungsfragment skizziert von Humboldt einen „höheren Standpunkt“ (Witte 2010: 125), durch welchen die Ausbildung des Menschen, gar der Menschheit, als „ein Ganzes“ (ebd.: 126) erlaubt wird:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (1791: 24)

Mit diesen Zeilen eröffnet von Humboldt im Jahre 1792 seine „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792: 107). Hier charakterisiert von Humboldt die Triebkraft, durch welche der Mensch sein Selbst gestaltet. Dies erfolgt neben dem Prozess des Denkens, des Empfindens oder des ästhetischen Genießens auch im Prozess des Forschens. Als Grundvoraussetzung dieser Form von Bildung betont von Humboldt jedoch die Freiheit, er sieht in ihr die „erste, und unerlässliche Bedingung“ (ebd.). Dies wird im weiteren Verlauf der Ausführungen nicht weiter konkretisiert, so können an dieser Stelle nur Annahmen getätigt werden, worauf sich diese Freiheit bezieht. Unter Berücksichtigung der weiteren Darlegungen von Humboldts und in Anlehnung an Kamphausen (2013) kann in der angesprochenen Freiheit eine

Freiheit von „den Ansprüchen der Erwerbs- und Produktionsgesellschaft“ (Kamphausen 2013: 115) gesehen werden. Von Humboldt kritisiert dabei die alleinige Ausrichtung der Universität auf die Funktion einer Ausbildungsstätte als eine pragmatisch orientierte, nützliche Berufsausbildung.

Weiterführend betont von Humboldt: „Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1997: 5). In diesen Zeilen steckt der Hinweis auf die Notwendigkeit der Begegnung und des Austausches des Menschen mit seiner Umgebung, um die Bildung „der menschlichen“ (ebd.) Kräfte fördern zu können, denn „auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lage versetzt, bildet sich minder aus“ (ebd.). Die Fähigkeit, sich mit anderen Menschen und Gedanken zu verbinden, führt zur Mannigfaltigkeit und trotz dabei der Einfaltigkeit. Auf diese Weise umreißt von Humboldt hier den Kern seiner Auffassung, bei welcher das Zusammenspiel vieler unterschiedlicher Gedanken und die Vielfalt der Geister in Verbindung mit Freiheit und Forschung die Basis der Bildung darstellen.

Der geeignetste Ort für die Umsetzung dieser Vorstellung scheint von Humboldt dabei die Universität zu sein: „Was man [...] höhere wissenschaftliche Anstalt nennt, ist nichts anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung“ (von Humboldt 1809/1810: 253). Die Wissenschaft an sich kann jedoch nicht unabhängig von der Rückkoppelung auf die Menschen dahinter betrachtet werden. So ist auch bei von Humboldt in seiner bedeutenden Schrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (von Humboldt 1809/1810) zu lesen: „ihr Wesen besteht darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung zu verknüpfen“ (ebd.: 251). Auf diese Weise distanziert sich von Humboldt erneut von der Orientierung auf die ausschließliche und intendierte Verwertbarkeit von Wissen und Wissenschaft

und wirft das Licht der Aufmerksamkeit auf den Gedanken der Bildung für alle. Dabei kommt den Schulen die Vermittlung praktischen Wissens und Könnens zu, denn es ist „hauptsächlich Pflicht des Staates, seine Schulen so anzuordnen, daß sie den höheren wissenschaftlichen Anstalten gehörig in die Hände arbeiten“ (ebd.: 256). Wie bereits im Rahmen des Symposiums betont, deutet sich hier die Warnung vor einer Verschulung des universitären Bereichs bzw. einer zu starken Spezialisierung der schulischen Einrichtungen an.

1.3.1 Verbindung von Wissenschaft und Staat und die Autonomie der Wissenschaft nach Wilhelm von Humboldt.

Es ist also Aufgabe des Staates, den von Humboldt beschriebenen geistigen Umfang der Wissenschaft zu gewährleisten, jedoch ist ein Eingreifen in Form von Verordnungen und Bestimmungen nicht im Sinne von Humboldts. Der Wissenschaft und dem Individuum müssen Freiheiten eingeräumt werden, damit sie sich entfalten können: „Der Staat muss sich eben immer bewußt bleiben, daß er nicht eigentlich dies (nämlich die Wissenschaft) bewirkt, noch bewirken kann, ja daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt [...]“ (von Humboldt 1809/1810: 27). Der Staat kann daher keine Forderungen stellen, deren Resultat sich auf ihn selbst beziehen würde, die Universitäten sollen weiterhin ihre Autonomie durch eine finanzielle Unabhängigkeit gewährleisten. In einigen Schriften ist nachzulesen (vgl. BBW 1985: 10), dass von Humboldt im Jahre 1809 während seiner Amtszeit⁵ als Staatsbeamter und Chef der Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern forderte, Domänengüter an die Universität Berlin zu verteilen und auf diese Weise ihr ein Vermögen zukommen zu lassen, um somit ihre Autonomie zu gewährleisten. Dieser Vorschlag wurde derzeit jedoch abgelehnt, die Gründe dafür sind heute nicht mehr nachzuvollziehen. In diesem Szenario spiegelt sich der Umstand der nach innen – politisch und rechtlich gesehen – autonomen Universität im Kontrast zur nach außen – finanziell und ökonomisch gesehen – von den Geldmitteln abhängigen Universitätsstruktur wider. Wenn die Autonomie der Universität finanziell nicht gegeben ist, nützt auch ihre rechtlich zugestandene Autonomie wenig; ein Kernthema, das auch in der heutigen Hochschullandschaft ein vielfach diskutiertes und immer wieder kritisch betrachtetes Problem aufwirft, nicht nur auf der politischen Bühne, sondern auch ganz virulent in den Büros der ForscherInnen und Lehrenden selbst.

⁵ In diese Zeit fällt die von ihm initiierte Gründung der Universität zu Berlin.

1.3.2 Die Einheit von Forschung und Lehre sowie die Lebendigkeit des Geistes nach Wilhelm von Humboldt

Von Humboldt sah nicht im Wissen, das durch „Sammeln extensiv aneinandergereiht“ (1809/1810: 254) wird den Grundstock der Bildung, sondern in der Lebendigkeit und Reflexion des Wissens. Wissenschaft wird nicht als etwas Abgeschlossenes, Festes betrachtet; eher im Gegenteil: Von Humboldt plädiert dafür, das Prinzip zu erhalten, „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (ebd.) anzusehen. Eine Auffassung, die dem Bildungsverständnis Grubers (2004) entgegenkommt, nachdem nicht nur Bildung, sondern auch Wissenschaft ein immer wieder selbstreflektierender Prozess ist. Ein Gebilde, das immer stets neu hinterfragt wird und nur durch die Abarbeitung an ihr in Bewegung und somit im Erkenntniszirkel bleiben kann.

Darüber hinaus ist es aber auch die Forderung nach der Einheit von Forschung und Lehre, die in diesen Zeilen sichtbar wird. Lehre kann also nicht ohne Forschung gedacht werden, was wiederum einen bis dahin unbekanntem Perspektivwechsel bedeutet, bei dem Bildung zu einem reflexiven, plastischen und dynamischen Prozess wird, der sich nicht in Enge und Starrheit zwingen lässt. Auf diese Weise befinden sich an den Universitäten nun forschende LehrerInnen und lehrende ForscherInnen. Wissen ist in dieser Sichtweise nicht einfach gegeben, es wird produziert. Lehrer und Schüler, „beide sind für die Wissenschaft da“ (von Humboldt 1809/1810: 253), beide sind an dem Prozess der Wissensgenerierung und der daran anschließenden Bearbeitung dessen beteiligt.

Jedoch stand für von Humboldt auch die Beziehung zwischen Wissenschaft und sittlichem Wirken im Vordergrund, denn nur die Wissenschaft, „die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet den Charakter um“ (von Humboldt 1809/1810: 254). Aus diesen Worten kristallisiert sich eine Kernessenz von Humboldts, nach der Universitäten und Wissenschaften die

Ausbildung der Persönlichkeit und des Charakters zum Ziel haben sollen. Der Anspruch an Wissenschaft bezieht sich also nicht nur nach außen – auf das Lebensumfeld der Universitäten – sondern auch nach innen, auf das Wesen und die Persönlichkeit des Individuums. Hierin kann der Aspekt der Reifung gesehen werden, ein Prozess, der sowohl von außen befördert wird, zugleich aber von innen heraus entsteht. Für Reife und Reifung bedarf es allerdings Zeit, ein Umstand, der vor allem das Bildungssystem vor große Herausforderungen stellt.

1.4 Bildung und die Notwendigkeit des Müßiggangs

Der österreichische Philosophie-Professor Konrad Paul Liessmann geht in seinem Werk „Theorie der Unbildung“ (2006) der Frage nach, welche Auswirkungen die Ausprägungen der viel beschworenen Wissensgesellschaften in der modernen Neuzeit mit sich bringen, gerade in Bezug auf den Erwerb, vor allem aber der Verarbeitung von Wissen. Bei der Betrachtung des Schul- und Hochschulwissens sowie des Bildungsbegriffs im Allgemeinen verweist Liessmann auf Friedrich Nietzsche, für welchen die Schule ein „Ort der Muße“ (Vgl. Liessmann 2010: 22) darstellte.⁶ Liessmann referiert weiter auf Nietzsche, wenn er betont: „Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört eine Schule zu sein“ (Liessmann 2010: 22). Die Entfaltung des Verlangens nach Innehalten, Reflexion und Müßiggang sind wichtige Elemente der kognitiven Verarbeitung von Wissen. Der Professor für Soziologie und Sozialpsychologie, Tilmann Allert, beschäftigte sich in einem Vortrag am 26. Oktober 2011⁷ mit den Einflussfaktoren Schule, Familie und Universität auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums. Die Leistungsbezogenheit von Schule und Universität erfordere laut Allert mehr Raum für Müßiggang und Leistungsunabhängigkeit. Mit anderen Worten: „Müßiggang ist aller Bildung Anfang“ (Schädelin 1997: 304). Fehlt der Müßiggang und fehlt die freie Entfaltung des Gedankengangs, so fehlt auch der Bezug zum Wissen. Adorno spricht in diesem Zusammenhang von einer „sozialisierten Halbbildung“ (zitiert in Schmidhuber 2000: 45), gar von einer „Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (ebd.). Bei Liessmann wird dies zu einer Ansammlung verschiedener Kulturgüter, die „erworben und konsumiert, aber nicht mehr angeeignet werden können“ (2010: 26). Das Individuum wird somit seiner Selbständigkeit und seiner Eigenverantwortung im Prozess des

⁶ *Schule* kann zurückgeführt werden auf das griechische Wort *scholé* und trägt die Bedeutung *Innehalten in der Arbeit* oder auch *Rast, Muße, (gelehrte) Unterhaltung* (Quelle: DWDS – letzter Zugriff: 23.02.2012).

⁷ Vortrag mit dem Titel „Aufforderung zum Müßiggang“ in der Frankfurt School for Finance & Management.

Bildungserwerbs enthoben. Bildung wird nicht aus dem Bedürfnis des Individuums von innen heraus eingesogen, es wird von außen – den Bedürfnissen und Erwartungen der institutionalisierten Bildungsstandards entsprechend – aufgetragen. In diesem Zusammenhang weist Adorno darauf hin, dass „das Halbverstandene und Halberfahrene nicht die Vorstufe der Bildung [ist], sondern ihr Todfeind“ (zitiert in Liessmann 2010: 27). Wissen, das nur eingeflößt, nicht aber über die Zeit und den Müßiggang bearbeitet werden kann, ist somit das Gegenteil dessen, was in einer Wissensgesellschaft als höheres Ziel der Bildung beschrieben wird.

Bildung im zeitgenössischen Verständnis folgt einem Bildungskanon, der in vorgegebenen Zeitintervallen abgearbeitet und in den Denkkaparat eingearbeitet wird und damit als statisches Element dort verharrt. Es entsteht ein starres Bildungsskelett, das die Gleichförmigkeit zum Ziel hat; oder in den Worten Adornos: Der „Geist von Halbbildung ist auf den Konformismus vereidigt“ (Adorno in Liessmann 2010: 15). Einheitlichkeit und Konformität entziehen auf diese Weise den Nährboden für selbständig erarbeitete oder gar erlebte Zusammenhänge.

In diesem Rahmen sollten die bestehenden, unterschiedlichen Bestrebungen, alternative und nachhaltige Bildungswege im gesellschaftlichen Prozess zu verankern, nicht unerwähnt bleiben.⁸ Da diese Bestrebungen bisher jedoch eher als Rand-Phänomene auftreten, finden sie an dieser Stelle keine weitere Berücksichtigung. Es bleibt die Frage, wo der oben erwähnte Konformismus und der Verlust der Möglichkeit zum Müßiggang schließlich seinen Nährboden finden.

⁸ Laut Analysen des Statistischen Bundesamtes mit dem Titel „Schulen auf einen Blick“, Ausgabe 2012, besuchten 8.2% aller deutschen SchülerInnen Schulen in privater Trägerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt, „Schulen auf einen Blick“, S. 14).

Laut einer Pressemitteilung aus dem Jahr 2012 sind 6% aller deutschen Studierenden an einer Hochschule in privater Trägerschaft eingeschrieben (vgl. Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung Nr. 213, 22.06.2012).

1.5 Bildung und die kapitalistische Gesellschaftsform

Dieser Nährboden besteht in den Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte, bei denen Bildungspolitik nicht außerhalb des Kontextes von Wirtschaft und Politik zu verstehen ist. Es kann eine utilitaristische Ausrichtung der Bildungspolitik verfolgt werden, nach welcher sich Bildung „bezahlt machen [müsse]“ (Huss 2008: 18). Die Entwicklungen ab den 1990er Jahren sind dabei stark geprägt vom Einzug des Neoliberalismus, der sich in allen gesellschaftlich relevanten Bereichen wiederfindet. Daher findet die Logik des Marktes bzw. die Ausrichtung an wirtschaftlichen und arbeitsmarkttechnischen Interessen ihre Ausprägungen nicht nur in der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft, sondern auch in der Bildung. Ein wichtiges Element dieser Entwicklungen ist vor allem der Standortwettbewerb, der wiederum die nationalen sowie internationalen bildungspolitischen Entscheidungen dahingehend beeinflusst, als dass die Bereitstellung der passenden Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu ermöglichen ist. Immer weiter rückt dabei das Verständnis eines Bildungsbegriffes in den Vordergrund, der mit der Verschränkung von Bildungspolitik und den Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes, gar der Wirtschaftswelt, einhergeht. Dabei sprechen einige Autoren bildungsrelevanter Literatur gar von einer „Verengung des Bildungsbegriffs auf verwertbare Qualifikationen“ (Huss 2008: 11). Durch eine – wie bei Werner Lenz (vgl. 2000: 27) nachzuvollziehenden – Entwicklung des Bildungsbegriffs, bei der sich immer wieder neue Wörter und Begrifflichkeiten identifizieren lassen, gehen die assoziativ hergestellten Verbindungen mit der humanistischen Grundhaltung langsam verloren. Der Begriff *Qualifikation* rückt dabei immer weiter in den Vordergrund und suggeriert eine alleinige Fixierung auf ein anvisiertes Beschäftigungsverhältnis. Weiterführend weist Huss auf den fortschreitenden Austausch der Begriffe *Bildung* und *Erziehung* gegen *Wissensvermittlung* und *Wissensaneignung* (Huss 2008: 18) hin. Dabei resümiert sie: „Unter den derzeit herrschenden ökonomischen Prämissen wird Bildung zur Selbstoptimierung der Humanressource im Sinne der unternehmerischen Profitlogik“ (ebd.). Ebenfalls

verweist Liessmann (2006) darauf, dass sich das Verständnis von Wissen immer mehr in Richtung Kompetenzerwerb und Ausbau von Fähigkeiten verschiebt. Sogenannte *skills* wie Flexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft werden verstärkt in den Vordergrund gerückt, wodurch den (vermeintlichen) Ansprüchen des Wettbewerbs und des Arbeitsmarkts entsprochen werden soll. Die Ökonomie wird somit zum Motor der Wissensvermittlung, zur stillen Säule des Lehrplans. Liessmann macht deutlich, dass Qualität immer weiter durch „reine, nackte und simple Quantifizierbarkeit“ (2006: 84-85) ersetzt wird. Die Ablösung der Qualität durch Quantität wird zur naheliegenden Konsequenz.

Die reinen Begrifflichkeiten wirken zwar wenig anders als die Humboldtsche Idee, jedoch bei Heranziehung des Kontextes (den Bildungsempfehlungen, wachsende Internationalisierung etc.) wird deutlich, dass eine politikverträgliche und praxisnahe Ausrichtung befördert wird, bei welcher die kontinuierliche Evaluation von Effizienz und Effektivität im Vordergrund steht. Das frühe Heranführen an die Idee des Wettbewerbs führt zu einer fundamentalen Veränderung des Bildungsbegriffs und des dahinter stehenden Bildungsauftrags. Nicht für individuelle Entwicklung, sondern für die Anforderungen des Arbeitsmarktes soll ausgebildet werden. Den Anforderungen des Kapitalismus' entsprechend stellt die „Leistungsmaximierung zur Erreichung ökonomischen Wachstums“ (Huss 2008: 19) das Fundament der politischen und somit auch bildungspolitischen Entscheidungen und Entwicklungen dar. Dabei wird nicht gebildet, sondern gelernt nach dem Prinzip *möglichst viel in möglichst kurzer Zeit*, wobei das eigenständige Hinterfragen, das individuelle Verarbeiten der Informationen verloren geht.

In Folge dieser Entwicklung wird „Bildung zum Teil der Mehrwertproduktion“ (Huss 2008: 19) und diesem Gedanken folgend wird sie somit zur „Profitökonomie“ (ebd.). Damit sind vor allem die Maximierung des Resultats

sowie die Beschleunigung dessen verbunden, wodurch eine Ökonomisierung⁹ des Lernens und des Gelernten, und damit auch der Bildung, entsteht. In einer freien Marktwirtschaft bleiben auf lange Sicht keine Aspekte des alltäglichen Lebens frei vom Vermarktungsinteresse (vgl. Lisop 2002: 17), d.h. frei von Markteigenschaften wie Effizienz, Wettbewerbsfähigkeit und Beschleunigung. Dabei ist Beschleunigung in diesem Sinne kein produktives, sondern ein quantitatives Kriterium, nach welchem sich zwar der Umfang, nicht aber die Qualität des Gelernten (und schon gar nicht des verarbeiteten) Wissens messen lässt.

Im Zuge der Bemühungen und der bildungspolitischen Ziele der BRD sowie der Europäischen Union sind insbesondere Begriffe wie Mobilität und *employability* zu einem Kernelement der Ausbildung junger Menschen geworden. Begriffe, die die Vernetzung von Bildung und Arbeitsmarkt klar in den Vordergrund rücken und auf das *Geschaffensein* junger Menschen für den selbigen bzw. – der deutschen Übersetzung des Begriffes nach – auf die *Beschäftigungsfähigkeit* den Fokus legen. Auch in der sprachlichen Repräsentation der Leistungserbringung wird die Anlehnung an die Wirtschaft deutlich. Erarbeitet werden sich Leistungspunkte oder auch Kreditpunkte (ECTS), die einen durchschnittlichen Arbeitsaufwand widerspiegeln.

Schmidhuber spricht von einem „ökonomisch-wirtschaftlichen Paradigma“ (2010: 9), das sich an den Hochschulen spürbar durchsetzt und einen „Verlust der großen Themen und der Inhalte“ (ebd.) zur Folge hat. Dabei verschiebt sich der Fokus vermehrt auf Struktur, Organisation, Administration sowie die rechtliche Situation der Hochschulen (Huss 2008: 9). Somit besteht der Anspruch an die Universitäten nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern schließlich auch im Bestehen auf dem sogenannten *Wissensmarkt*, der nicht nur zufällig die

⁹ Mit dem Begriff der Ökonomisierung wird die Integration von Nutzenorientierung sowie von Verwertungsinteressen in Bereiche außerhalb des ökonomischen Raums bezeichnet (vgl. Huss 2008: 245).

semantische Nähe zum Konzept des Börsengeschehens und der vernetzten Wirtschaftswelt im Namen führt.

1.6 Die Grundlagen der Bologna-Reform

Im Jahre 1999 kamen die europäischen BildungsministerInnen zusammen, um das Bildungspaket mit dem Namen *Bologna* zu verabschieden und es somit für die beteiligten Länder zum Leitfaden und zum Grundpfeiler der Bildungspolitik zu machen. Die Idee dahinter bestand darin, eine einheitliche europäische Hochschullandschaft zu schaffen, bei welcher die unterschiedlichen Hochschulsysteme umstrukturiert und zu einem einheitlichen europäischen Hochschulraum zusammengeführt werden. Neben der Vergleichbarkeit stehen dabei auch die Mobilität von WissenschaftlerInnen und Studierenden sowie die globale Wettbewerbsfähigkeit im Vordergrund (vgl. Walter 2001: 13).

Initiiert wurde der Bologna-Prozess dabei im Mai 1998 durch die gemeinsame Sorbonner Erklärung der BildungsministerInnen Frankreichs, Deutschlands, Großbritanniens und Italiens. In dieser wurde erstmals angedacht, mithilfe des gemeinsamen Hochschulraums die Anrechnung von Studien und erbrachten Leistungen zu erleichtern. Diese große Hochschulreform stellt eine rechtlich unverbindliche Absprache der BildungsministerInnen der nunmehr 47 beteiligten europäischen Staaten dar, wobei die Umsetzung in Deutschland auf Länderebene erfolgt und daher sehr unterschiedlich ausfällt.

In Deutschland bildet die Bologna-Reform die größte und weitreichendste Hochschulreform seit den preußischen Bildungsreformen im Jahre 1809/10, an denen viele Akteure der Bildungs- aber auch der Arbeitsmarktpolitik teilhaben.¹⁰

¹⁰In der nationalen Bologna-Gruppe Deutschland finden sich VertreterInnen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Kultusministerkonferenz

In dieser nationalen Bologna-Gruppe wird die Erarbeitung von Lösungen für die Umsetzung der Bologna-Ziele vorgenommen, um sie auf die Bundesebene übertragen zu können. Aus deutscher Perspektive verband sich mit der Bologna-Reform die Verheißung tiefgreifender und flächendeckender Studienreformen, die mit einer Senkung der Abbrecherquoten, der Einführung von Interdisziplinarität sowie der Verkürzung der Studienzeit einhergehen (vgl. Witte 2006: 22). Diese grundlegenden Reformziele waren es schließlich auch, auf deren Grundlage die Schaffung eines gemeinschaftlichen europäischen Hochschulraums basierte.

Die einzelnen Ziele der Bologna-Reform¹¹ lassen sich dabei als folgende beschreiben:

- Die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen für Lehrende, Studierende und Forschende, um die Mobilität zu fördern.
- Die Einführung eines Systems für leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse (Diploma Supplement)
- Die Einführung eines zweistufigen Studienabschluss-Systems (undergraduate/graduate)
- Die Einführung eines Leistungspunktesystems angelehnt an das Modell des European Credit Transfer System (ECTS)
- Die Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung auf europäischer Ebene
- Die Förderung sowie der Ausbau des Lebenslangen Lernens/Lebenslanger Weiterbildung als Bestandteil des EHEA
- Der Aufbau einer Doktorandenausbildung als dritte Säule (neben undergraduate/graduate) auf europäischer Ebene

(KMK), die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), der Akkreditierungsrat, sowie das Deutsche Studentenwerk (DSW) zusammen.

¹¹ Vgl. Walter 2006: 14.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in keinem der bestehenden Bologna-Dokumente ausführlich eine Verkürzung des Studiums explizit gefordert worden ist. Der Prozess der verkürzten Studienzeiten ergibt sich lediglich als Konsequenz aus der Orientierung am angelsächsischen Hochschulmodell, von welchem Kernpunkte bezüglich der Studiendauer aber auch der Berechnung von Leistungen in Zeiteinheiten (ECTS) übernommen worden sind.

Die Begleitung des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene erfolgt durch die alle zwei Jahre stattfindenden Ministerkonferenzen, von denen bisher sieben stattfanden.¹² Im Jahr 2010 trafen sich die Mitglieder der Ministerkonferenz erneut zu einem Treffen außerhalb des Turnus, um in Budapest und Wien 2010 darüber zu diskutieren, inwieweit die 1999 verfassten Prinzipien, welche bis zum Jahre 2010 realisiert werden sollten, umgesetzt worden waren. In der entsprechenden Erklärung vom 12. März 2010 zum Europäischen Hochschulraum heißt es:

“Obwohl im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Reformen viel erreicht wurde, zeigen die Berichte auch, dass die Aktionslinien des EHR, wie die Reform von Abschlüssen und Lehrplänen, Qualitätssicherung, Anerkennung, Mobilität und die soziale Dimension unterschiedlich gut umgesetzt wurden. Die jüngsten Proteste in einigen Ländern, die sich teilweise auch gegen Entwicklungen und Maßnahmen richteten, die nicht im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess stehen, haben uns daran erinnert, dass einige der Ziele und Reformen von Bologna nicht richtig umgesetzt und vermittelt wurden. (Punkt 6, S.1)¹³

Die selbstkritische Haltung, aus der heraus die Bologna-Reform betrachtet wird, stellt eine Konsequenz der monatelang anhaltenden Proteste vieler Studierender

¹² Bologna (Italien) im Jahre 1999, Prag (Tschechische Republik) 2001, Berlin (Deutschland) 2003, Bergen (Norwegen) 2005, London (Großbritannien) 2007, Leuven (Belgien) 2009 sowie Bukarest (Rumänien) 2012.

¹³ Ausführliche Erklärung: Siehe Anhang I.

in Deutschland dar. Es war nicht nur die Überfrachtung der Unterrichtspläne, gegen die protestiert wurde, sondern auch die bloße Reduzierung des Stoffes auf Lernbarkeit sowie die mit Bologna einher gehenden bürokratischen Hürden und Hemmnisse, die das Absolvieren eines Auslandssemesters – hingegen der ursprünglichen Intention – vielmals verhinderte.

Nicht nur in den Medien, auch auf der Ebene der Europäischen Hochschulpolitik wird offenbar, dass die Bologna-Reformen auf ihrem Weg in die Universitäten der verschiedenen Länder nicht nur Vorteile, sondern auch Probleme mit sich brachten.

Dass Probleme und Umsetzungsschwierigkeiten bestehen, lässt sich neben der Protestkultur der jungen Menschen auch an den immer wieder aufkeimenden öffentlichen Diskussionen ablesen, die von Medienberichten, verschiedenen Forenbeiträgen, Erfahrungsberichten unterschiedlicher ProtagonistInnen sowie Protestbewegungen (von Studierenden, aber auch Rektoren organisiert) reichen. Das akademische Projekt Bologna wurde in den vergangenen Jahren auch zu einem medialen Projekt Bologna. So vielfältig die Berichte, so vielfältig auch die Meinungen über das Reform-Vorhaben sowie die Kritik an ihrer Umsetzung.

2 Zeit als soziologische, gesellschaftliche und bildungspolitische Einheit

Die soziologische Gesellschaftskritik beschäftigt sich mit der Frage, welchen Konzepten, welchen Erwartungen und welchen Wünschen sich das Individuum hingibt und nach welchen „Konzeptionen gelingenden Lebens“ (Rosa 2009: 29) im Alltagsleben und -handeln gestrebt wird. Immer wieder werden dazu in der Forschung unterschiedlichste Maßstäbe und Messlatten zur Verfügung gestellt, anhand welcher die Koexistenz des Kollektivs sowie die Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums abgelesen werden können. Zwei Phänomene spielen dabei eine wichtige Rolle: Die Zeit und die Dynamisierung der sozialen Entwicklungen und deren Wirken auf die Gesamtheit sowie die Einzelne/den Einzelnen. Anhand von Zeit lassen sich menschliche – aber auch technologische – Entwicklungen quantifizieren und bewertbar machen. Deutlich wird dies unter anderem im (frühkindlichen) Bildungsbereich, wobei Bildung – in der Moderne verstanden als Investition in die Zukunft der Gesellschaft und der Marktwirtschaft – immer wieder Anforderungen genügen muss, die nicht von Seiten der pädagogisch-ethischen sondern der marktwirtschaftlichen Praxis an das Individuum herangetragen werden. Bildung und Zeit bereiten auf diese Weise den Nährboden marktwirtschaftlicher Prozesse und werden in der Deutung untrennbar.

2.1 Das Konzept Zeit – Von der Wahrnehmung zur Norm

*“Time and space are modes by which we think
and not conditions in which we live”*

(Albert Einstein zitiert in Forsee 1963: 81)

Bevor jedoch auf die Verbindung von Zeit und Bildung näher eingegangen wird, ist es notwendig, zu betrachten, was dieses Konzept in der modernen Gesellschaft für einen Stellenwert innehat und welche Entwicklungen davon abhängig sind.

Wie bereits Albert Einstein feststellte, besteht das Konzept Zeit lediglich als abstraktes Konstrukt in der Vorstellungswelt des Menschen. Das menschliche Denken und Handeln greift dabei auf eine Einteilung in zeitliche Muster zurück. Es lässt sich nicht greifen, sondern lediglich be-greifen in unserer Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt. Norbert Elias nennt dies eine „Welt von Symbolen, die sie [die Menschen] selbst geschaffen haben“ (Elias 1988: 6). Zeit *existiert* demnach nicht einfach, sie wird über kognitive Prozesse *erschaffen*. Dabei ist die Wahrnehmung der Beziehungen zwischen dem eigenen Sein und der umgebenden Welt somit also die Relation zwischen dem Körper auf der einen sowie Raum und Zeit auf der anderen Seite eine der frühesten und elementarsten Erfahrungen in der Entwicklung eines Menschen. Das Individuum steht im Zentrum seiner Umgebung – oder wie Elias es benennt: „Wo immer man mit »Zeit« operiert, sind in der Tat immer Menschen in ihrer »Umwelt«“, folglich „soziale und physikalische Abläufe gleichzeitig im Spiel“ (Elias 1988: xvi). Im Kollektiv aber auch durch das Individuum wird das Konzept Zeit konstruiert und durch Handlungen stets affirmiert und aktiviert.

Der Mensch erzeugt im Verlaufe seiner Entwicklung schließlich eine dreifach gerichtete und reflexive Beziehung zwischen Körper, Geist und Umgebung, wobei Interdependenzen zwischen dem Subjekt (welches durch Körper und

Geist gekennzeichnet ist) sowie seiner Umgebung bestehen (vgl. Linz/ Jäger 2004: 9). Ohne das Konzept Zeit verliert das Individuum seine Orientierung nach außen aber auch nach innen. Um diesem Orientierungsverlust entgegenzuwirken, entwickelt der Mensch unterschiedlichste Mechanismen zur Skalierung und Normierung, einerseits um so das Subjekt in Beziehung setzen zu können zur (Um-) Welt und um andererseits eine Form der Ordnung und Norm zu begründen. Aus bloßer Wahrnehmung wird dadurch eine normative Vorstellung; aus einer physiologischen inneren Uhr, über die ein jedes Individuum zunächst einmal verfügt, wird eine soziale Komponente.

Bereits in der Kindheit wird das Individuum daraufhin überprüft, ob seine Entwicklung – die physische und die intellektuelle – einem Maßstab entspricht. Ein Maßstab, der in bestimmten Zeitintervallen wiedergegeben wird, wobei für die jeweiligen Altersstufen auch spezifische Entwicklungsstufen festgelegt und vorgegeben werden – seitens der Institution Schule genauso wie seitens der Vorgaben allgemeiner Entwicklungsstandards. Zeit ist somit nicht nur von Geburt an einer der einflussreichsten und wichtigsten Orientierungspunkte für die Entfaltung des Individuums sondern auch für dessen Entscheidungen (bzw. die seiner Eltern). Zeit schlägt dabei Kerben in den Holzrahmen der kindlichen Entwicklung, wobei es gilt, denen zu entsprechen. Elias spricht in diesem Zusammenhang gar von einer „Selbstzwangapparatur“ (1988: xviii) oder einem „Regulierungsmechanismus von zwingender Kraft“ (ebd.: 10) – einer Strategie der Verinnerlichung der von der Zeit vorgegebenen Normen. Er führt aus, dass wenn

„ein heranwachsender Mensch in einer solchen Gesellschaft nicht frühzeitig lernt, das eigene Verhalten und Empfinden selbst entsprechend der sozialen Institution der Zeit zu regulieren, dann wird es für einen solchen Menschen recht schwer, wenn nicht unmöglich sein, in dieser Gesellschaft die Position eines Erwachsenen auszufüllen“ (ebd.: xviii).

Die stetige Abfolge von Tagen, Monaten und (Lebens-) Jahren, die zur Beschreibung des Alters eines Menschen dienlich sind, werden nun nicht mehr nur mit biologischer, sondern auch mit sozialer Relevanz gefüllt, was für die innere – erst recht aber auch für die von außen wirkende – Interpretation dieser Zahlen von besonderer Bedeutung ist. Nicht die eigentliche Zahl des Alters spielt eine Rolle, sondern die damit einhergehenden Entwicklungsschritte und Norm(nicht-)erfüllungen. An diese Linearität der Abläufe wird zugleich eine Linearität der Entwicklung des Kindes, später des Erwachsenen, geknüpft. Unbewusst werden individuelle Handlungen daran orientiert. Elias spricht dabei von einer „relativ hohen individuellen Selbstregulierung im Sinne der gesellschaftlichen Zeit“, die wiederum „als Kennzeichnung für die Richtung eines Zivilisationsprozesses“ (ebd.: xviii) gedeutet werden kann. Im akademischen Umfeld lässt sich diese Richtung erkennen an der Fixierung auf die Dauer, nicht den Inhalt, des Studiums. Diese basiert auf den nationalen wie auch internationalen bildungspolitischen Vorgaben, bei denen von der kleinsten Einheit (Berechnung der Leistungen in Semesterwochenstunden) in die größte Einheit (die Festlegung der maximalen Dauer eines Studienverlaufs) der Studienverlauf berechnet wird. Elias geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass „Zeitbestimmer“ (ebd.: xxii) gleichzeitig auch immer „Sender von Mitteilungen“¹⁴ (ebd.: xxii) sind. Diese aus der Symbolik heraus gedeuteten Botschaften und Informationen (*ein zu langes Studium, ein zu schnell absolviertes Studium etc.*) sowie deren Interpretation unterliegen dabei kulturellen, sozialen und individuellen Deutungsmustern.

¹⁴ Hierbei zieht Elias das Beispiel einer Uhr heran, die nicht nur auf den Verlauf und den genauen Zeitpunkt hinweist, sondern damit auch in die „Symbolwelt [des Subjekts] einbezogen wird“ (Elias 1999: xxii).

2.2 Aus Zeit wird Beschleunigung

Das gesellschaftliche und kollektive Leben ist durch steigende Geschwindigkeiten geprägt; Warten wird zu einem Synonym für Zeitverlust bzw. zur *Zwangsentbeschleunigung*. Viele Industriezweige und Forschungseinrichtungen widmen sich der Optimierung bestehender Geschwindigkeiten bzw. der Beschleunigung alltäglicher Prozesse. Darin inbegriffen ist die Erforschung der Zeitnutzung bzw. der Nutzbarmachung von Zeit, beispielsweise in der Analyse von Transportwegen, unseres Einkaufsverhaltens etc.; oder eben auch des akademischen Werdegangs. Der Weg bzw. der Verlauf durch eine Institution wie der (Hoch-)Schule wird somit zum Symbol eines messbaren Zeitintervalls, mit einem Ausgangs- und Endpunkt und dazwischen liegenden Etappen, wobei Beschleunigung zum Selbstzweck zu werden scheint und das Wachstum des Kindes sowie die Entwicklung des Studierenden auf quantitativer Ebene gemessen wird.

Das Paradoxon besteht jedoch in der Annahme, der Mensch könne der Zeit Herr werden. Die dadurch entstehende Implikation, der Mensch *beherrsche* die Zeit, wird dabei jedoch konterkariert durch die in der technologisierten Moderne entstehende Feststellung der Mehrheit der Menschen, ihnen würde die Zeit stets *davonlaufen*, oder wie der Soziologe Hartmut Rosa es formuliert: „Dass Zeit knapp wird, ist angesichts der vielfältigen technologischen Beschleunigungen vielmehr ein an sich selbst erklärungsbedürftiges Paradoxon“ (Rosa 2005: 114). Durch die technologischen Errungenschaften, die auf Effizienz und Erleichterung von Handlungsmustern abzielen, entstehen einerseits mehr Möglichkeiten zur Bündelung von zeitlichen Abläufen, andererseits auch neue Erwartungshandlungen, womit die Zeit zu *füllen* sei. Somit verschieben sich die Dimensionen des Handlungsspielraums, wodurch eine Veränderung der Wahrnehmungen der umgebenden Welt einhergeht.

Hartmut Rosa stellt in diesem Zusammenhang heraus, wie „die soziale Beschleunigung unser Weltverhältnis verändert“ (Rosa 2009: 33) und bezieht sich

dabei auf *Beschleunigung* und *Entfremdung* als Schlüsselkategorien seiner zeitdiagnostischen Analyse und Sozialkritik der Gegenwart (vgl. ebd.: 34). Er geht dabei davon aus, dass die Beschleunigung der sozialen Prozesse die Art und Weise verändert „wie Menschen Raum und Zeit erfahren und besiedeln“ (ebd.: 34) sowie die Art der Beziehungen, die das Subjekt mit anderen Individuen teilt, als auch der Umgang mit der „Dingwelt“ (ebd.: 36). Rosa identifiziert dabei eine Veränderung der „Selbstbeziehungen und Identitätsmuster“ (ebd.: 35). Es werden drei Ebenen unterschieden: das Verhältnis des Individuums zum Raum, zur Gesellschaft sowie der materiellen Ebene.

Durch die Beschleunigung des Transports bzw. die Steigerung der Optionen der Transportwege verändert sich das Verhältnis des Subjektes zu räumlichen Distanzen, wobei die Beziehung zwischen Subjekt und lokaler Gebundenheit aufgelöst wird und Mobilität räumliche Veränderung ermöglicht. Ebenso verändern sich die Beziehungen zwischen den Individuen aufgrund der Möglichkeiten der beschleunigten Kommunikationswege. Die eine Ebene geht dabei mit der anderen einher, da interpersonelle Beziehungen nicht mehr an das Vorhandensein eines gemeinsam geteilten geografischen Raums gekoppelt sein müssen, sondern auch über physische Distanz hinweg aufrecht erhalten werden können. Die Beschleunigung der Produktionsweisen wiederum stellt die Grundlage für die uns umgebende ökonomische Welt dar und gibt somit auch die „Umschlaggeschwindigkeit des Kapitals“ (Rosa 2005: 172) vor.

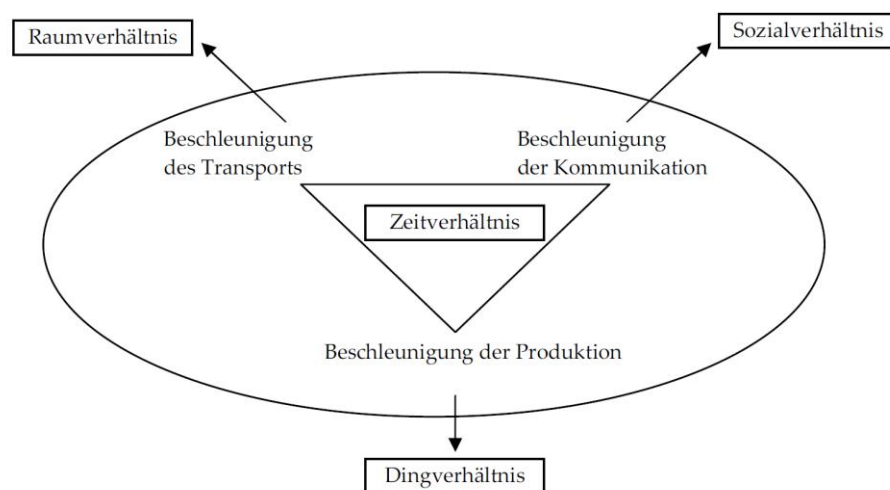


Abb.1: Technische Beschleunigung und die Veränderung der Weltbezüge (nach Rosa 2005: 171)

Darüber hinaus – als Erweiterung des Modells – kann in der Verschränkung der beschleunigten *Dingwelt* sowie des beschleunigten Sozialverhältnisses eine Beschleunigung der immateriellen Welt gesehen werden, in der die Produktion von Gütern um die kommunikative (und damit verbunden auch die diskursive) Ebene erweitert wird. Nicht nur die Beschleunigung der Verbreitung und Erlangung von Informationen geht damit einher, sondern auch die stete Veränderung der Diskurse.

Um den Begriff enger einzugrenzen, nimmt Rosa weitere Einteilungen vor: Zum einen benennt er die „intentionale“ und „zielgerichtete“ (und somit „technische“) Beschleunigung (Rosa 2005: 113) einzelner Vorgänge, mit denen beispielsweise die Steigerung der Leistung im Sport, Transport oder auch der Computertechnik beschrieben wird. Von dieser Form unterscheidet sich die zweite Ebene, die der „sozialen Veränderungsraten“ (ebd.). Hierbei geht Rosa von einer Beschleunigung pro Zeiteinheit bzw. Häufung des Wechsels von Berufen, Parteienpräferenz, Intimpartnern, Vereinen etc. aus, wobei gesellschaftliche Tendenzen wie Kunststile, Familienstrukturen, Moden oder ähnliches ebenso beeinflusst werden. In diesem Zusammenhang spricht Rosa von „nicht inhärent zielgerichteten sozialen Veränderungen“ (ebd.: 114). Die dritte Form der Beschleunigung beschreibt die Steigerung des Lebenstempos und bezieht sich auf den bereits erwähnten Widerspruch zwischen einerseits dem subjektiv empfundenen Zeitverlust (er nennt dies „Zeitnot“, welche aus der „Verknappung der Zeitressourcen“ [ebd.] entsteht) und andererseits der Erhöhung des Tempos des allgemeinen Lebens „durch Steigerung der Handlungs- und/oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit“ (ebd.). In dem Versuch, alle drei Kategorien zu einer einzigen Definition zusammenzufassen, kommt Rosa schließlich auf die (an Newton angelehnte) Gleichung: Beschleunigung lässt sich definieren als „Mengen Zunahme pro Zeiteinheit“ (ebd.: 115) bzw. der „Reduktion des Zeitquantums pro feststehendem Mengenquantum“ (ebd.). Der Begriff *Menge* bezieht sich dabei – je nachdem welcher der oben genannten Kategorien zugehörig – auf entweder eine quantifizierbare Menge, wie die Anzahl der

kommunizierten Zeichen oder produzierter Güter (Kategorie 1), eine Veränderungsrate, wie der Wechsel im Erwerbsleben oder des Beziehungsstatus pro Jahr (Kategorie 2), oder auch die Gesamtheit der Handlungsepisoden pro Zeiteinheit (Kategorie 3).

Im weiteren Verlauf der Ausführungen verweist Rosa jedoch auf den fälschlicherweise in der modernen Gesellschaft stets propagierten kausalen Zusammenhang zwischen Tempo, Menge und Technik. Die Möglichkeiten der Technik bieten nur den Raum zu Entscheidungen. Und weiter weist er daraufhin, dass

„[...] der wahrnehmbare Steigerungswahn daher nicht aus der Technik selbst [resultiert], sondern aus der durch sie ermöglichten Gegenwartsschrumpfung, d.h. aus der beschleunigten Veränderung der Kommunikations- und Handlungskontexte.“
(ebd.: 117)

Wie die Technik genutzt und eingesetzt wird bzw. wie sie in das Leben des Einzelnen integriert wird, ist konsequenterweise die angemessenere Betrachtungsweise.

Dennoch, und darin ist eine Anlehnung an Elias zu erkennen, spricht Rosa ebenso von der anderen, der weniger freiwilligen Form der Beschleunigung. Hierbei handelt es sich um sogenannte „neuzeitliche Beschleunigungsregime“ (Rosa 2009: 28) oder auch den „soziale[n] Zwang der Zeit“ (Elias 1988: xxi). Einer konkreten und differenzierten Definition des Begriffs „Beschleunigungsregime“ (Rosa 2009: 28) entzieht sich der Autor dabei, jedoch wird im Kontext der weiteren Ausführungen deutlich, dass sich hinter diesem Begriff gesellschaftlich und kollektiv akzeptierte Normen und Werte verbergen, die institutionalisiert und dadurch festgeschrieben werden. Bildungsanstalten wie Schulen und Hochschulen zählen dabei zu ebendiesen Institutionen. Dadurch wird ein grundlegendes Paradoxon offenbar: Die Entwicklung und Bildung eines

Menschen ist abhängig von ganz individuellen Formungs- und Entfaltungsphasen, während eine Institutionalisierung der Bildung Konformität und Standardisierung von Entwicklung zu verordnen versucht. Zur Stabilisierung des Beschleunigungsregimes dienen dabei „konstitutionelle Wertideen“ bzw. „institutionelle Leitideen“ (ebd.: 29), welche implizit als auch explizit auf das Individuum einwirken. Diese bestehen unter anderen auch in der Formulierung von Entwicklungszyklen, die in direkter Abhängigkeit von der zeitlichen Dimension stehen.

2.3 Zeit und Bildung als Kontrollmechanismen zugunsten der Ökonomisierung

Das bisher Benannte bestätigt also, dass Zeit nicht nur eine physikalische Einheit oder ein abstrakter Vorstellungsrahmen ist, sondern ein gesellschaftlicher Imperativ, eine Botschaft, gar ein soziales Direktiv, das die Forderung stellt, Entwicklung möge an Zeit gemessen und auf diesem Wege bewertbar zu machen sein. Diese Aufforderung klingt somit in jeder Institution, die das Handeln und Denken eines Individuums koordiniert, mit, ob es nun Behörden, Schulen, Universitäten oder andere sind. Aus dieser Aufforderung wird schließlich ein Machtgebilde erzeugt, das sich in Regelungen, Gesetzen, Normen etc. widerspiegelt. Andreas Dörpinghaus (2009) fasst dies in folgenden Worten zusammen: „Der beschleunigte Wandel, der verspürte Zeit-Druck und die sich auf die Zukunft ausrichtende Erwartungshaltung sind der Kern eines Verhältnisses von Macht und Zeit als Regierung des Menschen durch Zeit“. (2009: 167)

Zeit als Kontroll- und Machtmechanismus für die kollektive Entwicklung kristallisiert sich vor allem im Bildungswesen deutlich heraus: Wenn im Rahmen von Bildungsprozessen über Zeit gesprochen wird, dann stets über eine zukünftige und somit über die Zukunft des Einzelnen als auch des Kollektivs. Zukunft wird dabei zum fiktionalen Ziel des Handelns, wobei die Ausrichtung an ihr ein Zeitdispositiv erzeugt, das wiederum eine „fiktionale Normativität“ (ebd.: 168) widerspiegelt. Elias benennt dies als „sozial[e] Organisation [...], die die Menschen bis zu einem bestimmten Punkt zwingt, ihre physiologische Uhr an einer sozialen Uhr auszurichten“ (Elias 1999: 15), mit dem Zusatz: „und so zu disziplinieren“ (ebd.: 15). Somit wird der Blick in die Zukunft sowie die Orientierung an den dazugehörigen Wertmaßstäben zum Imperativ einer akademischen und schulischen Ausbildung.

Zukunft und Bildung stellen dabei eine Einheit dar, die die Grundlage des Fortschritts beinhalten, denn Fortschritt, also das Fortschreiten in der Zeit in die Zukunft ist das Leitmotiv des modernen ökonomischen Entwicklungsgedankens.

Auf diese Weise werden Bildung und Zeit zu einem Instrument für eine Zukunft, für die das Individuum ausgebildet und ausgestattet werden soll. Das Zeitdispositiv findet schließlich seinen Weg in die nationale und internationale Bildungspolitik, wo neben den inhaltlichen, auch die zeitlichen Dimensionen verstärkt eine Rolle spielen. Bildung wird den Maßstäben der Zeit unterworfen, um einer Ökonomie gerecht zu werden, deren Schwerpunkt in der Reduzierung von Zeit zur Steigerung des Kapitals und der Produktion liegt. Max Horkheimer formuliert es folgendermaßen: „Der Prozeß der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung – und darin liegt das Wesen des Unterschieds – läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert“ (1972: 166). Die Verbindung zwischen dem Verlauf der Zeit und dem Produzieren von Wissen ist auch bei Theodor Adorno zu finden: Er bezeichnet die Bildung des Menschen als ein „Wartenkönnen“ (vgl. Notizheft 1943: Ts51905, in Dörpinghaus 2009: 175). Warten als eine Kategorie, die nach moderner Interpretation dem Verlust von Zeit gleichkommt, wohingegen die Etymologie des Wortes¹⁵ darauf verweist, dass Warten ein gezieltes Wahrnehmen, eine gezielte Fokussierung der Aufmerksamkeit beinhaltet. Dem Warten-Können steht die Beschleunigung der Wissensvermittlung bzw. der Wissensaneignung gegenüber. Das Bildungswesen setzt daher nicht auf das Aufbringen von Geduld, der bewussten Wahrnehmung der Umgebung und des Lehrstoffes, sondern auf beschleunigte Aneignung des vorgegebenen Wissensbestandes.

¹⁵ „warten Vb.: ‘verweilen, bleiben, bis etw. Bestimmtes eintritt, harren, pflegen’“ sowie „wahrnehmen, erwarten“ (vgl. DWDS 2012 – letzter Zugriff: 12.9.2012).

3 Analytische Betrachtungen

3.1 Einordnung der Diskursanalyse

An dieser Stelle sei ein interdisziplinärer Querverweis erlaubt:

Die Parabel von Franz Kafka *Vor dem Gesetz* handelt von einem Mann vom Lande, der sich Zutritt zum Hause des Gesetzes verschaffen möchte. Jedoch wird ihm dieser Zutritt von einem einschüchternden Türhüter verweigert, der auf weitere furchterregende Türhüter verweist. Zwar weist er darauf hin, dass ihm der Eintritt gewährt werden würde, jedoch nicht zu diesem Zeitpunkt. Daher wartet der Mann sein ganzes Leben lang vergeblich, bis er schließlich am Ende seines Lebens erfährt, dass der Eingang nur für ihn bestimmt war und jetzt geschlossen würde.¹⁶

Diese Parabel kann aus vielfältigen unterschiedlichen Perspektiven gelesen werden, relevant für die vorliegende Arbeit ist jedoch der Verweis darauf, dass durch das bloße Verwehren des Einlasses und dem Verweis darauf, dass dieser zu diesem Zeitpunkt nicht möglich sei, ein Machtgefüge generiert wird, dem sich der Mann vom Lande genügsam fügt. Eine *Wirklichkeit* wird auf diese Weise geschaffen durch eine bloße Äußerung, einen sprachlichen Akt, der zu einer Handlung bzw. Nicht-Handlung führt. Ähnlich verhält es sich auch mit dem Diskurs. Was beschrieben und benannt wird, ist nicht zwangsweise *Wirklichkeit*, aber es wird ein Bild von ihr erzeugt. Subjektive – nicht objektive – Wirklichkeiten (nicht zwangsweise Wahrheiten) werden dementsprechend durch das konstruiert, was die Wahrnehmung und die Assoziationskraft erzeugen. Es ist schließlich ein Effekt dessen, was Foucault ein *Denken* nennt (vgl. Foucault 1987: 51). Diskurs ist somit als etwas zu verstehen, das etwas anderes produziert, beispielsweise ein Konzept, eine Wahrnehmung, einen Effekt, und auf diese Weise ein Bewusstsein schafft. Bewusstsein ist dabei etwas, das nicht von der

¹⁶ Vgl. Kafka 1979: 46.

Natur gegeben ist, und nicht a priori existiert, sondern erst durch das Sein entsteht. Dieses Sein gestaltet sich nicht in passiver Form, sondern spiegelt sich in der Tätigkeit des Menschen, in seiner aktiven Gestalterrolle wider. Es geht hierbei schließlich um nicht weniger als den „Prozeß des realen Lebens der Menschen“ (Jäger 1999: 88), wobei erneut die gestaltende - prozesshafte - Rolle des Menschen im Laufe seines Lebens betont wird und die Bewusstseins-Entstehung als dynamische Form des Werdens beschrieben wird. Jäger bereichert diesen Gedanken um den Faktor des Diskurses, indem er betont: „Bewusstsein wird von den jeweiligen Menschen in der Gesellschaft, im Verkehr mit den kooperierenden Menschen erzeugt oder anders: im Diskurs“ (Jäger 1999: 94). Die Sprache dient dabei als eine Art „Ersatz-Objekt“ (ebd.), das als „Transportmittel von Bedeutung“ (ebd.) fungiert und darüber hinaus auch nicht präsente Gegenstände vorstellbar und somit existent werden lässt. Auf diese Weise sind nicht nur gegenständliche, sondern auch abstrakte Konzepte erfassbar und haben von Mensch zu Mensch ein eigenes Kontinuum an Assoziationen, Konnotationen und vor allem: Wissen. Somit stellt sich die Kausalkette folgendermaßen dar: Sprache schafft den Diskurs,¹⁷ der Diskurs liefert die Grundlage für Bewusstsein, Bewusstsein erzeugt Wissen (vgl. ebd.: 90). Berücksichtigt werden muss an dieser Stelle jedoch auch die jeweilige „Wirklichkeit, in der sie [die Menschen] leben“ (ebd.). Denn diese Wirklichkeit stellt für jedes Individuum eine Art Sammlung von Bedeutungen, die es aufnimmt und verinnerlicht, dar (vgl. ebd.); somit eine Lebens-Wirklichkeit, in der nicht nur die historische Zeit, sondern auch der *Zeitgeist* sowie die lokale und soziale Verortung der Person eine Rolle spielen.

Es sind dementsprechend vielfältige Dimensionen, die eine *Wirklichkeit* konstituieren. Das in der vorliegenden Arbeit herangezogene Diskursverständnis

¹⁷ Wobei der Diskurs jedoch nicht zwangsläufig auf Sprache im Sinne des gesprochenen Wortes reduziert werden kann. Auch die Auslassung von Worten oder symbolische Repräsentationen gehören zum Diskurs.

richtet sich in Grundzügen nach Siegfried Jäger,¹⁸ basierend auf Foucaults Auffassung des Diskurses, wobei die Praxis der Sinngenerierung im Vordergrund steht.

Dabei geht es nicht um einen Wahrheits- oder gar Sinngehalt, sondern darum – der Archäologie des Wissens folgend – Diskurse als „Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: 74). Damit erfolgt eine Abgrenzung von der strukturalistischen Auffassung von Saussure, nach welcher *langue*¹⁹ als ein abstraktes System von Zeichenketten verstanden wurde, wobei Zeichen dabei die Verbindung eines *Signifikates* (dies kann als kognitives Konzept verstanden werden) und dem akustischen bzw. grafischen *Signifikanten* (also der Beziehung zwischen der Vorstellung und dem Laut-bzw. Schriftbild) angesehen werden kann (vgl. Saussure 1967: 78). Nach Saussure gewinnt jedes Zeichen dabei seine Bedeutung aus „seiner Verschiedenheit zu allen anderen Zeichen der Sprachkette“ (Weedon 1990: 37). Somit werden sprachliche Äußerungen nicht als ein Abbild der Realität verstanden, die von den Subjekten erkannt und schließlich wiedergegeben werden. Sprache wird somit zu einem starren, festen Gebilde, das unveränderlich scheint. Im poststrukturalistischen Denken Foucaults²⁰ hingegen wird Sprache, und somit der Diskurs, als ein flexibles, dynamisches Deutungs- und Verweisungsfeld verstanden, das vom Kontext (Historie, Gesellschaft etc.) nicht getrennt betrachtet werden kann.

¹⁸ Die Einschränkung in Grundzügen bezieht sich dabei auf den Umstand, dass eine umfassende Bearbeitung einer großen Datenmenge an Diskurssträngen und Diskursverschränkungen, wie von Jäger (1999) vorgeschlagen, im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich war.

¹⁹ Saussure unterteilt Sprache in *langue* und *parole*: Mit *langue* ist das abstrakte System einer Sprache gemeint, mit *parole* die individuelle Verwendung der Sprache (vgl. Keller 2004: 15).

²⁰ Foucault selbst hat sich immer wieder distanziert von der Einordnung in den Poststrukturalismus; seine Auffassungen und Deutungen hingegen geben Anlass zu dieser Einordnung.

3.2 Analytische Herangehensweise an zwei Korpora

Der analytische Teil der vorliegenden Arbeit besteht aus zwei Schwerpunkten. Der erste ermöglicht einen Einblick in die quantitative Erscheinung der Verbindung zwischen dem Konzept Zeit und der deutschen Hochschulbildung in Bezug auf die Bologna-Reform. Auf diese Weise wird ein phänomenologischer Blick auf die Beziehung der beiden Aspekte zueinander geworfen. Im zweiten Teil wird ein Beispiel-Artikel herangezogen, um eine genauere Beschreibung und Diskussion der ersten Ergebnisse zu ermöglichen.

3.3 Informationen zu den ausgewählten Zeitungen

3.3.1 FORSCHUNG UND LEHRE

Die hochschul- und wissenschaftspolitische Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* existiert seit dem Jahre 1994 und ist laut Präsentation der Mediadaten²¹ die auflagenstärkste Zeitschrift Deutschlands in diesem Fachgebiet. Herausgegeben wird sie vom Deutschen Hochschulverband sowie der Berufsvertretung der Universitätsprofessoren und des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Zeitschrift erscheint monatlich und hat eine Auflage von 30.000 Exemplaren. Sie richtet sich nach eigenen Angaben an „alle bildungs- und wissenschaftspolitisch interessierte[n]“ LeserInnen (vgl. Mediadaten 2013: 4), und zählt vor allem Universitätsprofessoren, Wissenschaftler aller Fachbereiche, den wissenschaftlichen Nachwuchs, JournalistInnen und EntscheidungsträgerInnen in Politik und Wirtschaft zu ihrer Leserschaft. Unter dem Motto „Alles, was die Wissenschaft bewegt“ werden Hintergrundberichte, Interviews sowie Essays zu hochschulpolitischen und -rechtlichen Themen aufgearbeitet. Darüber hinaus beinhaltet die Zeitschrift einen akademischen Stellenmarkt. In jeder Ausgabe

²¹ FORSCHUNG UND LEHRE: Mediadaten 2013 (letzter Zugriff: 01.02.2013).

wird ein ausgewähltes Thema aus den Bereichen Wissenschaft, Politik, Kultur oder Gesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven von nationalen sowie internationalen WissenschaftlerInnen beleuchtet. Die Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* versteht sich selbst als ein „offenes Forum für kontroverse und meinungsfreudige Positionen“ (Mediadaten 2013: 3).

3.3.2 DIE ZEIT

Die Zeitung *DIE ZEIT* stellt die Wochenzeitung mit der größten Reichweite innerhalb Deutschlands dar. Laut der Daten des AWA (Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalysen)²² aus dem Jahre 2012 erreicht die Zeitung eine Leserschaft von ca. zwei Millionen LeserInnen. Nach eigenen Angaben sind 43% der LeserInnen zwischen 20 und 49 Jahre alt.²³ *DIE ZEIT* ist in den vergangenen Jahrzehnten zu einer sogenannten *Markenfamilie* geworden: Aus dem Hause stammen *ZEIT Leo* (für sehr junge LeserInnen und deren Familie), *ZEIT Schule und Familie* (mit der Zielgruppe Eltern und ihre Kinder), *ZEIT Studienführer* sowie *ZEIT Campus* (mit allen Themen rund ums Studium und die studentische Lebenswelt), *ZEIT Wissen* (berichtet über Entwicklungen in Wirtschaft, Umwelt und Technologie), *ZEIT Geschichte* (mit dem Schwerpunkt auf historische Ereignisse und Entwicklungen). Acht Hauptschwerpunkte gliedern die Zeitschrift in folgende Rubriken: Politik, Wirtschaft, Dossier, Wissen, Feuilleton, Kinder, Reisen und Chancen. Darüber hinaus sind auch Rubriken wie Meinung (Debatten mit und zwischen LeserInnen), Gesellschaft (mit Fokus auf dem Thema Familie), Kultur, Digitales, Studium, Karriere, Lebensart, Auto und Sport zu finden. Das Selbstverständnis der *ZEIT* lässt sich zusammenfassen als „führende meinungsbildende Wochenzeitung“ mit „gründlich recherchierten Fakten und genauen Analysen“²⁴.

²² Vgl. AWA 2012: <http://www.ifd-allensbach.de/awa/medien/printmedien.html> (letzter Zugriff: 23.01.2012).

²³ Vgl. Datenübersicht *DIE ZEIT*: 5.

²⁴ Ebd.: 4.

3.4 Annäherung an die Diskursstränge der zwei gewählten Korpora

Um der Frage nachzugehen, inwieweit das Konzept Zeit Einzug hält in den Diskurs über die Hochschulpolitik im Rahmen der Bologna-Konferenz, werden im ersten quantitativen, zugleich phänomenologischen, Schritt zwei Korpora genauer betrachtet, die der Wochenzeitschrift *DIE ZEIT* und der monatlich erscheinenden Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* entnommen wurden. Aus diesen beiden wird jeweils ein Diskursstrang herangezogen, der sich aus der Verschlagwortung des Begriffs *Bologna-Prozess* auf der Online-Version des jeweiligen Mediums ergibt. Dabei werden zunächst die ersten 20 Treffer bzw. die entsprechenden Titel und Subtitel aus den Jahren 2010, 2011 und 2012 sowie die bestehenden Treffer aus dem aktuellen Jahr 2013 entnommen.²⁵ Daraus ergeben sich für die Zeitung *DIE ZEIT* im ersten Korpus 63 kurze Diskursfragmente, für die Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* ebenfalls 63. Dieser Erst-Korpus²⁶ ermöglicht einen Überblick über die Darstellung des Konzeptes Zeit im Hinblick auf die Prozesse der Bologna-Reform.

Um den Rahmen der Arbeit einzuhalten, werden aus diesem Erst-Korpus schließlich jeweils 10 Diskursfragmente für jedes Jahr (mit Ausnahme des Jahres 2013) entnommen. Dies geschieht, indem jeder zweite Treffer berücksichtigt wird, um eine zu starke Aneinanderreihung aufeinanderfolgender Artikel und Inhalte zu vermeiden. In der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* konnte diese Reihung nicht an allen Stellen eingehalten werden, da die Verteilung der Treffer zu unterschiedlich ausfiel.

In diesen Zweit-Korpora wird ein Augenmerk auf die vorherrschenden Themen gelegt, die in den jeweiligen Diskursfragmenten erscheinen, wobei neben dem

²⁵Im Jahr 2010 wird der Zeitraum unter Berücksichtigung der außerordentlichen Jubiläumskonferenz in Bukarest und Wien am 11. Und 12. März bewusst eingeschränkt. Die Verschlagwortung wird somit eingegrenzt auf den Zeitraum 11.03.2010 bis 31.12.2010.

²⁶ Siehe Anlage II und III.

Titel und Subtitel auch der gesamte Artikel betrachtet wird. Die für die Ausgangsfrage relevanten Diskursfragmente wurden dabei nach einer zuvor festgelegten Systematik analysiert.

An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass die Erstellung der Korpora über die Suchfunktionen der entsprechenden Zeitungen erfolgte. Dies beinhaltet gleichzeitig eine Präsentation der Inhalte, die sich nach digitalen Algorithmen, deren Funktionsweisen nicht einsehbar sind, ergibt. Auf diese Weise entsteht ein direkter kausaler Zusammenhang zwischen den technologisch-vorbedingten Einstellungen und den präsentierten Daten. Mit Blick auf Foucault und der „Archäologie des Wissens“ (Foucault 1981: 156) kann in diesem Zusammenhang die „Bedingung des Auftauchens von Aussagen“ (ebd.) – oder auch historisches Apriori – gesehen werden, in welchem ein mathematisch-technologisch berechnetes Zusammenspiel verschiedener Diskursfragmente, die allein durch die vorgenommene Verschlagwortung zu einem Diskurs zusammengeführt werden, besteht. Diese Verschlagwortung berücksichtigt Datum und Art des Zugangs, was wiederum impliziert, dass eine Verschlagwortung, die zu einem anderen Zeitpunkt vorgenommen wird, zu unterschiedlichen Ergebnissen führen könnte. Das Prinzip Such-Maschine kann daher auch als vorab determinierte Datensammlung gelten, die – entkoppelt vom Einfluss des Bedieners/der Bedienerin – keine Gründe für die entsprechenden Ergebnisdaten liefert, und darüber hinaus auch nicht die komplette Fülle, Komplexität und Verschränkung des Diskurses mit anderen Diskursen abbilden kann. Aus dem Verhältnis Maschine-Mensch ergibt sich eine einseitige Beziehung, in der die Such-Maschine die Ergebnisse vorgibt, die später als Diskursstrang behandelt werden.

3.5 Themenaufkommen in den jeweiligen Diskurssträngen

Für die Bearbeitung des Materials ergibt sich die Notwendigkeit einer näheren Einordnung. Dabei wird unterschieden in unterschiedliche Kategorien:

- I Geschwindigkeit
- II Dauer
- III Zeitlich bestimmte Einheiten (Themen-relevante Angabe von Jahren, Monaten etc. sowie diskursverknüpfte Einheiten, z.B. Semester, Regelstudienzeit etc.)
- IV Hervorstechende, themenrelevante sprachliche Besonderheiten
- V Verweise auf das Konzept Zeit ohne direkten Zusammenhang zu Studierenden
- VI Alter (beachtet werden themenrelevante adjektivische Spezifizierungen)

Verweise auf Temporalbestimmungen (Datumsangaben, Verweis auf Tempus in Form von temporalen Adverbien etc.) bleiben aufgrund der reduzierten Relevanz für die Fragestellung unberücksichtigt.

Auffällig bei der Analyse der beiden Korpora ist die unterschiedliche Betonung des Konzeptes Zeit in den Diskursfragmenten. In der Zeitschrift *DIE ZEIT* ergaben sich deutlich mehr Treffer als in der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE*. Dies mag darin begründet sein, dass die Zielgruppe der *ZEIT* vor allem junge AkademikerInnen beinhaltet, die sich zumeist noch unmittelbar im Studium befinden und die Frage der (zeitlichen) Ausgestaltung und Planung des akademischen Werdegang eine aktuelle Relevanz für die Studieren einnimmt – das Thema mitsamt seiner Begrifflichkeiten dementsprechend häufiger auftritt. Es kann dabei von einer Innenperspektive gesprochen werden, von der aus berichtet wird. Zwar sind die AutorInnen selbst nicht mehr im Studium, sie nehmen jedoch die Perspektive der/des Studierenden ein. Die Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* richtet sich hingegen vorrangig an eine akademische

Zielgruppe, die das Studium zumeist bereits beendet hat und somit einen analytischen Blick auf komplexere Zusammenhänge wirft, die sich mit den Prozessen und den Auswirkungen der bildungspolitischen Entwicklungen beschäftigen.

Dies lässt sich auch in der Stilistik erkennen: Während in den Diskursfragmenten der Zeitschrift *DIE ZEIT* die Dauer des Studiums durch Begriffe wie *Bummelstudium*²⁷, *Turbo-Student*²⁸, *Turbo-Bachelor*²⁹, *Schnell-Schnell-Bachelor*³⁰ und *Sechs-Semester-Schnell-Schnell-Bachelor*³¹ benannt wird, ist die Begrifflichkeit in der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* weniger bildhaft und provokant. Die Länge und Dauer des Studiums wird dabei in einer neutralen Begriffswahl, wie etwa *Verkürzung*³², *verkürzt*, oder auch *Kurzstudium*³³, wiedergegeben. Dabei fällt ins Auge, dass in den elf Artikeln, in denen *Beschleunigung* oder *Verkürzung des Studiums* vorkommt, ausschließlich mit diesen neutralen Begriffen gearbeitet wird.³⁴ Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich die Stilistik des Artikels an der Leserschaft orientiert. Analytisch und klar sind die Begriffe in der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE*, eher provokant und bildhaft-verspielt sind sie in der *ZEIT*: Dies ergibt sich daraus, dass die LeserInnen der *ZEIT* beim Erwerb ein gewisses Sprachniveau erwarten, mit dem sie sich identifizieren können, da die AutorInnenen in aller Regel in einem vergleichbaren Alter sind. Die Autorenschaft der Zeitung *FORSCHUNG UND LEHRE* besteht zumeist aus AkademikerInnen, woraus sich eine andere Erwartungshaltung an die Stilistik ergibt.

Beiden Zeitschriften ist gemein, dass sie eine direkte Verbindung zwischen der Struktur des Studiums und des Konzepts Zeit widerspiegeln. So lassen sich etwa

²⁷ Vgl. *DIE ZEIT*: 13/1 und 11/9 (zweifache Nennung).

²⁸ Vgl. *DIE ZEIT*: 13/3 und 12/9 (zweifache Nennung).

²⁹ Vgl. *DIE ZEIT*: 12/9.

³⁰ Vgl. *DIE ZEIT*: 12/9.

³¹ Vgl. *DIE ZEIT*: 10/19.

³² Vgl. *FORSCHUNG UND LEHRE*: 10/3.

³³ Vgl. *FORSCHUNG UND LEHRE*: 12/8.

³⁴ Vgl. *FORSCHUNG UND LEHRE* - *Verkürzung*: 10/3, 10/7, 11/4, 11/9, 11/12, 11/9, 12/14, 12/8, *Beschleunigung*: 10/12, 10/4.

in 21 Artikeln der *ZEIT* direkte (und indirekte) Zusammenhänge zwischen dem Studium und der Länge bzw. der Geschwindigkeit desselbigen finden. Diese sind zumeist adjektivisch und werden überwiegend mit dem Begriff „schneller“³⁵ charakterisiert. In der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* ist in 25 Artikeln eine Verbindung zwischen dem Studium und der Dauer bzw. Geschwindigkeit desselbigen auszumachen. Dabei kommt der Begriff *Zeitdruck* in der Zeitschrift *DIE ZEIT* zwei Mal, in der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* drei Mal vor³⁶ und wird im Zusammenhang gesehen mit den Konsequenzen der bildungspolitischen Entwicklungen.

In der *ZEIT* finden sich gehäuft inhaltliche Zusammenhänge zwischen dem Studium und der Effektivität bzw. Effizienz. So lässt sich in fünf Artikeln eine direkte Verbindungen erkennen, nach welchen das Studium einem Drang nach Effizienz unterliegt.³⁷ In der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* wird dies ebenfalls aufgegriffen, in zwei Artikeln³⁸. Diese Orientierung an ökonomischen Prinzipien ist auch in dem gehäuften Hinweis auf den Lebenslauf und die Optimierung dessen zu erkennen. So verweisen zwei Artikel der *ZEIT* auf die Bedeutung eines Lebenslaufes³⁹, der sich an der Praxis und an Lebenserfahrung orientiert. Wichtiger als die Dauer des Studiums sei es *Erfahrung zu sammeln*, so heißt es in den Interviews des Artikels. Ein direkter Verweis auf die Bedeutung des Lebenslaufes und die damit verbundene Manifestierung des (außer-) akademischen Werdegangs lässt sich in den Artikeln der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* hingegen nicht ausmachen.

Auffällig bei der Durchsicht der Treffer ist weiterhin, dass der Begriff *Generation* in beiden Artikeln in Bezug zu den akademischen Umständen der Studierenden gesetzt wird. In der Zeitung *DIE ZEIT* kommt dieser Verweis in sechs Artikeln

³⁵ Vgl. *DIE ZEIT*: 10/9,11/3, 11/9, 12/5, 12/7, 12/9, 12/10, 13/3.

³⁶ Vgl. *DIE ZEIT*: 10/19, 11/15, *FORSCHUNG UND LEHRE*: 13/3, 12/10, 11/4.

³⁷ Vgl. *DIE ZEIT*: 12/9, 12/11, 11/5, 11/19, 10/9.

³⁸ Vgl. *DIE ZEIT*: 10/12, 10/15.

³⁹ Vgl. *DIE ZEIT*: 12/5, 13/1.

vor, dabei sind Komposita wie *Studentengeneration*⁴⁰ oder auch *Bachelorgeneration*⁴¹ zu finden. In der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* ist dies in zwei Treffern⁴², unter anderem als *Generation Bologna*⁴³ ausfindig zu machen. Die Studierenden werden damit als einheitliche Generation gesehen.

EXKURS

Die Frage nach der Generation und den Generationen-stiftenden Eigenschaften führt auf diesem Wege zu den Ansichten Karl Mannheims. Mannheim (1964) unterscheidet dabei zwischen einer *positivistischen* und einer *romantisch-historischen* Betrachtung des Begriffs Generation. Während die positivistische Theorie der Generation nach chronologisch berechenbaren Quantifizierungseinheiten sucht,⁴⁴ untersucht die romantisch-historische Betrachtungsweise die „qualitativ erfassbare innere Erlebniszeit“ (Mannheim 1964: 516). Auf diese Weise folgt Mannheim Wilhelm Dilthey (vgl. ebd.) und bestätigt diesen in dem Aspekt der Gleichzeitigkeit der in einer Generation aufwachsenden Individuen: „Gleichzeitig aufwachsende Individuen erfahren in den Jahren der größten Aufnahmebereitschaft, aber auch später dieselben leitenden Einwirkungen sowohl von Seiten der sie beeindruckenden intellektuellen Kultur, als auch von Seiten der gesellschaftlich-politischen Zustände“ (ebd.). Der Verweis „aber auch später“ deutet darauf hin, dass sich diese Einwirkungen nicht nur auf das frühe Kindesalter und die Kindheit beschränken, sondern einem lebenslangen Prozess unterliegen.

⁴⁰ Vgl. DIE ZEIT: 10/11.

⁴¹ Vgl. DIE ZEIT: 12/9.

⁴² Vgl. FORSCHUNG UND LEHRE: 10/3, 10/4.

⁴³ Vgl. FORSCHUNG UND LEHRE: 10/3.

⁴⁴ Dies steht im Zusammenhang mit der aufgeworfenen Frage, ob eine Generation in einem Zeitraum von 15 oder 30 Jahren zu berechnen ist.

Gerade für die Betrachtung der Generation in den erwähnten Artikeln ist es von Bedeutung, dass Studierende, die sich im Bologna-Reform-Prozess befinden, denselben Bedingungen – wenn auch in Feinheiten von Universität zu Universität unterschiedlich – unterliegen. Der Bologna-Prozess kann mit seinen Bedingungen und Auswirkungen und ihren *gesellschaftlich-politischen Zuständen* somit als Generationen-stiftende Institution begriffen werden. Gerade im Hinblick auf den Zeitpunkt der Implementierung der Reform – vor knapp zwölf Jahren – und der erst seit wenigen Jahren tatsächlich erfolgten Umsetzung sei zu beachten, dass erst wenige Jahrgänge (im historischen Vergleich) das Studium absolviert haben. Studierende in Zeiten der Bologna-Reform sind zu allermeist im vergleichbaren Alter, erleben dieselben studentischen Vorbedingungen und orientieren sich an denselben gesellschaftlich-ökonomischen Grundvoraussetzungen. Sie teilen somit eine gemeinsame Erlebniswelt und bilden damit „eine Gleichzeitigkeit“ (ebd.), weil „diese Wirkungen einheitlich sind“ (ebd.).

Im Rahmen des Bologna-Prozesses hielt eine Veränderung der Leistungsbewertung Einzug in das deutsche Bildungssystem, die sich an internationalen Maßstäben orientierte. Dies wird thematisch auch in den Zeitschriften *DIE ZEIT* und *FORSCHUNG UND LEHRE* aufgegriffen. In beiden ist die Verwendung von quantifizierenden Einheiten zu erkennen. So werden die Angabe der Einheiten Stunden, Tag, Woche an vielen Stellen angebracht, um die zeitliche Einteilung des Studiums zu erklären. Von „Zeitstunden“⁴⁵ ist beispielsweise die Rede in der *ZEIT* oder von „nach ECTS kalkulierten Zeiteinheiten“⁴⁶ in *FORSCHUNG UND LEHRE*. Aber auch die Einteilung nach Wochen und Jahren wird einerseits herangezogen, um den studentischen Arbeitsaufwand messbar zu machen, bzw. um die Länge des Studiums in Jahren anzugeben. Im Zuge der Bologna-Reform und der Einführung des

⁴⁵ Vgl. *DIE ZEIT*: 10/9.

⁴⁶ Vgl. *FORSCHUNG UND LEHRE*: 12/5.

Punktesystems – den Kredit-Punkten⁴⁷ – wurde die Möglichkeit der Berechnung und Bewertung der Leistungen in Zeitintervallen geschaffen, was zu einer quantitativen Darstellung von Leistung führte.

Die Verbindung von Zeit und Leistung ist ein seit der Industrialisierung dominantes Verständnis von Fortschritt. Die Ausrichtung der hochschulpolitischen Entwicklungen an ökonomischen Bedingungen sind nicht zu übersehen (und werden von den VertreterInnen des Reform-Prozesses auch nicht geleugnet), jedoch kann darin eine Entfernung des Studiums von qualitativen Inhalten hin zu quantitativen *Verkaufsargumenten* im Lebenslauf gesehen werden. Folglich scheint es logisch, dass Begriffe wie *Regelstudienzeit* oder *Langzeitstudium* den Diskurs über hochschulpolitische Entwicklungen mittragen. So ergibt die Sichtung der Diskursstränge in der *ZEIT* eine Häufung von 20 Treffern innerhalb von drei Artikeln⁴⁸, die sich auf den Begriff Langzeitstudium und andere verwandte Begrifflichkeiten beziehen. In der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* sind es fünf Treffer⁴⁹ verteilt auf fünf Artikel.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die beiden Zeitschriften *DIE ZEIT* und *FORSCHUNG UND LEHRE* sehr ähnliche Aspekte vor dem Hintergrund der Themenstellung ansprechen. In beiden findet sich die Kategorisierung des Studiums nach zeitlichen Aspekten, etwa in der Formulierung von Zeiteinheiten, die von Stunden, bis hin zu Jahren reichen. Darüber hinaus wird nicht nur die eigentliche Länge des Studiums – also Dauer und Aspekte wie Verkürzung etc. – sondern auch die dazugehörige Form der Geschwindigkeit in Form von Beschleunigung thematisiert. Die Orientierung der Sprache an der Ökonomie ist ebenfalls aus beiden Texten herauszulesen. Dabei wird nicht nur die Verkettung von Zeit-Studium-Effizienz erwähnt, sondern auch die Fortführung dieses

⁴⁷ In dieser Bezeichnung lässt sich eine deutliche Nähe zum Leistungsverständnis der Ökonomie ablesen.

⁴⁸ Vgl. *ZEIT*: 13/3, 12/5, 12/9.

⁴⁹ Vgl. *FORSCHUNG UND LEHRE*: 10/9, 10/19, 11/4, 12/3, 12/14.

Gedankens: die Präsentation der Studienleistungen auf dem linear verlaufenden Abbild des Studiums – dem Lebenslauf. Dass Studierende in Bezug auf ihre Studiendauer und -länge keine heterogene Masse sein können, wird durch die Instrumente der Bologna-Reform deutlich: Langzeitstudium und Regelstudienzeit. Die Erfahrungen, die mit dem Studium einhergehen, sind dabei nicht nur gemeinschaftliche, sondern auch sehr ähnliche, denn es handelt sich um eine Generation, die denselben Grundbedingungen, Richtlinien und Standards unterliegt. Dies mag aus historischer Perspektive im Zusammenhang nichts Außergewöhnliches sein, nur ist mit den Restriktionen und Limitierungen, die auf hochschulpolitischer Ebene mit der Bologna-Reform einhergehen, eine Standardisierung, die nur wenig Raum für individuelle Entscheidungsräume lässt, verbunden. Dies stellt das Gegenmodell zu dem dar, was ursprünglich als Ziel galt und unter dem Versuch, mehr Mobilität und Entfaltungsräume zu schaffen, umgesetzt wurde.

In der Stilistik unterscheiden sich die beiden Zeitschriften deutlich: In *DIE ZEIT* lassen sich einzelne bildliche Begrifflichkeiten finden, die in Form von Hyperbeln oder Metaphorik stilistisch ausgestaltet worden sind, jedoch die Komplexität des Themas auf wenig Inhalt, dafür aber mehr Wirkung, reduzieren. In der Zeitschrift *FORSCHUNG UND LEHRE* sind die Begrifflichkeiten neutral gestaltet, was auf die Autorenschaft und den zugehörigen Sprachstil zurückgeführt werden kann. Auch wenn die Stilistik Unterschiede aufweist, so sind die Themen und Kategorien, die sich hinter den Texten verbergen, dieselben.

3.6 Diskursanalyse des Artikels „Bin ich schon zu alt?“ aus ZEIT Campus

An den phänomenologischen Blick auf das Vorkommen bestimmter Themen und der damit verbundenen Begrifflichkeiten schließt sich nun eine Einzelanalyse eines Zeitungsartikels an, der bei der Erstellung des Korpus' als Treffer erschien. Der Artikel trägt den Titel „Bin ich schon zu alt?“ sowie den Untertitel „*Wie Studenten durchs Studium gehetzt werden. Und warum die Langsamen gewinnen*“⁵⁰ und erschien in der Studentenausgabe der ZEIT, der ZEIT Campus. Die Einzelanalyse wird durch eine Verortung des Diskursstrangs, der entsprechenden Einordnung des Magazins selbst und des Artikels eingeleitet.

3.6.1 Verortung des Diskursstrangs

Das Magazin ZEIT Campus stellt das studentische Sprachrohr der Zeitung DIE ZEIT dar. Es zählt mit einer Leserschaft von 547.000 LeserInnen⁵¹ zu einem der führenden Studentenmagazine und erscheint im zweimonatigen Rhythmus. In der Präsentation der Mediadaten wird die Zielgruppe des Magazins beschrieben als „junge urbane Trendsetter im Alter von 18 bis 29 Jahren“. Mit dieser Altersgeneration wird ein „breites Interessenspektrum“ sowie eine „dynamische, meinungsbildende Zielgruppe“⁵² verbunden. Darüber hinaus bietet das Magazin durch die Integration in die Markenfamilie der ZEIT Möglichkeiten der „vielseitigen und crossmedialen Kommunikation“⁵³. Thematisch werden die drei Schwerpunktbereiche *Studieren*, *Arbeiten* und *Leben* behandelt, wobei eine Mischung aus „emotionaler Unterhaltung und sachlicher Information“ angestrebt wird. Zusätzlich wird zweimal im Jahr der ZEIT Campus – Ratgeber veröffentlicht, in dem aktuelle Informationen zu den Themenschwerpunkten

⁵⁰ Siehe Anlage IV.

⁵¹ Vgl. AWA 2012.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

Masterstudium und Berufseinstieg erscheinen. Unter den Bereich *Studieren* fallen die Unterthemen *News*, *Hintergründe*, *Porträts* und *Ratgeber*. Zu dem Bereich *Arbeiten* zählen die Punkte *Reportagen*, *Berufsbilder*, *Branchenprofile* und *Karriere*, und unter dem Bereich *Leben* werden die Themen *Freizeit*, *Lifestyle*, *Unterhaltung*, *Kultur* und *Service* zusammengefasst.

3.6.2 Einordnung des Artikels „Bin ich schon zu alt?“ aus ZEIT Campus

Der Artikel stellt den Leitartikel der März-April-Ausgabe des *ZEIT Campus* Magazins des Jahres 2011 dar. Auf dem Titel des Magazins erscheint neben der Über- und Unterschrift des Artikels ein Bild einer jungen Frau, welche Seifenblasen in die Kamera bläst. Platziert ist der Leitartikel im ersten Viertel des Magazins (Seite 16-25) und fällt unter die Kategorie *Studieren*.

3.6.3 Bestimmung der Diskursposition

Aufgrund der Vielzahl von Themen, die besonders für junge Menschen relevant sind, und der Schwerpunktsetzung der Themen sowie der großzügigen Bebilderung der Artikel kann in dem Magazin ein sogenanntes Lifestyle-Magazin gesehen werden. Dies wird unterstützt durch die starke Vernetzung des Print-Magazins mit den Möglichkeiten der Präsentation durch Social-Medien. All dies macht es zu einem Magazin, das direkt auf junge Menschen (im Speziellen Studierende) zugeschnitten ist und sich thematisch auch so positioniert.

3.6.4 Institutioneller Rahmen

Autor des Textes ist der Journalist Justus Bender, der als freier Redakteur für die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* und *ZEIT Campus*, sowie als Autor für *DIE ZEIT*

arbeitet. Thematisch ist sein Interessengebiet vielfältig gestreut und deckt damit neben studentischen Themen auch die Ressorts Arbeitsmarkt, Wirtschaft und Innenpolitik ab. Ins Auge fällt jedoch, dass das Interesse an der Verbindung Zeit und gesellschaftliches sowie privates Leben einen gesteigerten Stellenwert in seiner journalistischen Arbeit einzunehmen scheint. So wurde im Januar des Jahres 2013 unter anderem ein Artikel dieses Autors (Justus Bender) mit dem Titel „Alter. Wie viel Zeit habe ich?“ in der Ratgeber-Ausgabe des *ZEIT Campus* Magazins herausgegeben.

Zur erleichterten Digitalisierung des Textes wird sich im Folgenden auf die Online-Version des Artikels bezogen. Die Print-Ausgabe enthält einen identischen Text, ist jedoch durch vielfache Bebilderung angereichert. Ergänzt werden die Bilder junger Menschen durch Beantwortungen der Frage, wofür die Befragten sich zu alt fühlen.

3.6.5 Titelbild und Überschrift

Das Titelbild zeigt eine Frau, die vor einem schwarzen Hintergrund Seifenblasen in die Kamera bläst. An den Seiten im oberen linken Bereich wird auf drei weitere Artikel hingewiesen. In der rechten oberen Ecke befindet sich ein Hinweis auf ein integriertes Extra-Heft. Auf dem Rest der Seite – abgesehen vom Logo und dem großen Schriftzug des Magazins – gibt es neben dem Titelthema keine weiteren Verweise.

Das Titelbild mit den sich auf die Kamera zu bewegenden Seifenblasen sowie dem offensiven, direkten Blick der abgelichteten Frau spielt mit dem Kontrast zwischen einerseits der jungen Frau, die mit dem Seifenblasen-Spielzeug ganz bewusst die Erinnerung an Kindheit und Unbesorgtheit weckt, und andererseits dem provokanten Titel in Form einer Frage, die – beachtet man die Zielgruppe des Magazins – unangemessen erscheint. Ein genauerer Blick ins Gesicht des

Models und die bewusst ernsten fast schon träge erscheinenden Augen erzeugen dabei einen zweiten inszenierten Widerspruch: Mit Seifenblasen-Spielzeug würden erfahrungs- (bzw. zumindest) erwartungsgemäß strahlende und fröhliche Augen assoziiert werden. Die vermeintlich hintergründige Ernsthaftigkeit des Themas wird durch den Untertitel „Wie Studenten durchs Studium gehetzt werden. Und warum am Ende die Langsamen gewinnen“ unterstrichen. Der Bogen wird geschlagen zum Studienleben und der Geschwindigkeit des Studiums. Dabei lehnen sich Titel und Sub-Titel nicht nur an die große mediale Bearbeitung des Themas im gesellschaftlichen Diskurs an, sondern versuchen darüber hinaus, die vermeintlichen, im Artikel angesprochenen, Sorgen und Unsicherheiten vieler Studierenden aufzufangen. Vorweg genommen wird dabei das Ergebnis bzw. die implizite Aufforderung des Artikels. Die in großen, dominanten Lettern platzierte, zugleich äußerst provokante, Frage wird zugespitzt durch den verstärkenden Begriff *gehetzt*, der nur wenig mit der oberflächlichen Gelassenheit der abgelichteten jungen Frau zu tun hat. Eine weitere Steigerung erfolgt durch den dramatisch wirkenden Verweis aufs Alter: Nicht etwa steht die Frage im Raum, *wie* alt man ist, sondern ob man gar *zu* alt ist. Eine Frage, die einmal formuliert und wahrgenommen, eine Eigendynamik entwickeln kann, denn vor allem durch den Hinweis, dass man bereits für etwas zu alt sein könnte, entsteht schließlich auch die persönliche Positionierung dazu.

Im letzten Satz des Titels scheint die einleitende Frage bereits beantwortet zu werden: Suggestiert wird dabei eine prophezeite Zukunft; um die Gründe für die Entwicklung in diese Zukunft zu erfahren, muss der interessierte Leser bzw. die interessierte Leserin den Artikel lesen.

Der Titel und sein Sub-Titel lehnen sich somit nicht nur an die große mediale Bearbeitung des Themas im gesellschaftlichen Diskurs an, sondern versuchen darüber hinaus, die vermeintlichen, im Artikel angesprochenen, Sorgen und Unsicherheiten vieler Studierenden einzufangen. Eine strategisch nennenswerte

Methode ist es dabei, die Frage aus der Ich-Perspektive zu stellen. Nicht die anderen, sondern vermeintlich sogar *Ich* könnte *betroffen* sein. Somit wird eine Identifizierung der/des Lesenden intendiert, um das Interesse zu wecken und den Erwerb des Magazins zu begünstigen.

3.6.6 Grobgliederung des Artikels nach Inhalt

Das zentrale Motiv des Artikels – wie die Überschrift bereits artikuliert – ist das Alter, genauer gesagt das Alter von Studierenden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die im gesellschaftlichen Diskurs gestellten Erwartungen an Alter und Jugend der Studierenden plausibel und gerechtfertigt sind, vor allem im Hinblick auf die Konsequenzen des Alters für die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt.

Der Text ist in 29 Absätze unterteilt; Zwischenüberschriften sind nicht vorhanden. Thematisch kann der Artikel in vier große Blöcke unterteilt werden: Der erste Block spiegelt die studentische Perspektive wider. Er erstreckt sich von Zeile 1-58 und enthält vier beispielhafte Geschichten verschiedener Studierender. Dabei wird im ersten Abschnitt des ersten Blocks die Geschichte eines Studenten wiedergegeben, der sein Studium in wenigen Semestern beendet hat. Kontrastiert wird dies im zweiten Abschnitt durch drei Geschichten von Studentinnen, die über der Regelstudienzeit liegen.

Der zweite Block erstreckt sich von Zeile 61-145 und ist somit der größte aller vier Blöcke. In diesem wird die Perspektive außerhalb des Studiums – Medien, Wirtschaft, Politik – erläutert. Auch darin kommen unterschiedliche Stimmen zu Wort, wobei auf Studien und Erfahrungen zurückgegriffen wird.

Der dritte Block (Zeile 148-206) widmet sich erneut der studentischen Perspektive. Auch in diesem werden Geschichten zweier Studenten thematisiert,

welche die Studienzeit deutlich überschritten haben, dies jedoch im Kontrast zu den drei Geschichten der Studentinnen ganz bewusst tun. Auch in diesem Abschnitt finden sich unterschiedliche Stimmen wider, die Erklärungen für die Situation der Studierenden präsentieren.

Der vierte Block, bestehend aus den Zeilen 208-260, widmet sich schließlich wieder der außer-studentischen Perspektive, wobei das Elternhaus sowie die Bildungspolitik beleuchtet werden.

3.6.7 Feingliederung des Artikels nach Inhalt sowie erste Interpretationen

Die oben genannte grobe Einteilung des Textes wird im Folgenden vertieft durch eine detailliertere Betrachtung der einzelnen Absätze: Der erste Block besteht aus sieben Abschnitten, wobei der erste die Einleitung darstellt. Diese Einleitung ist mit einer provozierenden (vermeintlichen) Tatsache, die zur Generalisierung wird, versehen, nach welcher Studierende durchs Studium „hetzen“ (Zeile 1). Damit beinhaltet die Einleitung bereits eine Anspielung auf die im gesellschaftlichen, medialen und politischen Diskurs auftretende Thematik der Studienlänge. Bezogen wird sich dabei im gesamten Artikel ausschließlich auf Studierende, die sich im Bachelor- bzw. Masterstudium befinden, wodurch der akademische Hintergrund und die hochschulpolitische Situation (Studierende im Bologna-Hochschulsystem) betont werden. Syntaktisch fungieren die Studierenden als Subjekte; sie „hetzen“ – werden nicht etwa gehetzt. Im Anschluss an diesen einleitenden Satz erfolgt der Verweis auf die Unternehmen, denen jedoch nur wenig Interesse an der Geschwindigkeit des Studiums unterstellt wird, woraufhin sich schließlich die Forderung nach Entspannung und Gelassenheit anschließt.

Der zweite Absatz (Zeile 4-10) beginnt ebenfalls mit einer generalisierenden Perspektive, nach welcher Studierende in Deutschland sich „manchmal ziemlich

lahm vorkommen“ (Zeile 4). In diesem Fall wird nicht vom Studierenden gesprochen, der – wie in Zeile 1 titulierte – mit hoher Geschwindigkeit das Studium absolviert, sondern im Gegenteil, sich eher zu langsam fühlt. Unterstellt wird ein gemeingültiges Gefühl, das durch das Wort „manchmal“ (Zeile 4) abgeschwächt wird. Kontrastiert wird dieses Bild der Studierenden durch das Beispiel eines Studenten, der deutlich schneller sein Studium beendet hat und an den Unsicherheiten der anderen Studierenden „schuld“ (Zeile 5) zu sein scheint. Mit dieser Beschreibung wird die erste von insgesamt fünf studentischen Geschichten bzw. akademischen Werdegängen eingeführt. Es folgt eine Beschreibung des Studenten, der nur scheinbar dem „Durchschnitts-Studenten“ (Zeile 6) entspricht. Die Beschreibung erfolgt auf äußerlicher Ebene, um vor den Augen der Leserin/des Lesers ein Bild entstehen zu lassen. Dabei werden ganz bewusst keine auffälligen Besonderheiten genannt, denn was den Studierenden als so „bemerkenswert“ (Zeile 10) auszeichnet, ist seine akademische Laufbahn – nicht auf qualitativer, sondern auf quantitativer Ebene, gemessen an der Zahl der Semester.

Die Zeilen 12-19 bilden den zweiten Abschnitt und führen gleich zu Beginn die oben erwähnte Besonderheit des Studenten näher aus: Ein Studium in weniger als drei Semestern, ungeachtet der Abschlussarbeit. Unterstrichen wird dies mit der Berechnung des dadurch entstandenen Arbeitspensums pro Semester und dem Hinweis darauf, was Studierende „im Durchschnitt schaffen“ (Zeile 15). Auf diese Weise und durch den Vergleich mit seinen KommilitonInnen wird eine Dualität hergestellt zwischen *diesem* Studenten und den *anderen* Studierenden; zwei unterschiedliche Welten werden kontrastiert, was sich in den folgenden Absätzen wiederholen wird. Die Betonung der Besonderheit wird verstärkt durch den separaten Hinweis auf das Alter des Studenten (vgl. Zeile 7). Der dritte Abschnitt des ersten Blocks (Zeilen 21-26) lässt den Studenten zum personifizierten „schlechte[n] Gewissen“ der *anderen* Studierenden werden, vornehmlich derer, die ihr Studienziel noch nicht erreicht haben. Dabei werden Politik und Wirtschaft herangezogen, in deren vermeintlichem Interesse diese

Studien-Geschwindigkeit zu sein scheint. Daraus ergibt sich schließlich die Frage, inwieweit dies tatsächlich verlangt wird und ob der beschriebene Student uneingeschränkt als „Vorbild“ (Zeile 25) dienen kann und soll.

Eine konkrete Beantwortung dieser Frage erfolgt nicht im darauffolgenden Absatz (28-30), hingegen werden weitere Ausführungen zum Arbeitspensum des benannten Studenten getätigt. Dabei werden viele Zahlen genannt, die nicht nur den Arbeitsaufwand, sondern darüber hinaus den daraus resultierenden Alltag des Studenten widerspiegeln. Die detaillierte Auflistung der entsprechenden Semesterwochenstunden suggeriert die Außergewöhnlichkeit dieses Arbeitspensums und wird somit zum Grutmesser des Exotischen, was den Status dieses Studenten als Exoten provoziert. Mit dem Verweis auf das „Larifari-Leben“ (Zeile 34), das manchen Studierenden unterstellt wird, wird dieser Student zur Ausnahme generiert. Die Zeilen 37-42 eröffnen den sechsten Absatz erneut mit der Frage danach, wozu dies dienlich ist und „was er am Ende davon hat“ (Zeile 37). Beantwortet wird diese Frage diesmal von dem Studenten selbst, der sich am linearen, akademischen Werdegang orientiert und den Master an den Bachelor bzw. daran dann die Promotion („oder mal sehen“ - Zeile 40) anschließen möchte. Mit der darauffolgenden zweifach auftretenden Frage „und dann?“ (Zeile 38/39) wird eine Neugierde simuliert, die an kindliche Naivität erinnert, während die Komplexität der Erwachsenenwelt zuweilen überfordernd wirkt. Im Anschluss wird die Perspektive wieder geöffnet, weg von der individuellen Biografie des Studenten hin zur kollektiven Frage danach, warum eine vermeintliche Vielzahl von Studierenden gerne „genauso wäre wie er“ (Zeile 40) und somit aus dem Status des Durchschnitts austreten und in den der Ausnahme übergehen will.

Im letzten Abschnitt des ersten Blocks werden drei weitere studentische Biografien benannt. Die einleitenden Worte erinnern an die Form der Reportage, da der genaue Ort sowie die Tageszeit beschrieben werden. Erläutert werden die akademischen Laufbahnen dreier Studentinnen, welche die Regelstudienzeit um ein halbes bzw. ein Jahr überschreiten. Bereits in der zweiten Zeile wird sich des

Symbols der vergehenden Zeit mittels des Verweises auf den Blick auf die Uhr bedient. Eine Stimmung wird somit stilistisch erzeugt, die den Verlauf des weiteren Artikels charakterisiert: Die Zeit als Messinstrument akademischen Erfolgs. Der Verweis auf den „Zeitdruck“ (Zeile 46) sowie das vermeintlich vorhandene „Schuldbewusstsein“ (Zeile 50), das den Studentinnen unterstellt wird, untermauert dies. Im Anschluss erfolgt die subjektive Einschätzung einer der drei Studentinnen, welche die Verbindung zwischen ihrer akademischen Laufbahn und der Arbeitswelt kritisch betrachtet, davon ausgehend, dass die Länge des Studiums den beruflichen Erfolg beeinflusst. Der Bogen wird erneut zu dem eingangs beschriebenen Studenten und dessen Lebenslauf gespannt, wodurch der Dualismus zwischen den Studierenden auf der einen Seite, die früher abschließen, und denen auf der anderen Seite, die später abschließen, wiederholt in Erscheinung tritt. Zur Untermalung wird aufgezeigt, dass „viele Studenten“ (Zeile 54) beunruhigt sind bezüglich der fortschreitenden Zeit und des fortschreitenden Alters. Eine Untermalung und zugleich ironische Zuspitzung findet sich schließlich in der Heranziehung eines fiktiven Verfallsdatums, was das Bild der vermeintlich unter „Angst“ (Zeile 55) leidenden Studierenden komplettiert. Der in den vorangegangenen Abschnitten durch die kreierte Dramaturgie entstandene Tenor wird im ersten Absatz des zweiten Blocks (Zeilen 60-64) vorerst beibehalten, nur wird nun ein Perspektivwechsel vollzogen, um in den folgenden Abschnitten die Gründe für diese „Angst“ aufzuspüren. Dabei wird die lexikalische Ebene verändert – die Studierenden werden nun nicht mehr als Agens, sondern als Patiens wahrgenommen. Politik, Wirtschaft und Medien werden als Ursachen herangezogen, deren Objekt sie sind. Der Kommentar einer der drei Studentinnen spiegelt die Verschiebung der Verantwortung wider, indem sie auf Richtlinien in Magazinen hinweist, in denen die Länge und die Gestaltung des Studiums vorgezeichnet seien (vgl. Zeile 62). Es folgt im neunten Block (Zeile 66-74) ein Blick auf den journalistischen Bereich und die beispielhafte Darstellung der Beziehung zwischen Alter und Berufswelt. Dabei werden Zeitungsbeiträge aus der Zeitung des Autors sowie aus anderen Zeitungen der letzten drei Jahrzehnte aufgelistet. Allen diesen ist gemein, dass

sie Beschleunigung des Studiums und somit die Verringerung des Alters der Studierenden bei Eintritt in die Arbeitswelt begrüßen. Der zehnte Absatz wird mit dem Begriff „Trödelstudent“ (Zeile 76-82) sowie dessen Stellung in der Gesellschaft begonnen. Diese wird nicht als positiv bewertet, die kausale Konsequenz wird in der sinkenden Semesterzahl gesehen. Aber auch die Bologna-Reform wird als Ursache gedeutet, untermauert durch Zahlen des Statistischen Bundesamts, nach welchen die Anzahl der Semester zwischen 2000 und 2008 gesunken sind. Es wird ein *Maßstab* angelegt, an dem sich die Studierenden orientieren – aus der „Angst“ (Zeile 81) heraus, den zeitlichen Anforderungen ihres Studiums nicht zu genügen.

Im anschließenden Absatz (Zeile 84-89) wird ein Beispiel für diese „Angst“ bzw. gar eine „Paranoia“ (Zeilen 89 und 91) illustriert, indem ein Internetnutzer, dessen vielfältige akademische Qualifikationen aufgeführt werden, über ein Forum die Frage in den virtuellen Raum wirft, inwieweit das Alter problematisch sein könnte für die Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Die Antwort erfolgt nicht direkt, sondern über das Sprachrohr eines anderen Nutzers, der dies als „Paranoia“ bezeichnet. Dieser Begriff wird im folgenden zwölften Absatz (Zeile 91-96), aufgegriffen und der Realität gegenübergestellt. Dass diese übersteigerte Angst unter Berücksichtigung der realen Bedingungen nicht gerechtfertigt sei, bestätigt das Zitat der Vizepräsidentin einer Studienberatung. Sie verweist auf Studierende, die jedoch beim Fachwechsel auf die Anrechnung von Leistungen achten aus „Angst“ (Zeile 94) vor Zeitverlust und daraus resultierenden Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt. Ihrer subjektiven Meinung nach kann dies jedoch nicht bestätigt werden. Der folgende Absatz (Zeile 98-104) beinhaltet den Versuch, die „wirklich[e]“ (Zeile 98) Situation in Unternehmen darzustellen. Anhand von Daten eines Forschungsinstituts sowie der Äußerung des Leiters eines Instituts wird ein weiteres Argument angeführt, nach welchem die Verkürzung des Studiums nicht mit besseren Aussichten auf dem Arbeitsmarkt verbunden sei. Die Konsequenzen dieser Daten und Aussagen führen im Absatz 14 (Zeile 106-108) zu einer ersten Zwischenbilanz, nach welcher die „Hetze“

(Zeile 106) im Studium keine Notwendigkeit habe. Mehr noch: Die benannte Studie stelle dar, dass Bewerber mit längerer Ausbildungszeit und damit verbundenen Erfahrungen gar eher eingestellt würden. Damit wird im Abschnitt 15 (Zeile 110-114) eine Argumentationskette gegen die propagierten Vorteile eines verkürzten Studiums aufgenommen. Mit dem Hinweis darauf, dass diese Ergebnisse nicht zwangsläufig die Realität abbilden müssten, wird im folgenden Abschnitt (Zeile 116-120) eine weitere Ebene, die ökonomische, eröffnet und die Frage nach dem Gehalt gestellt. Dazu werden weitere Forschungsergebnisse eines Ökonomen präsentiert, die besagen, dass die Länge des Studiums keinen Einfluss auf das spätere Gehalt der Studierenden hat.

Dem Pfad der Ökonomie folgend werden im Abschnitt 17 (Zeile 121-131) die benannten Ergebnisse der Forschung durch Einschätzungen aus den Unternehmen ergänzt. Personalchefs erläutern aus ihrer Perspektive die Relevanz der Studiendauer und bilden dabei den Konsens, dass „Begabungen“ (Zeile 123) oder ein „roter Faden“ (Zeile 125) im Werdegang ersichtlich sein muss. Es werden weitere hochrangige Unternehmen aus unterschiedlichen Fachgebieten angeführt, aus deren Perspektive dieser Standpunkt vertreten werden könne. Der folgende Abschnitt (Zeile 133-141) beschäftigt sich mit der Bewertung der Aussagen aus der Ökonomie, wobei nicht nur der positive Aspekt der Verschiebung der Erwartungen seitens der benannten Unternehmen betrachtet wird, sondern dies auch als „Kritik“ (Zeile 134) gedeutet werden könne. Durch die Konzentration auf die Dauer des Studiums „vernachlässig[en]“ Studierende zugleich die Qualifikationen, die von Bedeutung für die Arbeitswelt seien. Beispielfhaft wird erneut eine der drei Studentinnen herangezogen, die aus Rücksicht auf ihre Studiendauer auf ein Auslandssemester verzichtete. Die Fragwürdigkeit dieser Entscheidung wird durch das Zitat eines Personalchefs illustriert, nach welchem der Schwerpunkt des Studiums auf Erfahrungen im Ausland bzw. in der Praxis liegen solle. Diese Ergebnisse vorläufig zusammenfassend werden im 19., und damit letzten Abschnitt (Zeile 142-146) des zweiten Blocks, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erwartungen

von Studierenden und Vertretern der Unternehmen dargestellt: Die Wünsche und Erwartungen einzelner werden dabei universalisiert und herunter gebrochen auf zwei Parteien, die aneinander vorbei kommunizieren. In der Konsequenz – so wird bilanziert – erscheinen alle Mühen um ein kurzes Studium umsonst. Erneut wird die Perspektive gewechselt, weg von Ökonomie und Wissenschaft, zurück zur studentischen Ebene. Die vierte und fünfte individuelle Geschichte wird im Absatz 20 (Zeile 148-160) illustriert. Dargestellt werden zwei männliche Studenten. Der erste ist in einem hohen Semester und wird als der vielleicht „letzte Langzeitstudent in Deutschland“ (Zeile 149) bezeichnet. Untermalt wird dies durch den Versuch des Studenten, seine Semesteranzahl zu benennen. Der zweite hat seinen Beruf zugunsten eines Studiums aufgegeben und wird als „Antiheld“ (Zeile 154) zum gewohnten „Turbostudium“ (Zeile 154) beschrieben. Sein Alter sowie seine Semesteranzahl werden erneut dem akademischen Laufbahn des eingangs porträtierten Studenten gegenübergestellt in Form eines Vergleichs in Zahlen, woraus wiederum nochmals die Frage abgeleitet wird, wie das mit dem Arbeitsmarkt vereinbar sei. Die Antwort auf diese Frage erfolgt in Form einer Geschichte von einem der Studenten im Abschnitt 21 (Zeile 162-173), in der er beschreibt, dass er in einem ihm fachfremden Beruf tätig sei, was ihm ermöglicht werde durch die Kompetenzen, die er während des Studiums gesammelt habe. Seine eigene Erfahrung lässt ihn verwundern über die verbreitete Ansicht, der Lebenslauf ließe sich durch Zahlen messen. Die Frage nach Zufriedenheit wird gestellt, wenn ein Leben nach den Stufen der beruflichen Stellung ausgerichtet werde, wobei die Frage nach Qualität der Frage nach Quantität gegenüber gestellt wird. Im folgenden Abschnitt (Zeile 175-183) wird dies konkretisiert, indem der Schwerpunkt auf den Aspekt der „Reife“ (Zeile 179) gelegt wird, nicht nur im individuellen Fall des Studenten, sondern auch im Arbeitsleben. Dabei werden beispielhaft „Verantwortliche“ (Zeile 180) herangezogen, die nicht zwangsläufig einen Vorteil in jüngeren BewerberInnen sehen. Jungen BewerberInnen wird im Folgenden Reife nicht zugestanden, weil ihnen das „Angekommen-Sein“ (Zeile 182) fehle. Der Abschnitt 23 (185-192) stellt die Vermutung auf, das Missverständnis könne zwischen den Studierenden und

der Wirtschaft zu finden sein, wobei den Studierenden die „Erkenntnis“ (Zeile 186) fehle, außerstudentische Tätigkeiten könnten ebenfalls zur Reifung beitragen. Aus der Perspektive der beiden männlichen Studenten wird ein Bild der „Studenten in Deutschland“ (Zeile 194) erzeugt, nach welchem es diesen an Gelassenheit fehle, wobei dies wiederum mit der Überlegung einher geht, inwieweit eine vollkommen individuelle Gestaltung des Studienlebens überhaupt möglich sei: Bearbeitet wird diese Frage durch den Rückgriff auf eine Geschichte der drei Frauen, in welcher der Druck des Erfolges auch von Seiten der KommilitonInnen gespürt wird. Zum Maßstab der Regelstudienzeit kommt der Vergleich mit anderen Studierenden hinzu. Der soziologische Begriff eines inneren Zeitplans dient dabei als Erklärung für die Identifikation mit der eigenen Generation, was wiederum – wie eine Entwicklungspsychologin bestätigt – bedeutet, auch die Erwartungen, die an diese gestellt werden, zu erfüllen.

Erneut die Ebene der Studierenden verlassend wird im ersten Abschnitt des dritten Blocks (Zeile 208-218) die globale Entwicklung betrachtet. Diese wurde als Erklärung für die Jugend im Arbeitsleben herangezogen, um im Wettbewerb standhalten zu können. Die Geschichte einer der drei Studentinnen dient dabei als Untermauerung. Die Unterschiede innerhalb des nationalen Bildungswesens wurden ihr bei einem Praktikum deutlich. Die Erklärung für diesen Unterschied erfolgt durch den o.g. Ökonomen, wobei die Differenz in der Schwerpunktsetzung der Ausbildung läge. Im Abschnitt 26 (Zeile 220-224) wird die Frage aufgeworfen, ob letztlich das Interesse an kurzen Studienzeiten nicht eher vom Elternhaus und der Bildungspolitik ausgehe. Mit der „Sorge“ (Zeile 226) um ihre Kinder sowie die ökonomische Situation wird der Abschnitt 27 (Zeile 225-230) eingeleitet. In diesem Zuge wird auch der Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit seitens des im ersten Abschnitt des Artikels beschriebenen Studenten aufgezeigt, was wiederum seine Ambitionen ebenfalls beeinflusse. Weiter wird die Abhängigkeit einer Vielzahl von Studierenden von der vom BAföG-Amt geleisteten Unterstützung betont und die daraus resultierende eingeschränkte Wahlfreiheit bezüglich der persönlichen Gestaltung

des Studienverlaufs. Die politische Ebene bleibt in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt. Es folgt Kritik seitens eines Forschers⁵⁴ an der unnötigen Beschränkung der Studienzeit, da diese nicht im direkten Zusammenhang stünde mit den Aussichten auf dem Arbeitsmarkt. Im Abschnitt 28 (Zeile 240-248) wird dies weiter ausgeführt, unterstützt durch den Präsidenten des Hochschulverbandes, wobei verwiesen wird auf die vielsagende Äußerung der Forschungsministerin, die Wirtschaft möge die jungen AbsolventenInnen nun auch im Arbeitsmarkt aufnehmen. Kontrastiert wird dies mit den eigentlichen Zielen und Vorstellungen, jüngere AbsolventInnen hätten bessere berufliche Möglichkeiten. Was, wie am Ende des Abschnitts resümiert wird, nicht tatsächlich der Realität entspricht.

Verwiesen wird im letzten Abschnitt (Zeile 250-256) auf bestehende Zweifel an diesen Vorstellungen seitens der politischen Ebene, untermauert durch das Beispiel einer Politikerin, die nicht unterhalb der Regelstudienzeit ihr Studium absolvierte. Dies reflektiert im letzten Satz des Artikels eine positive Sicht in die Zukunft, auch und gerade für Studierende, wie den beiden thematisierten Studenten.

3.6.8 Komposition des Artikels

Die vorgestellten Abschnitte lassen sich zu einer argumentativen Gesamtkomposition zusammenführen:

I. Einleitung und Entwicklung der Kernthese:

- Behauptung (Generalisierung): Studierende „hetzen“ (Zeile 1) durch ihr Studium, Unternehmen ist das egal
- Ankündigung der Beweisführung

⁵⁴ An dieser Stelle werden keine Hinweise darauf gegeben, aus welchem Fachgebiet der Forscher stammt.

II Beweisführung 1:

Perspektive *Studenten*, Berufen auf 4 Autoritäten:

- Student I weit unter der Regelstudienzeit (Exotenstatus), 3 Studentinnen (II-IV) über der Regelstudienzeit („Schuldbewusst“ [Zeile 50])
- Problematisierung

III Beweisführung 2:

Wechsel zur Perspektive *Umwelt*, Berufen auf weitere unterschiedliche Autoritäten:

- Medien (hausinterner Bezug, Bezug auf andere Zeitungen): Integration anderer Diskursstränge
- Bezug auf Öffentlichkeit, Bildungspolitik (Bologna-Reform, „Einführung des kürzeren Bachelorstudiums“ [Zeile 78]), Berufen auf bzw. Bekräftigung durch Statistisches Bundesamt)
- Berufen auf Internetforum, Beitrag eines Studenten und Reaktion durch einen anderen Studenten
- Autoritäten aus Studienberatung, Forschungsinstitut sowie Leiter des Forschungsinstituts, Ökonom, Personalvorstand von drei Unternehmen (sowie Bestätigung durch sieben weitere)
- Rückbezug auf Geschichte einer der drei Studentinnen
- Problematisierung

IV Beweisführung 3:

Wechsel zur Perspektive *Studenten*: Berufen auf Autorität

- 2 männliche Studenten (V+VI) - weit über der Regelstudienzeit („Antiheld“ [Zeile 154])
- Vertiefung der Geschichte des einen Studenten (V)
- Berufen auf Geschichte einer der drei Studentinnen

V Beweisführung 4:

Wechsel zur Perspektive *Umwelt* (Eltern und Politik), Schlussfolgerung

- Problematisierung
- Berufen auf Autorität: Ökonom, Student I, Forscher, Präsident
Hochschulverband, Zeitung, Forschungsministerin,
Wissenschaftssenatorin
- Schlussfolgerung mit Perspektive in die Zukunft

3.6.9 Art und Form der Argumentation

Die in der Einleitung formulierte Ausgangsbehauptung enthält bewusst ein hohes Diskussionspotential – dies stellt eine stilistische Form des Einfanges der Aufmerksamkeit dar und impliziert sogleich einen Wahrheitsgehalt. Es fällt ins Auge, dass der Verfasser an vielen Stellen mit (unzulässigen) Verallgemeinerungen operiert, wobei der Grundstein dafür bereits in der ersten Zeile liegt: „Studenten hetzen durch ihr Studium“. Dies tritt auch im weiteren Verlauf des Textes vermehrt auf,⁵⁵ wobei auch auf *die* Studenten referiert wird,⁵⁶ wie beispielsweise in Zeile 24: „[...]die den Studenten [...] sagen [...] [Herv. durch Autorin]“. Diese Allgemeinheit von Studierenden wird zunächst mit einem Ausnahmefall, einem Exoten, konfrontiert. Diese Dualität wird auch im weiteren Verlauf immer wieder betont, indem dieser Student zum Vergleich herangezogen wird: Beispielsweise in Zeile 54 „[...] weswegen viele gerne einen Lebenslauf hätten wie Felix Schmid“ oder Zeile 158 „[...] genau 13 Jahre älter als [...] Felix Schmid“. Durch die Vorstellung des Studenten und seines akademischen Lebenslaufs am Anfang des Artikels wird dieser zum Orientierungspunkt, mit dem die restlichen Werdegänge abgeglichen werden. Als weiteren Maßstab für die Beurteilung kann die immer wieder auftauchende Regelstudienzeit⁵⁷

⁵⁵ Vgl. Zeile 4, Zeile 15.

⁵⁶ Vgl. Zeile 34, 60, 114.

⁵⁷ Vgl. Zeile, 58, 63, 126, 151, 200, 229.

gewertet werden. An ihr werden die Studierenden mit der Anzahl ihrer Semester gemessen. Auf diese Weise wird die Regelstudienzeit zum gesetzten Standard, der eine eigene Symbolkraft hat und auf diese Weise zu einer weiteren entpersonifizierten Autorität erklärt wird. An dem einen Ende dieser Messlatte befindet sich der Exot des Studenten weit unterhalb dieser Regelstudienzeit, am anderen Ende die Studierenden, die wenig oder viel darüber liegen. Der innere Zwiespalt der Argumentation ergibt sich in diesem Zusammenhang einerseits aus dem Umstand, dass der Artikel darauf ausgelegt ist, den politischen und gesellschaftlichen Erwartungen an ein schnelles Studium zu widerstehen, gleichzeitig aber mit denselben Maßstäben misst: Regelstudienzeit, Leistungspunkte, Semesterwochenstunden. Ebenso wird bei allen der vorgestellten Studierenden das Alter erwähnt, im Fall des ersten Studenten erhält es durch die separate Platzierung⁵⁸ eine besondere Betonung. Dies fällt besonders auf, da die Angabe des Alters nur bei den erwähnten Studierenden erfolgt, bei allen weiteren herangezogenen Autoritäten erscheint es nicht. Diese Auslassung bei den VertreterInnen aus Politik, Forschung, Wissenschaft und Ökonomie verweist auf eine zweitrangige Bedeutung des Alters in ihrem Fall. Bedeutung erhält das Alter somit bei Studierenden. Es wird auf diese Weise die Fixierung auf das Alter der Studierenden deutlich, wodurch der Artikel auf gleiche Weise dem politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Diskurs über die Relevanz des Alters folgt.

Bei genauerer Betrachtung der Argumentationsstruktur wird sichtbar, dass der Artikel immer wieder um Absicherung durch die Referenz auf eine Autorität⁵⁹ bemüht ist, um dessen Glaubwürdigkeit zu unterstreichen. Es lassen sich dabei drei Kategorien der Beweisführung unterscheiden: Zum einen die persönlichen, individuellen Geschichten einzelner Studierender, zum anderen Zahlen und Fakten aus Forschung und Wissenschaft, sowie erfahrungsbasierende Wahrnehmungen und Überzeugungen einzelner Mitglieder der

⁵⁸ Vgl. Zeile 17.

⁵⁹ Insgesamt wird sich im Verlauf des Textes auf 23 Autoritäten bezogen.

Unternehmenswelt. Auf diese Weise wird einerseits der Raum für Identifikation (mit einer Gruppe der vorgestellten Studenten) ermöglicht, andererseits das Interesse an Zahlen und Fakten bedient sowie die Neugierde darauf, wie es in der Arbeitswelt *wirklich* ist, (erst geschürt und dann) gestillt. Emotionale und kognitive Ebenen des Lesers werden auf diese Weise angesprochen.

Auffällig ist die Gewichtung der studentischen Geschichten: Einem Studenten, der weit unter der Regelstudienzeit liegt, stehen fünf StudentInnen gegenüber, von denen drei nur knapp, zwei weit über der Regelstudienzeit liegen. Auf diese Weise wird der erste Student zum *Exoten* erhoben, was durch die folgende Beweisführung bekräftigt wird. Die Gewichtung der weiteren Autoritäten ist ebenso interessant: Es wird auf zwei Autoritäten aus dem Bereich der Politik, sechs aus dem Bereich Forschung/Lehre/Studienberatung, ebenfalls sechs aus den Medien sowie 12 aus der Ökonomie verwiesen. Auf diese Weise erhält der Zusammenhang des Studiums und der darauf folgenden Orientierung an der Ökonomie und der Arbeitswelt eine deutliche Betonung. Dies wird bekräftigt durch die Heranziehung der Studie des Hochschulinformationssystems (Absatz 13), in welcher darauf verwiesen wird, dass keine direkte Verbindung besteht zwischen der Studiendauer und des späteren Gehalts. Zwar ist auf diese Weise bekräftigt, dass die Orientierung an Semesterzahlen keinen positiven Einfluss auf den späteren beruflichen Werdegang hat; gleichzeitig entsteht jedoch eine enge kausale Verknüpfung zwischen Studium und Arbeitsmarkt und eine Reduzierung des Studiums auf ein Mittel für den direkten (und ausschließlichen) Weg in den Arbeitsmarkt. Diese enge Verknüpfung dieser beiden Sphären wird im Absatz 20 zunächst wieder abgeschwächt durch die Geschichten der beiden Studenten, die länger im Studium verweilen als ihre KommilitonInnen; sich also von den Erwartungen der Arbeitswelt und Politik zu entfernen scheinen mit dem Hinweis auf die persönliche „Reife“ (Zeile 179) – und nicht auf die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt – als Grund für ein Studium. Im direkten Anschluss wird jedoch die Ökonomie wieder herangezogen mit dem Verweis auf die „Personalchefs“ (Zeile 178) sowie durch den Verweis auf die „Verantwortlichen“

(Zeile 180), bei denen sich die Studierenden bewerben. Eine Distanzierung von der Ökonomie ist in diesem Zusammenhang nicht zu erkennen. Darüber hinaus wird die „Reife“ ebenso mit dem Verweis auf das Alter⁶⁰ gekoppelt, eine Konsequenz aus der oben genannten Verbindung von Studium und Alter. Auf diese Weise wird den Studierenden, die mit dem Studium eher fertig sind, denen es damit am „Angekommen-Sein“ im Leben „fehlt“ (Zeile 182), diese Reife abgesprochen. Es wird in der Konsequenz deutlich, dass der Maßstab Alter, der für das Studium und die akademische Laufbahn angesetzt ist, kritisiert wird, wohingegen der Prozess der Reife weiterhin mit diesem Maßstab gemessen wird. Hierin ist ein Widerspruch zu erkennen, denn während die persönliche Reife als Argument herangezogen wird, sich nicht an einer Semesterzahl zu orientieren, so wird diese selbst an der Zahl des Alters festgemacht.

Als Ausgangspunkt der Argumentationen kann das zentrale Motiv der „Angst“ angesehen werden, das im Laufe des Artikels immer wieder auftritt (vgl. Zeile 55, 81, 92, 94). Es ist ein starkes stilistisches Mittel, denn Angst – oder Furcht – stellt ein Urgefühl des Menschen dar.

EXKURS

Furcht – als Synonym für Angst – wird als eines der zehn Grundgefühle des Menschen⁶¹ definiert (vgl. Dornes, Martin 1995: 28). Diese Gefühle sind universell und nicht national, kulturell oder historisch geprägt. Heidegger stellte sich im Jahre 1927 die Frage nach der Furcht, seiner Quelle und Beschaffenheit und suchte nach dem „formalen Objekt“ (Slaby 2007:95) der Furcht. Er verweist

⁶⁰ Vgl. Zeile 178.

⁶¹ Neben Freude, Interesse, Neugier, Überraschung, Ekel, Traurigkeit, Furcht, Scham und Schuld.

darauf, dass sich die Furcht auf ein Objekt bezieht: „Das Wovor der Furcht, das ‚Furchtbare‘, ist jeweils ein innerweltlich Begegnendes von der Seinsart des Zuhandenen, des Vorhandenen oder des Mitdaseins“ (1927: 40). In seiner weiteren Aufschlüsselung lassen sich dabei zum einen Gebrauchsgegenstände (Zuhandenes), Naturgegenstände (Vorhandenes) oder andere Personen (Mitdasein) klassifizieren. Diese werden erweitert durch das *Wovor* der Furcht, wobei er schreibt: „[...] das Fürchten konstatiert nicht erst das Herannahende, sondern entdeckt es zuvor in seiner Furchtbarkeit“ (1927: 140). Es wird das Herannahen des Abträglichen gefürchtet. Aus der Ferne etwas, das unbestimmt, ungewiss und nicht greifbar ist. Das Herannahende, aus der Ferne kommend, „strahlt die Abträglichkeit aus und hat den Charakter des Drohens“ (ebd.).

In dem vorliegenden Artikel wird die Bedrohung verkörpert durch das Szenario der Arbeitslosigkeit sowie durch die Gefahr, für den Arbeitsmarkt zu alt zu sein. In Zeile 51 findet sich die Koppelung aus Bedrohung und Arbeitslosigkeit wieder: „könnte man meinen, nach dem siebten Semester drohe ihnen die sichere Langzeitarbeitslosigkeit“. In der Verwendung des Begriffes der „Angst“ sowie der dazugehörigen, ebenfalls verwendeten Begriffe „Sorge“ und „Paranoia“ ähnelt die Komposition dem Aufbau eines klassischen Dramas: In der Einleitung (Exposition) werden die für den Artikel relevanten Geschichtenträger eingeführt, wobei jeweils besondere Stimmungen erzeugt werden. Dies geschieht eingangs durch die auf Normalität bedachte Beschreibung des Studenten, der in kurzer Zeit sein Studium beendete. Durch die Aneinanderreihung aufeinanderfolgender erster Zahlen und Fakten, die auf seine Geschwindigkeit im Studium hinweisen, wird eine erste Dynamik erzeugt. Das Thema (der Konflikt) wird dabei bereits eingeläutet und dem Leser somit deutlich. Es folgt die Einführung der drei Studentinnen, von denen eine „alle paar Minuten auf die Uhr schau[t]“ (Zeile 45) und alle unter „Zeitdruck“ (46) zu stehen scheinen. Mit diesem deutlichen

Hinweis auf die Zeit erfolgt eine weitere Dynamisierung. Des Weiteren sind die schuldbewusst[en]“ Studentinnen in direkten Kontrast zum Ausnahme-Studenten am Anfang des Artikels gesetzt worden, wodurch Spannung erzeugt wird. Die Entwicklung scheint sich zu beschleunigen, bekräftigt auch durch den Verweis auf weitere Artikel am Anfang des zweiten Blocks, die dieses Thema – zumeist stilistisch zugespitzt – aufgreifen sowie der Geschichte des Studenten, der im Internet nach seinen Arbeitsmarkt-Chancen fragt. An dieser Stelle wird aus „Angst“ eine „Paranoia“ (Zeilen 89 und 91), eine zugespitzte Version, gar eine finale Version des Begriffes „Angst“. Der Höhepunkt (Klimax) innerhalb der Dramaturgie ist somit erreicht. Die Aufgabe des zweiten Blocks besteht nun darin, die eingangs erwähnten Ängste vor der Arbeitslosigkeit wieder abzubauen. Dies geschieht in Form von zu-Wort-kommen-Lassen von Autoritäten, Statistiken, Studien und den Beteuerungen von Mitgliedern großer Unternehmen. Der dritte Block bringt Entspannung mit sich, bestärkt durch die Geschichten der beiden männlichen Studenten, die auf einem „Gammelsofa“ (Zeile 150) positioniert werden. Das sogenannte *setting*, die Umgebungsdarstellung, sorgt dabei für eine Entschleunigung, sichtbar auch in der Formulierung „[...] und zählt seine Semester, 16,17,18 -“ (Zeile 150). Auf dem Weg der Entspannung – und dem Lösen des Konfliktes – kann mittels des Verweises auf die Reifung durch das Studium noch einmal ein retardierendes Element identifiziert werden: Erneut wird die Geschichte einer der drei Studentinnen aufgeführt, in der sie ihren Lebenslauf und die akademische Laufbahn mit denen anderer KommilitonInnen vergleicht und sich dabei wie eine „Sitzenbleiberin“ (Zeile 206) fühlt. Beim Übergang in den vierten Block jedoch löst sich diese erneut auf durch Verweise auf das deutsche Bildungssystem sowie durch Referenzen auf Autoritäten aus der Ökonomie, Politik und Forschung, die den Grund für den Drang nach Beschleunigung in der Politik verorten. Die Auflösung (und Erlösung) erfolgt in Zeile 248: „In Wirklichkeit haben Jungabsolventen manchmal sogar schlechtere Chancen“ sowie im letzten Abschnitt, wo durch die erneute Schwerpunktlegung auf den Begriff der Reife, untermauert durch die akademische Laufbahn einer Politikerin,

impliziert wird, dass – genau wie in ihrem Falle – ein langes Studium nicht von Nachteil sei.

3.6.10 Sprachlich-rhetorische Mittel

Die bereits oben genannten Generalisierungen, die der Text enthält, verraten bereits, dass es zum einen *diese*, und zum andern *jene* Studierenden gibt. Angeordnet werden sie an einem imaginären Geschwindigkeitsmesser, wobei es diejenigen gibt, die *schnell* studieren, und jene, die *langsamer* studieren. In dieser Opposition erfolgt die Wahl der Begriffe: Die eingeleiteten „gehetzten“ (Zeile 1) Studierenden werden zu solchen, die sich „ziemlich lahm vorkommen“ (Zeile 4) – stilistisch eine Übertreibung zur Schaffung zweier verschiedener Pole. Die Begriffswahl im weiteren Verlauf des Artikels bestätigt dies, beispielsweise bei den interviewten Studentinnen, bei denen die Rede ist von „zu spät dran“ (Zeile 48), „ein halbes Semester hinterher“ (Zeile 49) oder „ein Semester hintendran“ (Zeile 50). Es wird offenbar, dass es eine innewohnende lineare Zeitabfolge gibt, nach der ein Studium zu absolvieren ist. „Hinterher“ oder „hintendran“ suggeriert dabei, nicht mehr im erwarteten und vorgegebenen Tempo zu sein. Die Verweise auf ein schnelles oder langsames bzw. kurzes oder langes Studium sind im Text vielfältig und werden oft in Wettbewerb zueinander gestellt. Das negierte „Versprechen“ am Ende des Artikels „Je schneller das Studium, umso größer eure Chancen“ (Zeile 27), das von der Politik ausgesprochen und als Kausalität angenommen wurde, wird ins Gegenteil verkehrt durch „In Wirklichkeit haben Jungabsolventen manchmal sogar schlechtere Chancen“ (Zeile 248). Arbeitsmarkt-Chancen werden somit in direkte Abhängigkeit vom Alter gesetzt, jeweils abhängig davon, in welche Richtung die Deutung erfolgt. Der Verweis auf *die Wirklichkeit* schafft dabei Absolutheit: nicht der kausale Zusammenhang, so wie er von der Politik propagiert worden ist, scheint wahr und richtig, sondern der andere, der sich auf die „Realität“ (Zeile 92) bezieht.

Der Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Richtigkeit des Formulierten wird damit untermauert.

Interessant ist weiterhin die Darstellung des Studenten im ersten Block (vierter Abschnitt): Hier wird er als „Fleischwerdung all jener Stimmen aus Politik und Wirtschaft, die den Studenten immer sagen, sie seien zu lahm und zu alt [...]“ (Zeile 23) beschrieben. Die Verwendung des Terminus „Fleischwerdung“ und der damit verbundenen religiösen Referenz der Inkarnation, also der Fleischwerdung einer Gottheit, überspitzt den Status des Exoten gar zu einem Wesen höherer Macht. Somit liegt die Implikation nahe, dass nicht nur seine Person, sondern auch sein akademischer Werdegang nicht menschlich sein kann. Angesichts der Wendung, die der Artikel gegen Ende nimmt, kann aus dem Hinweis auf die Inkarnation Zynismus herausgelesen werden.

Weiterhin sind in dem Artikel viele farbige und bildhafte Ausdrücke zu finden wie etwa „der Trödelstudent“ (Zeile 76), „Larifari-Leben“ (Zeile 34) oder auch der zweifache Verweis auf das „Turbo-Studium“ (Zeile 154, Zeile 234). Auch in diesen Formulierungen spiegelt sich die Verbindung von Zeit und Studium sowie darüber hinaus die (unterstellte) gesellschaftliche Rezeption wider.

3.7 Zusammenfassung

Äußerst herausstechend bei der genaueren Betrachtung des Artikels ist, dass der Autor intendiert, mittels seiner Argumentationsstruktur eine Perspektive auf das Verhältnis zwischen Alter und Studium zu eröffnen, das sich abhebt von den alters-reduzierenden Diskursen über Studierende und den Arbeitsmarkt, gleichzeitig bedient er sich jedoch derselben diskursiven Instrumente.

Daher lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Artikel nicht nur dieselben Deutungsmuster wie der allgemein-gesellschaftliche Diskurs beinhaltet und somit ein Bedürfnis nach Inszenierung bedient, sondern auch dieselbe Argumentationsstruktur beinhaltet. In Bezug auf die Reife und die Reifung wird das Prinzip Alter als Ausscheidungskriterium bestätigt: Auf der einen Seite geht der Artikel kritisch der Frage nach, inwieweit Alter zum Ausschlusskriterium für den Arbeitsmarkt werden kann (*zu alt!*), wobei Studien und Autoritäten zur Erlangung von Gegenargumenten herangezogen werden. Auf der anderen Seite gibt es ein umgedrehtes Ausschlusskriterium für Reife: *Zu jung!* Dabei sollte berücksichtigt werden, dass wenn Pauschalisierungen und Generalisierungen in die eine Richtung nicht funktionieren, sie auch nicht in die andere Richtung funktionieren.

Stilistisch ist die Nähe dieses Artikels zu den Diskursfragmenten aus der *ZEIT* deutlich zu erkennen, was mit der internen Verbindung der beiden Redaktionen *DIE ZEIT* und *ZEIT Campus* begründet werden kann. Aber auch inhaltlich-thematisch lassen sich viele Überschneidungen zwischen den Diskursfragmenten erkennen. Darunter zum einen die Verwendung von verschiedenen Einheiten, die auf das Alter oder den Verlauf des akademischen Werdegangs hinweisen. Diese werden zumeist in Semester-Angaben oder auch dem gehäuften Gebrauch von Adjektiven wie etwa „schnell“, „langsam“, „kurz“ etc. wiedergegeben, aber auch als Hinweise auf „Langzeitstudenten“ (Zeile 226) oder die „Regelstudienzeit“ (58). Zum anderen ist der Zusammenhang zwischen der

akademischen Laufbahn und der Ausrichtung der selbigen an ökonomischen Bedürfnissen an vielen Stellen herauszulesen. Deutlich wird dies unter anderem an der Betonung der nicht vorhandenen Relevanz des Alters für den Arbeitsmarkt seitens des befragten Ökonomen. Das Signal lautet: Solange es die Arbeitsmarkt-Chancen nicht beeinträchtigt, ist ein Studium gemäß eigenem Rhythmus legitim. Die Implikation besteht darin, dass individuelle Gestaltungsbedürfnisse weniger legitim sind, wenn sie sich konträr zur Erwartungshaltung des Erwerbslebens und des Arbeitsmarktes verhalten.

Abschließend betrachtet kann festgestellt werden, dass der Artikel sich von dem bis vor Jahren noch herrschenden Diskurs über den *zu alten* Studenten entfernen will; gleichzeitig jedoch einen neuen Diskurs eröffnet über die *zu jungen* Studenten. Diese konstruierte Dualität macht deutlich, dass es offenbar nicht ausreichend ist, einfach nur *nicht zu alt zu sein*, sondern im Umkehrschluss sind die *Anderen zu jung*.

4 Fazit

„Die Dinge, die wir wirklich wissen, sind nicht die Dinge, die wir gehört oder gelesen haben, vielmehr sind es die Dinge, die wir gelebt, erfahren und empfunden haben.“

Calvin Milton Woodward

Erleben, erfahren, empfinden – und reflektieren. Dies sind Grundpfeiler des Bildungs- und Reflektionsprozesses, denen im zeitgenössischen Verständnis von Bildung nicht viel Raum eingeräumt werden (kann?). Diese Prozesse des Wahrnehmens und Erlebens benötigen Zeit – zum Reflektieren sowie für den Müßiggang. Diese Herangehensweise ist jedoch nicht vereinbar mit den normierten Vorstellungen der Beschleunigung der technologischen, industriellen und ökonomischen Gesellschaft.

Ob in der frühkindlichen, kindlichen oder akademischen Bildung – die Grundlagen sind dieselben: Wissen und deren Abrufung werden verbunden mit Einheiten, die temporale Bedingtheiten widerspiegeln; das Messen als Prozess des vergleichbar-Machens unter Zuhilfenahme des Kriteriums der Quantität. Es ist die Anlehnung an die Semantik der Ökonomie, die den Kern der bildungspolitischen Bestrebungen verrät. Nicht nur in Begriffen wie *Kreditpunkten* oder *employability* lässt sich das Bestreben nach Effizienz im Studium ablesen; auch im diskursiven Umgang mit der Länge und Geschwindigkeit des Durchlaufens der Institution Hochschule. Das Streben nach Effizienz – von Georg Kamphausen (2013: 114) benannt als „Orientierung an der Normativität des Faktischen“ – mündet dabei in der Bündelung von Zeiteinheiten: Wochenstunden, Semester oder auch Regelstudienzeiten, wobei der Begriff der *Regelstudienzeit* bereits nahelegt, in welchem Verhältnis das Konzept Zeit zum Studium und zur *Norm* bzw. zum *Faktischen* steht: Festgelegte Standards, hinter denen ökonomische Denk- und Deutungsmuster verortet werden können. Diese

widersprechen jedoch dem Verständnis von Bildung nach Humboldt, den Humanisten, aber vor allem auch dem intuitiven Prozess des Lernens.

Aus den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass das Konzept Zeit sich auf unterschiedlichen Ebenen in der diskursiven Repräsentation der bildungspolitischen Entwicklungen wiederfinden lässt. Dabei tritt es nicht nur in Form von physikalischen Einheiten wie Stunde, Woche oder Jahr auf, sondern beschreibt auch die Linearität des (akademischen) Lebensweges. Diese Linearität mit Qualität zu füllen, ist Aufgabe und zugleich Herausforderung der (Hoch)Schulen, denn wie Marcus Kracht (2013: 24) es formuliert: Die Gesellschaft ist angewiesen auf „Orte, wo sie über sich selbst nachdenken kann“. Die Aufgabe der Studierenden besteht hingegen darin, der Herausforderung entgegenzutreten und die individuellen Lebensvorstellungen und -entwürfe mit dem institutionellen Rahmen sowie den damit verbundenen Erwartungshaltungen zu synchronisieren, geleitet von eigenen Werten und Maßstäben.

Zugleich ist aus der Bearbeitung des Zweit-Korpus deutlich geworden, dass – wenn es um Zeit geht – (Be-)Wertungen eine Eigendynamik entwickeln können. So stellt der Artikel der Zeitschrift *ZEIT Campus* „*Bin ich schon zu alt?*“ nicht nur die Frage danach, wie sich Alter und Bildung bzw. Alter und Arbeitsmarkt zueinander verhalten, sondern schafft durch die Kritik an dem *einen* Diskurs und der ins Gegenteil verkehrten Logik einen *zweiten*, ebenfalls kritikwürdigen Diskurs, in dem das Alter ebenso eine bedeutungskonstituierende Rolle spielt, nur in diesem Fall im umgekehrten Deutungsmuster. Eine Abkehr von der Reduzierung von Leistung auf die reine zeitliche Dimension des Alters ist damit nicht zu erkennen, im Gegenteil: Es wird eine neue geschaffen. Damit sei erinnert an Kafkas Parabel und den Türhüter: Allein die Benennung hat diskursive – in vielen Fällen auch performative – Kraft. Diese Kraft vermag es gar, eine Veränderung des Deutungsmusters zu bewirken. Angesichts dessen bleibt zu hoffen, dass sich der Diskurs über hochschulpolitische Entwicklungen und der Verbindung zwischen dem Konzept Zeit und Alter nicht schlichtweg auf die

andere Argumentationsebene (*zu jung!*) begibt und damit das Thema von der konträren Seite aus problematisiert.

Die Tatsache, dass Zeit keine Einheit ist, die a priori existiert, spielt eine große Rolle; sie ist nur als Konzept in den Köpfen der Individuen präsent, sie produziert und reproduziert keine Wirklichkeiten, daher sind die auf ihr basierenden Wahrnehmungs- und Vorstellungswelten ebenso abstrakt. Aus diesem Grund kann mit einer reinen (An-)Zahl, der Angabe einer Dauer oder einer Geschwindigkeit keine Wertung einhergehen. Die Bewertungsebene und das Abgleichen mit Normen- und Normierungsmustern erfolgt erst durch die Verortung des Einzelnen im gesellschaftlichen Kontext.

Aus der Analyse der Korpora geht dabei hervor, dass Zeit im Rahmen der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen überwiegend kritisch betrachtet wird. Die Gründe für die Kritik sind mannigfaltig, beziehen sich aber überwiegend auf das gesteigerte Leistungspensum der Studierenden (aber auch der DozentInnen). Was dies für die folgenden Studiengenerationen bedeutet, vermag in der vorliegenden Arbeit nicht prognostiziert werden. Jedoch ist es von gesellschafts- und bildungspolitischer Relevanz, dieser Frage in der Forschung nachzuspüren, um den Einflussfaktor Zeit auf das studentische Selbst- und Fremdverständnis sowie auf das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Ökonomie und Bildung unter dem Aspekt der Beschleunigung weiter ins Blickfeld nehmen zu können.

Die vorliegende Arbeit ist daher als eine Art Werkstattbericht einzuordnen, in welchem ein Phänomen betrachtet wird, ohne dabei Anspruch auf Allgemeingültigkeit und das Abbilden einer *Wirklichkeit* erheben zu wollen. Eine Verallgemeinbarkeit der bearbeiteten Daten ist daher nicht möglich – und auch nicht intendiert. Die behandelten Diskursstränge geben zwar einen Hinweis auf eine bestimmte Ausprägung des Diskurses, sie können jedoch nicht als das Abbild des gesamten Diskurses gedeutet werden. Eine Untersuchung des Themas zu einem anderen Zeitpunkt, unter Zuhilfenahme anderer

Diskursstränge würde aller Voraussicht nach zu anderen Ergebnissen führen können. Daher besteht das Anliegen dieser Arbeit darin, Tendenzen der Wahrnehmung(en) und ihrer Reproduktion im Rahmen der relevanten Fragestellung zu beleuchten.

Abschließend soll auf den Titel der vorliegenden Arbeit verwiesen werden. Er wurde bewusst in seiner Doppeldeutigkeit gewählt. Er bekräftigt damit zum einen die Annahme, dass im Prozess der Bildung und allen weiteren Entwicklungen, die diesem Prozess unterliegen, die Zeit zu einer der wichtigsten Säule werden sollte – dies nicht im quantitativen, sondern im qualitativen Sinne. Zum anderen verleiht der Titel der Forderung Nachdruck, mit Blick auf die Verstrickungen von Bildung, Wirtschaft und Zeit, einen kritischen Umgang mit dem Verständnis von Bildung zu hegen. Es ist an der Zeit dafür!

5 Literaturverzeichnis

- BBW- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1985): *Humboldt und die Universität heute. Symposium für Bildung und Wissenschaft am 17. April 1985.* Bonn: Wissenschaftszentrum.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In: King, Vera/ Gerisch, Benigna (Hrsg.): *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung.* Frankfurt/ Main: Campus Verlag, S. 167-183.
- Dornes, Martin (1995): Gedanken zur frühen Entwicklung und ihre Bedeutung für die Neurosenpsychologie. In: *Forum der Psychoanalyse*, Band 11, S. 27-49.
- Elias, Norbert (1988): *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II.* Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Forsee, Aylesa (1963): *Albert Einstein: Theoretical Physicist.* New York: Macmillan.
- Foucault, Michel (1981 [1969]): *Archäologie des Wissens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gruber, Elke (2004): Information? Wissen? Bildung? Vergessen? Über Mythen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener. In: *Die Österreichische Volkshochschule: Magazin für Erwachsenenbildung.* 55. Jahrgang / Heft 211, S. 2-11.
- Hoffmann, Dietrich (1999): Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts. In: Hoffmann, Dietrich: *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.15-48.
- Hoffmann, Dietrich (1999) (Hrsg.): *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffes.* Weinheim: Beltz Verlag.
- Horkheimer, Max (1972): *Sozialphilosophische Studien: Aufsätze, Reden und Vorträge von 1930-1972.* Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1791/1995): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirklichkeit des Staates zu bestimmen.* Stuttgart: Reclam.

- Humboldt, Wilhelm von (1793/1964): *Bildung in Schule und Universität*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/ 1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten von Berlin. In: Humboldt, Wilhelm von (1903): *Gesammelte Schriften*, Band 10, Preußischen Akademie der Wissenschaften: Berlin, S. 250ff.
- Humboldt, Wilhelm von/ Menze, Clemens: (1997): *Bildung und Sprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Huss, Susanne (2008): *Von der Bildungsexpansion zur Ware Bildung. Bildung im Netz von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. München: Profil Verlag.
- Jäger, Ludwig/ Linz, Erika (Hg.) (2004): *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München: Fink.
- Jäger, Siegfried (1999): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast-Verlag.
- Jaeger, Werner (1989): *Padeia. Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: de Gruyter.
- Kamphausen, Georg (2013): *Einsamkeit und Freiheit. Wer verteidigt die Leitidee der Institution Universität*. In: *Forschung und Lehre*, Ausgabe 2/2013, S. 114-116.
- Kracht, Marcus (2013): *Epochenwende. Über die Zukunft der Universität*. In: *Forschung und Lehre*, Ausgabe 1/2013, S. 24-25.
- Kell, Adolf (2000): *Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven*. In: Benner, Dietrich/ Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1995): *Österreich 1945 – 1995. Gesellschaft, Politik, Kultur*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, S. 212-238.
- Keller, Reiner (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard; Gold, Andreas; Allert, Tilman (2011): *Podiumsgespräch Wissen und Bildung*. In: Beck, Herbert/ Kaehlbrandt, Roland (Hrsg.): *Bürgergesellschaft und Bürgerstädte*. Frankfurt, Main: Frankfurt Academic Press.
- Köbler, Gerhard (1995): *Etymologisches Rechtswörterbuch*. Tübingen: Mohr.

- Lenz, Werner (2000): *Lernen ist nicht genug! Arbeit-Bildung-Eigen-Sinn*. Wien/München: Studien Verlag.
- Liessmann (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Liessmann, Konrad Paul (2010): *Bildungskurven. Von Humboldt über Hegel zu Nietzsche und Adorno*. In: Schmidhuber, Martina (Hrsg.): *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.
- Link, Jürgen (1986): *Interdiskurs. Kleines Begriffslexikon*. In: *kultuRRevolution – Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie* (Ausgabe II).
- Lisop, Ingrid (2002): *Über Selbst-Verstümmelung und andere Entwicklungen in der Bildungspolitik*. In Galther, Hannes/ Kalcsics, Karl (Hrsg.): *Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/ Graz, der Förderstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien.
- Löw, Martina (2003): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, Karl / Wolff, Kurt H. (Hrsg.) (1964): *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Müller, Jennifer (2011): *Bildung in Zeiten von Bologna? Hochschulbildung aus der Sicht Studierender*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Obrecht, Andreas J. (2003): *Zeitreichtum, Zeitarbeit: von der Ordnung der Sterblichkeit zum Mythos der Machbarkeit*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2009): *Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik*. In: Jaeggi, Rahel/ Wesche, Tilo: *Was ist Kritik?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Saussure, Ferdinand de (1967 [1916]): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Schmidhuber, Martina (Hrsg.) (2010): *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Schmidt, Sebastian (2010): *Bildung und Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. München: GRIN Verlag.
- Schädelin, Klaus (2007). <<Müssiggang ist aller Bildung Anfang>> Meta-Kognition und Bewusstseinsbildung. In: Schüpbach, Jürg (Hrsg.): *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Dialektik im Schulalltag*. Bern: Haupt, S. 247-268.
- Schüpbach, Jürg (Hrsg.) (2007): *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Dialektik im Schulalltag*. Bern: Haupt (3. Auflage).
- Slaby, Jan (2007): Emotionaler Weltbezug. Ein Strukturschema im Anschluss an Heidegger. In: Landweer, Hilge: *Normativität, Moral und Gefühle*. Berlin: Akademie Verlag, S. 93-112.
- Volkers, Achim (2008): *Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weedon, Chris (1990): *Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und Poststrukturalismus*. Zürich: efef.
- Walter, Thomas (2001): *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werle, Klaus (2010): *Die Perfektionierer. Warum der Optimierungswahn uns schadet – und wer wirklich davon profitiert*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wiesengrund-Adorno, Theodor (1990): Theorie der Halbbildung. In: Wiesengrund-Adorno, Theodor: *Gesammelte Schriften, Band 8 (Soziologische Schriften 1)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Witte, Egbert (2010): *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*. Freiburg: Verlag Karl Alber.
- Witte, Johanna (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte: Hochschulpolitik*, Band 48, S. 21-27.
- Woll, Helmut (2006): *Ökonomisches Wissen zwischen Bildungstheorie und Pragmatismus*. Marburg: Metropolis-Verlag.

Online-Quellen

Fernsehreportage – online einsehbar

Scobel

Sendung zum Thema „Rasante Zeiten. Tempo bestimmt unser Leben“
(ausgestrahlt am 04.Oktober 2012, 20.15Uhr auf 3sat):
<http://www.3sat.de/page/?source=/wissenaktuell/164712/index.html>
(letzter Zugriff am 13.01.2013).

Internetseiten

DWDS (Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache), Stand 2013.
<http://www.dwds.de> (letzter Zugriff 20.11.2012).

„Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, Bologna“ (Deutsches Ministerium für Bildung und Forschung), Stand 19. Juni 1999.
http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2012).

„Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum“,
Stand 12. März 2010
<http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Budapest-Wien-Erklaerung.pdf> (letzter Zugriff: 12.01.2013).

„Schulen auf einen Blick – 2012“ (Analyse vom Statistischen Bundesamt), Stand März 2012.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018129004.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 22.02.2013).

Shell-Studie: „Bildung als Erfolgsfaktor für die Zukunft“, Stand: 2010.
http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/education/
(letzter Zugriff 08.09.2012).

Statistisches Bundesamt, Stand 2013.
<https://www.destatis.de/DE/Startseite.html> (letzter Zugriff: 22.02.2013).

Vortrag – online einsehbar

Allert, Tilmann (2011): *Aufforderung zum Müßiggang!* (Vortrag an der Frankfurt School for Finance and Management am 26. Oktober 2011).
http://www.frankfurt.phorms.de/en_f/Campus-Life/Archiv/Archiv_Veranstaltungen/2011/Aufforderung-zum-Muessiggang (letzter Zugriff am 29.01.2013).

Zeitschriften

DIE ZEIT:

Übersicht zu Mediadaten:

http://marktplatz.zeit.de/angebote/uploads/mediadaten/preislisten/2013/Preisliste_DIE_ZEIT_2013.pdf.

FAZOnline:

„*Schutz für Bummelstudenten*“, Stand 29.01.2007.

<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/recht-und-gehalt/rechtsprechung-schutz-fuer-bummelstudenten-1408735.html>
(letzter Zugriff: 12.8.2012).

SpiegelOnline:

„*Mit Vollgas an die Uni: Wir Turbo-Studenten*“, Stand 26.05.2011.

<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/mit-vollgas-an-die-uni-wir-turbo-studenten-a-764600.html> (letzter Zugriff: 13.09.2012).

ZEITCampus:

Factsheet, Stand 2013.

http://www.iqm.de/fileadmin/user_upload/Medien/Magazine/Zeit_Campus/Downloads/ZC_Factsheet_2013_121115.pdf
(letzter Zugriff 26.02.2013).

Links zu Artikeln aus der Diskursanalyse

FORSCHUNG UND LEHRE:

- 13/1: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12673>
- 13/2: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12751>
- 13/3: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12452>
- 12/1: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=9926>
- 12/2: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11719>
- 12/3: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11659>
- 12/4: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?s=Provinz&x=0&y=0>
- 12/5: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2012/ful_09-2012.pdf
- 12/6: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11575>
- 12/7: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11566>
- 12/8: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11326>
- 12/9: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11336>
- 12/10: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11143>
- 12/11: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10924>
- 12/12: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=11001>
- 12/13: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10938>
- 12/14: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10648>
- 12/15: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10395>
- 12/16: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10526>
- 12/17: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10480>
- 12/18: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10547>
- 12/19: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10275>
- 12/20: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=9847>
- 11/1: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=9337>
- 11/2: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=9216>
- 11/3: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2011/ful_11-2011.pdf
- 11/4: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=9178>
- 11/5: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=8877>
- 11/6: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=9219>
- 11/7: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=8590>
- 11/8: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=8515>
- 11/9: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=8652>
- 11/10: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=8192>
- 11/11: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7828>
- 11/12: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7880>
- 11/13: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6123>
- 11/14: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6453>
- 11/15: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7447>

- 11/16: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7678>
 11/17: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7269>
 11/18: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7255>
 11/19: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=7137>
 11/20: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?s=Schweiz%3A+Masterquote+90+Prozent&x=0&y=0>
 10/2: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6260>
 10/3: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5982>
 10/4: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6277>
 10/5: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5704>
 10/6: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5748>
 10/7: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5543>
 10/8: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=5471>
 10/9: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=13101>
 10/10: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4994>
 10/11: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4978>
 10/12: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4304>
 10/13: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4362>
 10/14: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4358>
 10/15: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=4048>
 10/16: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=3850>
 10/17: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=3841>
 10/18: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=3845>
 10/19: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=3631>
 10/20: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=3669>

DIE ZEIT:

- 13/1: <http://www.zeit.de/2013/12/widerspruch-generation-y-aengste>
 12/2: <http://www.zeit.de/campus/2013/02/master-bafoeg-foerdersystem-probleme>
 13/3: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2013-02/bachelor-studiendauer- unternehmen-erwartungen>
 12/1: <http://www.zeit.de/2012/52/Studenten-Bachelor-Stress>
 12/2: <http://www.zeit.de/campus/2012/04/aehnliche-bewerber>
 12/3: <http://www.zeit.de/2012/52/Bologna-Reform-Universitaeten-Schweiz>
 12/4: <http://www.zeit.de/2012/52/Bologna-Reform-Schweiz-Interview-Antonio-Loprieno>
 12/5: <http://www.zeit.de/campus/2012/06/studium-lebenslauf-ziele>
 12/6: <http://www.zeit.de/2012/43/Schweiz-Psychiater-Mangel>
 12/7: <http://www.zeit.de/2012/46/Lehrerausbildung-Verbesserung>

- 12/8: <http://www.zeit.de/studium/2012-10/studienbedingungen-semesterbeginn>
- 12/9: <http://www.zeit.de/studium/2012-10/Langzeit-Bachelor>
- 12/10: <http://www.zeit.de/2012/40/Stephan-Thome-Fliehkraefte>
- 12/11: <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2012-10/gruendinger-bildungsrepublik-zukunftssucher>
- 12/12: <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2012-09/sehnsucht-student-uni>
- 12/13: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-09/studium-ausland-leistungen>
- 12/14: <http://www.zeit.de/2012/36/Hochschule-Bolognastreit>
- 12/15: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-09/masterstudium-klage-berlin>
- 12/16: <http://www.zeit.de/2012/35/Glosse-Bologna>
- 12/17: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-08/bologna-kommentar-bachelor>
- 12/18: <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2012-08/cdu-schavan-rueckzug-gruende>
- 12/19: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2012-08/hochschulreform-bologna-kritik>
- 12/20: <http://www.zeit.de/2012/29/C-Interview-Casper>
- 11/1: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2011-12/asta-uni-urteil>
- 11/2: <http://www.zeit.de/2011/51/C-Bachelor>
- 11/3: <http://www.zeit.de/2011/48/C-Studieren-ohne-Abi>
- 11/4: <http://www.zeit.de/2011/47/C-Hochschule-Image>
- 11/5: <http://www.zeit.de/2011/45/Professoren-Burnout>
- 11/6: <http://www.zeit.de/2011/45/C-Seitenhieb>
- 11/7: <http://www.zeit.de/2011/43/C-Studienreform-Bielefeld>
- 11/9: <http://www.zeit.de/2011/36/C-Abschlusscoaching>
- 11/10: <http://www.zeit.de/2011/36/C-Seitenhieb>
- 11/11: <http://www.zeit.de/studium/2011-05/leserartikel-leistungsbereitschaft-studium>
- 11/12: <http://www.zeit.de/2011/20/C-Hildesheim>
- 11/13: <http://www.zeit.de/2011/20/C-Bachelor>
- 11/14: <http://www.zeit.de/2011/20/C-Studienzeit>
- 11/15: <http://www.zeit.de/2011/19/C-Helicopter-Parents>
- 11/16: <http://www.zeit.de/2011/19/Interview-Schavan>
- 11/17: <http://www.zeit.de/campus/2011/02/Studenten-Studienlaufzeit>
- 11/18: <http://www.zeit.de/2011/14/CH-Seckendorff>
- 11/19: <http://www.zeit.de/2011/12/Studienumfrage-Akademikernachwuchs>
- 11/20: <http://www.zeit.de/2011/10/C-kompakt>
- 10/1: <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2010-10/sachsen-lehramt-bachelor>
- 10/2: <http://www.zeit.de/2010/42/Modernisierungsprotest>

- 10/3: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2010-10/uni-bachelorabschluss>
- 10/4: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2010-06/uni-kiel-europaprojekt>
- 10/5: <http://www.zeit.de/studium/2010-06/bildungsgipfel-kommentar>
- 10/7: <http://www.zeit.de/2010/24/C-alternativ-Bildungsstreik>
- 10/8: <http://www.zeit.de/2010/23/Portraet-Schavan>
- 10/9: <http://www.zeit.de/studium/studienfuehrer-2010/Umbruch>
- 10/10: <http://www.zeit.de/2010/20/C-Grossbritannien-Masterstudium>
- 10/11: <http://www.zeit.de/2010/20/C-Seitenhieb>
- 10/12: <http://www.zeit.de/2010/20/C-Bachelor-Arbeitsmarkt>
- 10/13: <http://www.zeit.de/2010/20/C-DAAD>
- 10/14: <http://www.zeit.de/wissen/2010-04/ingenieure-erhalt-diplom>
- 10/15: <http://www.zeit.de/2010/13/C-Unisklaven>
- 10/16: <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2010-03/interview-auslandsstudium>
- 10/17: <http://www.zeit.de/politik/2009-11/niemand-wills-gewesen-sein>
- 10/18: <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2010-03/bologna-konferenz>
- 10/19: <http://www.zeit.de/2010/11/C-Seitenhieb>

6 Anlagenverzeichnis

Anlage I (2 Seiten):

Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum

Anlage II (10 Seiten):

FORSCHUNG UND LEHRE
(Treffer Verschlagwortung *Bologna-Reform*)

Anlage III (8 Seiten):

DIE ZEIT
(Treffer Verschlagwortung *Bologna-Reform*)

Anlage IV (8 Seiten):

Untersuchung des Diskursstranges - Kategorien
FORSCHUNG UND LEHRE

Anlage V (15 Seiten):

Untersuchung des Diskursstranges - Kategorien
DIE ZEIT

Anlage VI (6 Seiten):

Artikel „*Bin ich schon zu alt? Wie Studenten durchs Studium gehetzt werden. Und warum am Ende die Langsamen gewinnen*“
(ZEIT Campus, Nr.2 März/ April 2011, S. 16-26)

Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum

12. März 2010

1. Wir, die für Hochschulbildung zuständigen Ministerinnen und Minister in den am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern, sind am 11. und 12. März 2010 in Budapest und Wien zusammengekommen, um den Europäischen Hochschulraum (EHR), wie in der Bologna-Erklärung von 1999 vorgesehen, zu eröffnen.
2. Aufgrund unserer vereinbarten Kriterien der Mitgliedschaft von Ländern begrüßen wir Kasachstan als neues Teilnehmerland im Europäischen Hochschulraum.
3. Die Bologna-Erklärung von 1999 enthielt für das Jahr 2010 eine Vision eines international wettbewerbsfähigen und attraktiven Europäischen Hochschulraums, in dem Hochschulen mit Unterstützung sehr engagierten Personals ihren verschiedenen Aufgaben in der Wissensgesellschaft gerecht werden können und in dem Studierende, die durch eine reibungslose und faire Anerkennung ihrer Qualifikationen von der Mobilität profitieren, die für sie am besten geeigneten Bildungsgänge finden können.
4. Seit 1999 haben sich 47 Vertragsparteien der Europäischen Kulturkonvention dieser Vision verpflichtet und deutliche Fortschritte im Hinblick auf deren Verwirklichung gemacht. In einer einzigartigen Partnerschaft zwischen öffentlichen Stellen, Hochschulen, Studierenden und Hochschulpersonal zusammen mit Arbeitgebern, Qualitätssicherungsagenturen, internationalen Organisationen und europäischen Einrichtungen haben wir eine Reihe von Reformen in Angriff genommen, um einen Europäischen Hochschulraum auf der Grundlage von Vertrauen, Zusammenarbeit und Respekt gegenüber der Vielfalt an Kulturen, Sprachen und Hochschulsystemen aufzubauen.
5. Der Bologna-Prozess und der sich aus ihm ergebende Europäische Hochschulraum, als einmalige Beispiele einer regionalen, grenzüberschreitenden Zusammenarbeit in der Hochschulbildung, sind in anderen Teilen der Welt auf großes Interesse gestoßen und haben die europäische Hochschulbildung auf der Weltkarte sichtbar machen lassen. Wir begrüßen dieses Interesse und freuen uns auf eine Intensivierung unseres politischen Dialogs und unserer Zusammenarbeit mit Partnern in der ganzen Welt.
6. Wir haben die unabhängige Beurteilung und die Berichte der Akteure zur Kenntnis genommen. Wir begrüßen ihre Bestätigung, dass sich die Hochschulen, das Hochschulpersonal und die Studierenden zunehmend mit den Zielen des Bologna-Prozesses identifizieren. Obwohl im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Reformen viel erreicht wurde, zeigen die Berichte auch, dass die Aktionslinien des EHR, wie die Reform von Abschlüssen und Lehrplänen, Qualitätssicherung, Anerkennung, Mobilität und die soziale Dimension unterschiedlich gut umgesetzt wurden. Die jüngsten Proteste in einigen Ländern, die sich teilweise auch gegen Entwicklungen und Maßnahmen richteten, die nicht im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess stehen, haben uns daran erinnert, dass einige der Ziele und Reformen von Bologna nicht richtig umgesetzt und vermittelt wurden. Wir erkennen die kritischen Stimmen aus dem Kreis des Hochschulpersonals und der Studierenden an und werden ihnen zuhören. Wir stellen fest, dass Anpassungen und weitere Arbeit unter Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden auf europäischer, nationaler und insbesondere institutioneller Ebene notwendig sind, wenn der Europäische Hochschulraum so wie von uns geplant verwirklicht werden soll.
7. Wir, die Ministerinnen und Minister, verpflichten uns zur vollständigen und angemessenen Umsetzung der vereinbarten Ziele und der Agenda für die nächste Dekade, die im Leuven/Louvain-la-Neuve-Kommuniqué festgelegt sind. In enger Zusammenarbeit mit Hochschulen, Hochschulpersonal, Studierenden und anderen Beteiligten werden wir unsere Anstrengungen verstärken, die bereits begonnenen Reformen zu vollenden, um den Studierenden und dem Personal zu ermöglichen, die Lehre und das Lernen in den Hochschulen zu verbessern,

die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen zu erhöhen und hochwertige Hochschulbildung für alle zu bieten. Auf nationaler Ebene streben wir außerdem eine Verbesserung der Kommunikation und des Verständnisses des Bologna-Prozesses unter allen Betroffenen und in der Gesellschaft insgesamt an.

8. Wir, die Ministerinnen und Minister, erneuern unsere Verpflichtung, die akademische Freiheit und die Autonomie und Rechenschaftspflicht der Hochschulen als Grundsätze des Europäischen Hochschulraums zu wahren, und betonen die Rolle, die die Hochschulen bei der Förderung friedlicher demokratischer Gesellschaften und der Stärkung des sozialen Zusammenhalts spielen.

9. Wir erkennen die Rolle der akademischen Gemeinschaft an – Leiter von Institutionen, Lehrkräfte, Forscher und Forscherinnen, Verwaltungspersonal und Studierende –, die zur Umsetzung des Europäischen Hochschulraums beiträgt, Lernenden die Möglichkeit bietet, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erwerben, welche ihre berufliche Laufbahn und ihr Leben als demokratische Bürger sowie ihre persönliche Entwicklung fördern. Wir erkennen an, dass ein stärker unterstützendes Umfeld notwendig ist, damit das Hochschulpersonal seiner Aufgabe gerecht werden kann. Wir verpflichten uns, auf eine effektivere Einbeziehung des Hochschulpersonals und der Studierenden bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des EHR hinzuarbeiten. Wir unterstützen in vollem Umfang die Beteiligung von Hochschulpersonal und Studierenden an Entscheidungsfindungsstrukturen auf europäischer, nationaler und institutioneller Ebene.

10. Wir fordern alle beteiligten Akteure auf, ein inspirierendes Arbeits- und Lernumfeld zu ermöglichen und studierendenzentriertes Lernen als Möglichkeit zu fördern, Lernende in allen Bildungsformen zu befähigen und die besten Lösungen für nachhaltige und flexible Lernwege zu bieten. Dies setzt auch die Mitarbeit von Lehrkräften und Forschern und Forscherinnen in internationalen Netzwerken voraus.

11. Wir, die Ministerinnen und Minister, bekräftigen, dass Hochschulbildung eine öffentliche Aufgabe ist. Wir verpflichten uns ungeachtet der wirtschaftlich schwierigen Zeiten sicherzustellen, dass den Hochschulen die notwendigen Mittel innerhalb eines von den öffentlichen Stellen definierten und überwachten Rahmens zur Verfügung stehen. Wir sind überzeugt, dass Hochschulbildung ein wichtiger Motor der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie für Innovationen in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft ist. Wir werden deshalb unsere Anstrengungen in der sozialen Dimension verstärken, um einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen, und werden dabei den unterrepräsentierten Gruppen besondere Aufmerksamkeit schenken.

12. Wir, die für den Europäischen Hochschulraum verantwortlichen Ministerinnen und Minister, fordern die Bologna Follow-up Gruppe auf Maßnahmen vorzuschlagen, die eine richtige und vollständige Umsetzung der vereinbarten Bologna-Grundsätze und Aktionslinien im gesamten Europäischen Hochschulraum ermöglichen, insbesondere auf nationaler und institutioneller Ebene, unter anderem durch die Entwicklung zusätzlicher Arbeitsmethoden wie Peer Learning, Studienaufenthalten und anderen Aktivitäten, die dem Informationsaustausch dienen. Durch eine kontinuierliche Entwicklung, Verbesserung und Stärkung des Europäischen Hochschulraums und die weitere Förderung von Synergien mit dem Europäischen Forschungsraum wird sich Europa den Herausforderungen des nächsten Jahrzehnts erfolgreich stellen können.

13. Unser nächstes Ministertreffen, das im Hinblick auf Fortschritte Bilanz ziehen und die Agenda von Leuven/Louvain-la-Neuve vorantreiben soll, wird von Rumänien am 26. und 27. April 2012 in Bukarest ausgerichtet.

ANLAGE II:

FORSCHUNG UND LEHRE (Treffer Verschlagwortung "Bologna-Reform")

<i>Nr.</i>	<i>Rubrik (bzw. Thema)</i>	<i>Datum</i>	<i>Titel</i>	<i>Untertitel</i>
13/1	Universität	02 Februar 2013	Einsamkeit und Freiheit	In den Festveranstaltungen von Wissenschaftsorganisationen oder Universitäten ist es heute nahezu verpönt, auf die Idee der Universität, auf Einsamkeit und Freiheit als Grundkonstituenten der Wissenschaft, hinzuweisen oder darüber nachzudenken. Das gereicht der Institution zum Schaden.
13/2	Fundsachen	02 Februar 2013	Magerkost	Der Bologna-Prozess bedeutet schlicht die Kapitulation vor dem traditionellen Bildungsverständnis. Um immer mehr junge Menschen mit einem – in seinem Wert durchaus zweifelhaften – Abschluss versehen zu können, werden allesamt mit Magerkost gefüttert.
13/3	Prüfungsnot	01 Januar 13	Immer bessere Noten? Über die Zerstörung der geisteswissenschaftlichen Kultur	Um besser und schlechter zu unterscheiden, gute und sehr gute Leistungen gegenüber eher mäßigen hervorzuheben, gibt es seit jeher das Instrument der Benotung. Nun ist seit Jahren eine Tendenz zu immer besserer Notenvergaben zu beobachten. Welche Gründe gibt es dafür? Welche Folgen hat dies für die geisteswissenschaftliche Prüfungskultur?

12/1	Kanada	02 Februar 2012	Anderswo ist das Gras auch nicht grüner. Zwei selbstkritische Auseinandersetzungen mit dem kanadischen Hochschulsystem	“The grass is always greener beyond the fence“ - von diesem Leitmotiv hat sich die deutsche Bildungspolitik bei ihrer Umsetzung der Bologna-Reform offensichtlich leiten lassen. Der Bolognaprozess ist in Deutschland von der Erwartung begleitet, dass mit ihm ein erfolgreiches „angelsächsisches“ Modell importiert werden könne.
12/2	Nachrichten	10 Oktober 2012	Anerkennungsprobleme	Nach zehn Jahren Bologna-Prozess haben Studierende immer noch Schwierigkeiten, sich im Ausland erworbene Leistungen anerkennen zu lassen, heißt es in einer Umfrage unter europäischen Universitäten [...].
12/3	Standpunkt	10 Oktober 2012	Kein Abschied von Bologna	Die Diskussionen um die Bologna-Reformen reißen nicht ab, denn die mit ihnen verknüpften Verheißungen sind nach Meinung Vieler nicht eingetreten. Weniger klar ist, wie es weitergehen könnte oder sollte.
12/4	Fundsachen	10 Oktober 2012	Provinz	Denn noch nie war Studieren so provinziell wie im Bologna-Zeitalter. Nicht einmal der Wechsel in ein und derselben Stadt ist möglich, weil die erbrachten Leistungen nicht anerkannt werden.
12/5	Bologna-Reform	09 September 2012	Der Kobra-Effekt. Plädoyer für die Abschaffung des ECTS-Systems	Um die Studienleistungen auch international vergleichbar zu machen, wurde das ECTS-Kreditpunktesystem eingeführt.
12/6	Nachrichten	09 September 2012	HRK-Präsident übt scharfe Kritik an der Bologna-Reform	Der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, Horst Hippler, hat zehn Jahre nach deren Beginn die Bolognareform scharf kritisiert. Die Reform mache es entgegen ihren Zielen den Studenten nicht einfacher, ins Ausland zu gehen.
12/7	Fundsachen	09 September 2012	Schnellbleiche	Klammheimlich haben sich die meisten Protagonisten, allen voran die Studenten, längst von der Bologna-Reform verabschiedet oder sie auf ihre Weise boykottiert.

12/8	Standpunkt	08 August 2012	Klammheimlicher Abschied	Die Ziele der Bologna-Reform klangen vor zehn Jahren wie im Märchen: Europaweit sollte die Mobilität der Studierenden zwischen Fächern, Studienorten und Hochschularten steigen, verbunden mit weniger Kosten, qualitativer Verbesserung und kürzeren Studienzeiten dank Zweistufigkeit.
12/9	Promotion	08 August 2012	Vervielfältigung der Wege und Vereinheitlichung der Kultur. Vom Produkt zum Prozess	Die Zeiten, in denen nur das Ziel Promotion, nicht aber die Wege dorthin intensiv diskutiert wurden, scheinen endgültig vorbei.
12/10	Nachrichten	07 Juli 2012	Studium als Stress	Stress und seine gesundheitlichen Folgen werden zu einem immer größeren Problem für Studenten.
12/11	Nachrichten	06 Juni 2012	Bolognakonferenz. Mehr Mobilität und soziale Gerechtigkeit	Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat die in der Bologna-Folgekonferenz in Bukarest formulierten Ziele ausdrücklich begrüßt, den Zugang zu höherer Bildung sozial gerecht zu erweitern, studierendenzentriertes Lernen voranzutreiben und die Übertragbarkeit und unbürokratische Anerkennung von Studienleistungen im europäischen Hochschulraum durchzusetzen.
12/12	Kommentar	06 Juni 2012	Gedächtnisloch	„Bologna is what bureaucrats think about university“, diese lakonische Bemerkung eines britischen Hochschullehrers muss für die kontinentalen Teutonen ergänzt werden mit: „Bologna ist, was Hochschulforscher darüber sagen“ - und was Politiker meinen, was die Hochschulforscher gesagt haben.
12/13	Universitäre Lehre	06 Juni 2012	Lehre in der Krise? Warum sich die Verhältnisse ändern müssen und nicht die Ideale	Je mehr Studenten an den Universitäten ausgebildet werden sollen, desto drängender stellt sich die Frage, wie anspruchsvolle Inhalte sinnvoll vermittelt bzw. gelehrt werden können.
12/14	Bologna-Prozess	05 Mai 2012	Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen. Neun provokative Anmerkungen zum Bologna-Prozess	Die mit der Bologna-Reform eingeführten BA-MA-Studiengänge sorgen seit Jahren für Kritik. Welcher Voraussetzungen bedurfte es, dass ein solcher kompletter Systemwechsel überhaupt möglich wurde?

12/15	Standpunkt	04 April 2012	Rede Forscher, schreibe nicht	Es fällt offenkundig leichter denn je, die Deutungen der Literaturwissenschaft als Glasperlenspiel zu belächeln.
12/16	Privatdozenten	04 April 2012	Not macht erfinderisch – aber nicht in der Wissenschaft. Über die Situation der Privatdozenten und zwei Modelle von Universität	Die Situation vieler Privatdozenten in Deutschland ist prekär. Nach langem, mühevolem Qualifikationsweg bleibt ein hohes Risiko, trotz herausragender Leistungen die erhoffte Professur doch nicht zu erlangen.
12/17	Nachrichten	04 April 2012	Rektoren: Die Lehre an den Hochschulen ist gut	Rektoren bewerten die Lehre an ihren Hochschulen trotz überfüllter Hörsäle, Dozentenmangel und immer wieder aufkommender Proteste gegen die Bologna-Studienreform positiv
12/18	Universität	04 April 2012	Der Sudoku-Effekt. Die Komplexitätsexplosion an den Hochschulen	Reformen werden in der Gegenwart in der Regel eingeleitet, um die Effektivität von Prozessen zu verbessern und Komplexität zu reduzieren.
12/19	Nachrichten	03 März 2012	Schavan räumt Fehler bei Bologna-Reform ein	Bundesbildungsministerin Annette Schavan (CDU) hat Fehler der Politik im Zusammenhang mit der Bologna-Studienreform eingeräumt. „Wir haben zu viel über Strukturen und zu wenig über Inhalte und Ziele von Bildung diskutiert“, sagte Schavan in der Wochenzeitung Die Zeit. Bereits Ende der neunziger Jahre habe die Politik die Chance verpasst, die inhaltliche Dimension von Bologna gleichberechtigt in der Agenda zu verankern. „Als der Umbau (der Studiengänge) dann losging, war es erst mal zu spät.“
12/20	Standpunkt	02 April 2012	Studieren als Lebensphase	Für Jahrhunderte grenzte das Studium an einer Universität eine eigenständige Lebensphase aus. Bei Eintritt in die Universität trennte man sich von dem Ort, an dem man aufgewachsen war, und von den zugehörigen Lebensformen und trat in eine andersartige soziokulturelle Welt ein.

11/1	Universität konkret	12 Dezember 2011	»Hajo, da isch d’Bismarg komme«. Eine ganz normale Seminarsitzung	Hochschulpolitische Thesen und ministerielle Verlautbarungen leiden nicht selten an Realitätsdefiziten.
11/2	Nachrichten	11 November 2011	Ingenieurausbildung. Verkopfte Ingenieure	Der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) beobachtet mit Sorge, dass in Folge des Bolognaprozesses in den Fachhochschulen das eigentlich erfolgreiche Profil der Praxisorientierung an Gewicht verliert.
11/3	Burnout	11 November 2011	Das Neue als Anti-Depressivum. Psychische Gesundheit an Hochschulen – ein Interview	Im Bologna-Lehr- und Prüfungssystem sind sowohl Wissenschaftler als auch Studierende gefährdet, den Belastungen nicht standzuhalten.
11/4	---	11 November 2011	Beschleunigungsdruck. Wie fühlen sich Studierende heute?	Nicht zuletzt durch die Veränderungen, die die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge gebracht hat, stehen die Studierenden unter weit größerem Leistungs- und Zeitdruck als noch vor zehn Jahren.
11/5	Bücher	10 Oktober 2011	Bologna greift um sich. Lesen und lesen lassen	Mehr rosa verpackte Gemeinheiten hat der Rezensent noch nie auf 128 Seiten gefunden als in diesem ironischen Campusroman zu ernstesten Themen: Hochschul- und Studienreform.
11/6	Fundsachen	11 November 2011	Auf Gedeih und Verderb	„Meine Sorge ist, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses die Hochschulen zu Berufsschulen werden, die so stark auf bestimmte Berufsbilder fokussiert sind, dass der jeweilige Bachelorabschluss passgenau darauf bezogen wird.
11/7	Bologna-Reform	09 September 2011	Bologna als Mobilitätsbremse. Ergebnisse von aktuellen Studien	Aktuelle Studien über die Mobilität der Studenten erfassen meist nur den Zeitraum weniger Jahre. Wie häufig aber sind die Studenten in früheren Jahrzehnten ins Ausland gegangen?
11/8	Fundsachen	08 August 2011	Weise	Die (Pisa)-Tests verstehen sich eben nicht als Untersuchung der Persönlichkeit, sondern als Kompetenzmessung, die weltweit auf die gleichen Lernziele zurückgreifen müssen.

11/9	Hochschulfinanzierung	09 September 2011	Optionen für die zukünftige Hochschulfinanzierung in Deutschland. Alternativen mit Nebenwirkungen	Die Finanzierung der Hochschulen auch in Zukunft verlässlich sicherzustellen, ist eine große Herausforderung für die Länder, die Hochschulen und nicht zuletzt für den Bund.
11/10	Nachrichten	07 Juli 2011	Akkreditierungsrat stellt sich selbst ins Abseits	Als „bizarr und grotesk“ hat der Präsident des Deutschen Hochschulverbandes (DHV), Professor Bernhard Kempen, die Entscheidung des Akkreditierungsrates bezeichnet, Studiengänge, die wahlweise den Abschluss BA/MA oder Diplom anbieten, nicht mehr zu akkreditieren.
11/11	Europa	06 Juni 2011	Die „verschweigte“ Reform. Ein Gespräch über Bologna, die Universität und Europa	Ist der Bologna-Prozess ein Projekt, das Europa weiterbringt? Kann es für die Universitäten und die Studenten als Erfolg verbucht werden? Lässt sich damit die Humboldtsche Universität retten? Nachdenkliche - und durchaus selbstkritische - Antworten eines international bekannten tschechischen Hochschullehrers und Politikers.
11/12	Nachrichten	06 Juni 2011	Frankenberg fordert Reakademisierung	Der ehemalige Wissenschaftsminister Baden-Württembergs, Peter Frankenberg, hat kurz vor dem Ende seiner Amtszeit bei der zweiten Bologna-Konferenz von Bund und Ländern in Berlin eine Reakademisierung des Bachelorstudiums gefordert.
11/13	Fundsachen	06 Juni 2011	Dünkel	In vielen Fächern herrscht ein Dünkel, dass ihre Studienordnung die einzig richtige sei. Das Studium ist woanders nicht per se schlechter, nur weil dort andere Module angeboten werden.
11/14	Standpunkt	05 Mai 2011	Studium als Zwangsetappe	Universitätsreformen können keine anderen als diese beiden Ziele haben: die Lehre und die Forschung zu verbessern.
11/15	Nachrichten	04 April 2011	KMK will Bologna verbessern	Die Kultusminister der Länder (KMK) wollen die Studienbedingungen für Studenten in Bachelor- und Masterstudiengängen verbessern. So müssten Leistungen von anderen Unis leichter anerkannt werden, die Lehre solle sich stärker an den Erwartungen der Studenten orientieren.

11/16	Wissenschaftsfreiheit	05 Mai 2011	In der Freiheit liegt eine phantastische Chance. Über die Freiheit der Wissenschaft und ihre Bedrohung	Die Freiheit der Wissenschaft gehört zu den Grundrechten, ist dabei aber kein Reservat von beruflichen Sonderrechten, sondern verheißt Nutzen für die gesamte Gesellschaft. Wie kann in diesem Spannungsfeld dem einzelnen Wissenschaftler ausreichend Freiheitsraum gesichert werden?
11/17	Duale Studiengänge	04 April 2011	Ergebnisse einer aktuellen Umfrage. Vor- und Nachteile dualer Studiengänge	Immer mehr Unternehmen setzen auf duale Studienprogramme, bei denen neben dem Studium viel Praxis geboten wird. Was sind die Vor- und Nachteile dieser Studienform? Wie gestalten sich die Auswahl der Hochschulen und die Bewerbungsverfahren?
11/18	Kommentar	04 April 2011	Das E10-Dilemma	Das E10-Benzin wurde von der Regierung als neues Produkt beschlossen und von den Herstellern geliefert, aber die Kunden erweisen sich störrisch und wollen es nicht haben. Dennoch soll es mit PR-Kampagnen, vereinbart auf einem „Benzingipfel“, durchgesetzt werden. Das erinnert an die Bolognareform.
11/19	---	03 März 2011	Gutachten: Diplom ist Bologna-kompatibel	Die Bologna-Erklärung ist rechtlich nicht verbindlich. Es liegt vielmehr ausschließlich in der Gesetzgebungskompetenz der Länder, Studiengänge und Studienabschlüsse letztverbindlich zu regeln.
11/20	---	02 Februar 2011	Schweiz: Masterquote 90 Prozent	Rund 90 Prozent der Studenten in der Schweiz machen nach dem Bachelor einen Masterabschluss. Nur eine kleine Minderheit der Studenten tritt direkt nach dem Bachelor in den Arbeitsmarkt ein. Dies geht aus dem aktuellen „Bologna-Barometer 2010“ des schweizerischen Bundesamtes für Statistik hervor.

10/1	Deutscher Qualifikationsrahmen	12 Dezember 2010	Der Europäische und der Deutsche Qualifikationsrahmen. Was, warum und zu welchem Zweck - Fragen und Antworten	Aufgrund der Bolognareform wurden die Studiengänge an deutschen Hochschulen grundlegend reformiert. Es wurde modularisiert, der „Workload“ bestimmt und ECTS-Punkte wurden vergeben. Als Nächstes sollen nun sämtliche Ausbildungsberufe und Studiengänge in Qualifikationsrahmen eingeordnet werden. Steht den Hochschulen eine neue Bürokratiewelle bevor?
10/2	---	12 Dezember 2010	Rektoren und Minister auf dem Prüfstand	Der Deutsche Hochschulverband (DHV) hat seine Mitglieder wieder dazu aufgerufen, die Führungsqualitäten des Rektors bzw. Präsidenten ihrer Hochschule sowie ihres jeweiligen Landesministers und der Bundesministerin für Bildung und Forschung zu bewerten.
10/3	Hochschulreform	11 November 2010	Von der »Generation Bologna« zur »Generation Praktikum«. Wie behandeln die Unternehmen den Bachelor?	Im Jahr 2004 verkündeten 15 Unternehmen ihre „Bachelor Welcome“ Erklärung, die inzwischen erweitert und von rund 200 Unternehmen bekräftigt wurde. Grund genug, sich ein Bild von der tatsächlichen Bachelor-Akzeptanz zu machen. Haben sich die deutschen Unternehmen auf Bologna eingestellt? Eine Studie nährt Zweifel.
10/4	Kommentar	12 Dezember 2010	Etwas fehlt	Den Personalchefs deutscher Unternehmen geht es derzeit mit den Bachelor- und Masterurkunden ähnlich wie dem Kämmerer aus der Apostelgeschichte mit der Heiligen Schrift: Sie verstehen nicht, was sie lesen.
10/5	Hochschulreform	10 Oktober 2010	Bologna 2.0 Zwischen update und remake	Sind Bologna-Reform und universitäre Bildung ein Widerspruch in sich, wie die Kritiker meinen? Oder tragen antiquierte Reaktionen eine Mitschuld an diesem Dissens?

10/6	Nachrichten	10 Oktober 2010	BMBF-Haushält wächst	Der Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) soll 2011 gegenüber 2010 ansteigen. Mit 11,646 Milliarden Euro liege der Etat des BMBF im Vergleich zum laufenden Jahr um 7,2 Prozent höher. Im Vergleich zum Jahr 2005 sei der Haushalt nach Angaben des BMBF um 54 Prozent gewachsen.
10/7	---	09 September 2010	Studie: Bologna-Reform erschwert Jobben	Die neuen Hochschulabschlüsse Bachelor und Master machen es Studenten einer Umfrage zufolge zunehmend schwerer, neben dem Studium Geld zu verdienen. 61 Prozent der Master- und 57 Prozent der Bachelor-Studenten gaben an, Hochschule und Job nur schlecht unter einen Hut bringen zu können.
10/8	Entscheidungen	09 September 2010	Entscheidungen Uni und FH gleich	Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat erstmals entschieden, dass sich Fachhochschulprofessoren auf die Wissenschaftsfreiheit berufen können. In seiner bisherigen Rechtsprechung hatte das BVerfG diese Frage ausdrücklich offen gelassen.
10/9	Entscheidungen	09 September 2010	Entscheidungen	In Folge eines Normenkontrollantrags eines Hochschullehrers hat sich das Bundesverwaltungsgericht mit der Frage beschäftigt, unter welchen Voraussetzungen ein Dekan einen einzelnen Hochschullehrer anweisen kann, eine bestimmte Lehrveranstaltung anzubieten
10/10	---	07 Juli 2010	Umfrage: Keine Verbesserung der Lehre durch BA/MA	Laut einer aktuellen Umfrage der rheinland-pfälzischen CDU-Landtagsfraktion sind 91 Prozent der Universitätsprofessoren in Rheinland-Pfalz der Überzeugung, dass der Bologna-Prozess die Qualität der wissenschaftlichen Lehre nicht verbessert habe.
10/11	Nachrichten	07 Juli 2010	Juristen kritisieren Bologna-Reform und Qualifikationsrahmen	Der Zugang zu den klassischen juristischen Berufen soll nach dem Willen des Deutschen Juristen-Fakultätentages auch in Zukunft von einer staatlichen Prüfung abhängen. Nur eine solche staatliche Prüfung sichere langfristig die Qualität der Juristenausbildung.

10/12	Universität	04 April 2010	Fatale Mobilmachung. Die neue Wissenspolitik und die Universitäten	Auf den ersten Blick haben Begriffe wie „Wissengesellschaft“ und „Bildungskatastrophe“ wenig gemein. Auf den zweiten schon. Hintergründige Gedanken zu aktuellen Sprachmustern und deren Folgen für die Universität.
10/13	---	04 April 2010	Expertenkommission. Bologna-Reform reformieren	Die Bologna-Reform muss in zentralen Punkten nachgebessert werden. Zu diesem Schluss kommt die Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) in ihrem Gutachten 2010 für Bundeskanzlerin Angela Merkel.
11/14	Nachrichten	04 April 2010	Bund will Lehre an den Hochschulen mit zwei Milliarden Euro fördern	Bundesbildungsministerin Annette Schavan will zwei Milliarden Euro für die Förderung der Lehre an den deutschen Universitäten bereitstellen. Mit dem Geld sollen zusätzliche Mentoren und Tutoren für die Studenten sowie Juniorprofessoren mit einem erhöhten Lehranteil bezahlt werden, wie die CDU-Politikerin der Wochenzeitung Die Zeit sagte.
10/15	Nachricht	03 März 2010	Studium soll vor allem effektiv sein	Studenten in Bachelor-Studiengängen wollen heute vor allem effektiv studieren und schnell einen Abschluss machen. Dabei ist ihnen für die Studienwahl das Fachinteresse wichtiger als materielle Motive.
10/16	Bologna- reform	02 Februar 2010	Vom Machtraum zum Wahrheitsraum. Die Mitschuld der Wissenschaft an der Bologna-Universität	Die Reformen, die seit zehn Jahren die Hochschulen unter dem Namen „Bologna“ in Atem halten, werden von Wissenschaftlern meist unter der Perspektive der Hochschulpolitik oder der der persönlichen Betroffenheit kritisiert.

10/17	Nachrichten	02 Februar 2010	Eliten auf der Flucht	Frank Schirrmacher sorgt sich um die Eliteförderung an den deutschen Universitäten. Der Mitherausgeber der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ kritisierte laut Deutschlandradio auf einer Veranstaltung in Heidelberg, für begabte und leistungsfähige Studenten würden die Hochschulen immer unattraktiver.
10/18	Fundsachen	02 Februar 2010	Der Griff zur Flasche	Die sogenannte, von Beginn an unterfinanzierte und konzeptionell verfehlte Bologna-Reform ist ein zum bürokratischen Monstrum verkommenes Zwangsmittel geworden, das allen Beteiligten – Lehrenden wie Lernenden – die Luft zum Atmen (beziehungsweise zum Forschen, Lehren und Lernen) nimmt.
10/19	Nachrichten	01 Januar 2010	Bologna bewegt	Die Bundesregierung will sich mit einer Quote von 40 Prozent an der Schließung der Finanzierungslücke bei den Bildungsausgaben beteiligen. Das kündigte Bundeskanzlerin Merkel (CDU) auf dem sog. „Bildungsgipfel“ am 16. Dezember in Berlin an. Bisher lagen die Bundeszuschüsse bei zehn Prozent.
10/20	Bologna-reform	01 Januar 2010	Weiterbauen an Bologna. Ein Plädoyer	Die Bolognareform ist auch nach Auffassung vieler ihrer Befürworter in eine Sackgasse geraten. Kann es überhaupt so wie bisher weitergehen? Wenn ja, welche Wege bieten sich an?

Anlage III: Treffer Verschlagwortung "Bologna-Reform"

DIE ZEIT

<i>Nr.</i>	<i>Rubrik (bzw. Thema)</i>	<i>Datum</i>	<i>Titel</i>	<i>Untertitel</i>	<i>Bemerkung</i>
13/1	Beruf	25.03.2013	GENERATION Y UNTER DRUCK	Als lässig und selbstbewusst beschrieb die ZEIT die »Generation Y«. Das verkennt deren Ängste. Ein Widerspruch.	
13/2	Uni-Leben	21.02.2013	BAFÖG-SYSTEM PLEITE IN DEN MASTER	Viele Studenten warten auf ihr BAföG, manchmal monatelang. Das Fördersystem ist überlastet und lückenhaft – und die Verantwortlichen tun nichts dagegen.	ZEIT Campus
13/3	Uni-Leben	20.02.2013	PERSONALER "DIE REGELSTUDIENZEIT IST FÜR UNS EHER ZWEITRANGIG"	Schon ein Bachelor soll für den Beruf qualifizieren. Doch Unternehmen klagen über Jungspunde ohne Lebenserfahrung. Sollten Studenten sich lieber Zeit lassen?	
12/1	Hochschule	29.12.2012	BOLOGNA-REFORM VIEL ZU TUN, WAS?	Angeblich sind Bachelorstudenten enorm gestresst. Die Professoren Hans-Dieter Hippmann und Rolf Schulmeister haben untersucht, wie viel Zeit tatsächlich am Schreibtisch verbracht wird – mit überraschendem Ergebnis. Ein Streitgespräch.	
12/2	Bewerbung	21.12.2012	BEWERBUNG JETZT KOMMT DER SCHWARM	Lebensläufe und Bewerbungen gleichen einander immer stärker. Dabei erwarten längst nicht alle Unternehmen dasselbe von Berufsanfängern.	ZEIT Campus

12/3	Hochschule	19.12.2012	BOLOGNA-REFORM "SIE KÖNNEN DAS NICHT UNTERZEICHNEN!"	Wie sieben Männer die größte Revolution an den Schweizer Universitäten anzetteln. Die unglaubliche Geschichte der Bologna-Reform.	
12/4	Hochschule	19.12.2012	BOLOGNA-REFORM "BOLOGNA IST NICHT AN SICH BESSER"	Ist eine Reform der Reform möglich – und wünschenswert? Ein Gespräch mit Antonio Loprieno, dem Präsidenten der Schweizer Rektorenkonferenz.	
12/5	Uni-Leben	13.12.2012	LEBENSPLANUNG MEIN STUDIUM GEHÖRT MIR	Lesen, Reisen, Lieben – oder möglichst schnell fertig werden? Wir zeigen, wie man an der Uni den eigenen Zielen folgt und die Studienordnung dabei nicht zu wichtig nimmt.	ZEIT Campus
12/6	Gesundheit	13.11.2012	ÄRZTEMANGEL NEHMEN, WEN MAN KRIEGEN KANN	Fast kein Schweizer will mehr Psychiater werden. Die Folgen für die Patienten sind dramatisch.	
12/7	Hochschule	23.10.2012	LEHRERAUSBILDUNG LEHREN LERNEN, ABER RICHTIG	Eine neue Untersuchung zeigt, wie sich die Lehrerausbildung verbessern lässt. Ekkehard Winter erklärt, worauf es ankommt.	
12/8	Hochschule	13.10.2012	SEMESTERBEGINN WOHNUNGSSITUATION FÜR STUDENTEN WIRD SCHWIERIGER	In diesem Semester starten besonders viele junge Menschen ihr Studium. Dadurch müssen Studenten mit deutlich schlechteren Bedingungen rechnen, warnt ein Bildungsexperte.	
12/9	Langzeitstudenten	05.10.2012	LANGZEITSTUDENTEN EIN BACHELOR IN ELF SEMESTERN	Während viele mit Rauswurf drohen, pfeifen manche Unis auf die Regelstudienzeit. Dort entwickelt sich der Albtraum jedes Bolognareformers: Langzeit-Bachelorstudenten.	

12/10	Literatur	04.10.2012	Roman "Fliehkräfte": Biedere Melancholie	Pilgern hilft: Stephan Thome schreibt Unterhaltungsliteratur über den Mann von sechzig Jahren.	
12/11	Uni-Leben	03.10.2012	Generationendebatte Macht Deutschland zur Bildungsrepublik!	Das Knausern bei den Bildungsinvestitionen verschiebt gewaltige Lasten in die Zukunft, warnt der Autor Wolfgang Gründinger in seinem Buch "Wir Zukunftssucher". Ein Auszug.	
12/12	Uni-Leben	18.09.2012	Erinnerungen "Das Studium ist eine traumhafte Zeit"	Als Student schimpfte unser Autor gern auf die Uni. Jetzt hat er seinen Abschluss und wünscht sich Freiheit, Ruhe und seine alte WG zurück. Eine Hommage ans Studentsein.	
12/13	Hochschulen	13.09.2012	Auslandsstudium Erasmus-Scheine sind häufig wertlos	Die Bologna-Reform soll es Studenten leichter machen, ins Ausland zu gehen. Eine Umfrage zeigt aber: Kurse von ausländischen Unis werden zu Hause oft nicht anerkannt.	
12/14	Hochschulen	08.09.2012	HOCHSCHULEN »EINE UNZULÄSSIGE VERKÜRZUNG«	Horst Hippler, Präsident der Hochschulrektoren, hat die Bologna-Reform kritisiert. Jetzt regt sich heftiger Widerspruch.	
12/15	Hochschule	07.09.2012	STUDIENPLATZKLAGE IM RICHTERSAAL IMMATRIKULIERT	Weil er keinen Masterplatz bekommt, verklagt ein Student eine Berliner Uni. Dem Anwalt überweist er mehr als tausend Euro. Doch die Uni ist gut gewappnet.	
12/16	----	23.08.2012	STUDIENREFORM PROTEST ALS REFLEX	Horst Hipplers Kritik an Bologna entzweit die Hochschulrektoren.	

12/17	Hochschule	20.08.2012	STUDIENREFORM DIE BOLOGNA-REFORM KANN NICHTS DAFÜR!	Überfüllte Hörsäle, Betreuungsnotstand, mangelnde Reflexionskultur: Bologna hat keine Probleme geschaffen, sondern lediglich alte sichtbar gemacht, kommentiert A. Frank.	
12/18	Deutschland	20.08.2012	CDU-SPITZE SCHAVANS RÜCKZUG AUF RATEN	Die Bildungsministerin will nicht mehr CDU-Vize sein. Damit dürfte ihr Abschied aus der Politik begonnen haben. Mögliche Nachfolger bringen sich in Stellung.	
12/19	Hochschule	14.08.2012	STUDIENREFORM HOCHSCHULREKTOREN ÜBEN HARSCHKE KRITIK AM BOLOGNA-PROZESS	Ministerin Schavan feiert Bologna als europäische Erfolgsgeschichte. Ganz anders das Urteil der Hochschulrektorenkonferenz: Ihr Vorsitzender weist auf schwere Mängel hin.	
12/20	Hochschule	22.09.2012	UNIVERSITÄTEN "MEHR WERT AUF WISSEN LEGEN!"	Zwei Jahre Studium generale vorab wie in den USA? Oder gleich spezialisieren für den Beruf? Ein Gespräch mit dem Hochschulexperten Gerhard Casper darüber, was sich an den Universitäten ändern muss.	
11/1	Hochschulen	29.12.2011	Gerichtsurteil Ehemaliger AStA-Referent darf länger studieren	AStA-Referenten dürfen hoffen, mehr Zeit für ihr Diplomstudium zu bekommen. Ein Student aus Münster hatte gegen seine drohende Exmatrikulation geklagt und bekam Recht.	
11/2	Hochschulen	16.12.2011	UNI-BÜROKRATIE FAUL ODER ÜBERFORDERT?	Säumige Professoren bringen Studenten in Schwierigkeiten – schuldig fühlen sie sich nicht.	
11/3	Hochschule	26.11.2011	STUDIERN PRAKTISCHER UMWEG	Auch ohne Abitur wird man zum Studium zugelassen – unter einer Voraussetzung.	

11/4	Hochschulen	17.11.2011	HOCHSCHULEN GEHT ES AUCH INTERNATIONALER?	Deutsche Universitäten könnten viel besser sein, wenn sie den Mut hätten, öfter über den heimischen Tellerrand zu blicken, sagt der Rektor der Universität Luxemburg.	
11/5	Hochschulen	04.11.2011	PSYCHISCHE BELASTUNG PROF. DR. DEPRESSIV	Lehrende an deutschen Hochschulen sind so produktiv wie nie – gleichzeitig häufen sich psychische Probleme.	
11/6	Hochschulen	03.11.2011	HOCHSCHULREFORM NUR NOCH LÄCHERLICH	Schlechte Zeiten für Bologna-Kritiker – an den Unis läuft es gut.	
11/7	Hochschulen	24.10.2011	BACHELOR ENDLICH WIEDER FREI STUDIEREN	Eine Reform an der Universität Bielefeld bringt den Studenten mehr Möglichkeiten.	
11/8	Hochschulen	23.10.2011	THEOLOGIESTUDIUM NICHT OHNE EXAMEN	Einen Bachelor für angehende Pfarrer gibt es nicht. Oberkirchenrat Joachim Ochel erklärt, warum das so ist.	
11/9	Uni-Leben	02.09.2011	PSYCHOLOGISCHE BERATUNG EHRGEIZ LÄSST SIE SCHEITERN	Abschlusscoaching hilft verzweifelten Langzeitstudenten.	
11/10	Hochschulen	01.09.2011	BOLOGNA-REFORM KERNZIEL VERFEHLT?	Unredliche Kritik am Bachelor hilft keinem weiter.	
11/11	---	26.05.2011	WO BLEIBT DER LEISTUNGSWILLE?	Leserin H. Bärbock studiert BWL und Maschinenbau. Ihrer Ansicht nach klagen Studierende zu viel über Bologna-Reform und Überforderung. Vielen fehle Lernbereitschaft.	
11/12	Hochschulen	17.05.2011	STUDIENREFORM "BOLOGNA IST PRIMA"	Man muss die Studienreform nur richtig umsetzen. Wie das geht, zeigt die Universität Hildesheim.	

11/13	Hochschulen	16.05.2011	BOLOGNA-REFORM AUS SECHS MACH ACHT	Längere Bachelorprogramme könnten die Stundenpläne entlasten. Sie schaffen aber andere Probleme.	
11/14	Uni-Leben	12.05.2011	BOLOGNA-REFORM ACH, DIESER STRESS	Gerade einmal 23 Stunden wenden Studenten pro Woche für die Uni auf, zeigen neue Studien.	
11/15	Uni-Leben	07.05.2011	STUDIENANFANG MAMA HAT IMMER SORGE	Während Jugendliche heute zuversichtlich nach vorn blicken, haben ihre Eltern umso mehr Angst um sie. Wie sie ihren Kindern beim Studienstart helfen können.	
11/16	Hochschulen	06.05.2011	BOLOGNA-KONFERENZ "WIR WERDEN NEUE PLÄTZE SCHAFFEN"	Bundesbildungsministerin Annette Schavan über den Ansturm auf die Hochschulen, Bundes-Universitäten - und geplatzte Ideen	
11/17	Uni-Leben	18.04.2011	STUDIENZEIT BIN ICH SCHON ZU ALT?	Studenten hetzen durch ihr Studium. Dabei ist den meisten Unternehmen ziemlich egal, wie lange sie brauchen. Warum sich alle mal entspannen können.	ZEIT Campus
11/18	Uni-Leben	04.04.2011	MEIN GANZES LEBEN	Freiherr Meinhard von Seckendorff studierte 90 Semester lang an der Uni Zürich. Jetzt musste er dringend nach Hause.	
11/19	Uni-Leben	17.03.2011	AKADEMIKERNACHWUCHS ÄNGSTLICHE OPTIMISTEN	Die neue Studierendenumfrage zeichnet ein zwiespältiges Bild vom Akademikernachwuchs an Deutschlands Hochschulen.	
11/20	Hochschule	04.03.2011	STUDIERN IM AUSLAND FRÜH VORBEREITEN	So wird das Auslandsstudium zum Erfolg.	

10/1	Uni-Leben	20.10.2010	SACHSEN DAS GALLISCHE DORF DES BOLOGNA-IMPERIUMS	Vehementer Widerstand: In Sachsen soll neben dem Bachelor im Lehramtsstudium auch wieder das Staatsexamen angeboten werden. Eine bedenkliche Entwicklung, meint J. Bender.
10/2	Zeitgeschehen	17.10.2010	PROTESTKULTUR WIR HABEN DIE NASE VOLL!	Im ganzen Land gehen Bürger auf die Barrikaden. Was sagt der Protest über unsere Gesellschaft?
10/3	Hochschule	15.10.2010	HOCHSCHULE BACHELOR-ABSCHLÜSSE GEWINNEN AN BEDEUTUNG	Seit der Wiedervereinigung gab es noch nie einen so großen Anstieg an Hochschulabsolventen wie im Jahr 2009. Mehr Fachkräfte bedeutet das zwangsläufig jedoch nicht.
10/4	Hochschule	25.06.2010	FACHHOCHSCHULE KIEL PROJEKTARBEIT AUF EUROPÄISCH	Wenn Spanier, Türken und Deutsche zusammen arbeiten, kann es schon mal krachen. An der FH Kiel werden Studenten auf solche Kultur-Clashes vorbereitet.
10/5	---	11.06.2010	BILDUNGSPOLITIK DIE LÄNDER HABEN NICHTS DAZUGELERNT	Der Bildungsgipfel von Bund und Ländern ist gescheitert, die Proteste sind fast verstummt. Schuld trifft vor allem die Ministerpräsidenten, meint Jan-Martin Wiarda.
10/6	Hochschule	10.06.2010	BILDUNGSGIPFEL PRÜFEN STATT BASTELN	An Bildung soll nicht gespart werden? Falsch! Man muss nur wissen, wo. Ein Standpunkt zum Bildungsgipfel.
10/7	Hochschule	09.06.2010	BILDUNGSSTREIK KEIN DRUCK IM KESSEL	Die Studenten möchten die erfolgreichen Bildungstreiks vom Herbst fortsetzen. Die Voraussetzungen sind ungünstig.
10/8	Hochschule	08.06.2010	BILDUNGSGIPFEL VOR DEM SCHICKSALSTAG	Am 10. Juni entscheidet sich, ob Ministerin Annette Schavan noch zur Gestalterin von Bildungspolitik wird.

10/9	Hochschule	26.05.2010	BOLOGNA-REFORM ACHTUNG, BAUSTELLE!	Bachelor und Master statt Magister und Diplom: Seit zehn Jahren wird das Studium an deutschen Hochschulen umgekrempelt. Was es bedeutet, in Zeiten des Umbruchs an die Uni zu kommen.	
10/10	Uni-Leben	19.05.2010	MASTERSTUDIUM IN ENGLAND NEUSTART IN LONDON	Jedes Jahr gehen Tausende Deutsche nach Großbritannien, um den Master zu machen. Die Studienreform hat den Wechsel erleichtert.	
10/11	Hochschule	17.05.2010	BOLOGNA-KONFERENZ TAGUNGSTHEATER	Bildungsministerin Schavan lädt zum Bologna-Gipfel.	
10/12	Bewerbung	15.05.2010	JOBEINSTIEG GESTATTEN, BACHELOR!	Von Anfang an hagelte es Kritik an ihrem Abschluss. Jetzt kämpfen die Bologna-Studenten auf dem Jobmarkt um Anerkennung.	
10/13	Hochschule	13.05.2010	BACHELOR PLUS IN DIE VERLÄNGERUNG	Für ein Auslandssemester bleibt im Bachelor oft keine Zeit. Darum bietet das Bachelor-Plus-Programm ein Extrajahr.	
10/14	Hochschule	20.04.2010	BOLOGNA-REFORM INGENIEURE KÄMPFEN FÜR DAS DIPLOM	Neun große technische Universitäten wollen im Zuge der Studienreform das Diplom erhalten – als "Markenzeichen deutscher Ingenieurbildung".	
10/15	Hochschule	25.03.2010	PRIVATDOZENTEN UNI-SKLAVEN, VEREINIGT EUCH!	Die deutschen Universitäten halten sich Tausende hoch qualifizierter Wissenschaftler, die als Privatdozenten oder außerplanmäßige Professoren ein kümmerliches Dasein fristen. Unser Autor Helmut Pape ist einer von ihnen. Ihm platzt hier der Kragen.	

10/16	Uni-Leben	24.03.2010	DAAD-CHEF CHRISTIAN BODE "ZEIT IM AUSLAND IST NIE VERLOREN"	Keine Zeit für ein Auslandssemester? Für den DAAD-Chef Christian Bode nur eine Ausrede. Im Interview sagt er, warum es so wichtig ist, andere Länder kennenzulernen.	
10/17	Hochschule	17.03.2010	PROTESTE AN DEN UNIS NIEMAND WILL'S GEWESEN SEIN	Die aufgebracht Studenten bekommen Zuspruch von vielen Seiten: von Ministern, Rektoren, Professoren. Doch die haben die Probleme zu verantworten. Ein Kommentar.	
10/18	Hochschule	12.03.2010	BOLOGNA-KONFERENZ BILDUNGSMINISTER GESTEHEN FEHLER EIN	Die zweitägige Bologna-Konferenz ist zu Ende. Die Politiker wollen in Zukunft besser auf Kritik achten. Kasachstan wurde als 47. Mitgliedsland aufgenommen.	
10/19	Hochschule	11.03.2010	BOLOGNA-REFORM KEINE LEMMINGE!	Die Unis trauen sich nicht, Bologna mit eigenen Ideen zu verbessern.	
10/20	Hochschule	10.03.2010	HOCHSCHULPOLITIK ZEHN JAHRE BOLOGNA - POLITIK GELOBT BESSERUNG	Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen erhielt viel Kritik. Nun wollen die Politiker das System korrigieren und den Studierenden mehr Gehör verschaffen.	

Anlage IV: Untersuchung des Diskursstranges - Kategorien

FORSCHUNG UND LEHRE

<i>Nr.</i>	<i>Titel</i>	<i>Artikulationsebene</i>	<i>Analyseebene</i>
13/1	<p>Universität I</p> <p>Einsamkeit und Freiheit. Wer verteidigt die Leitidee der Institution Universität?</p> <p>02 Februar 2013</p>	<p>„[...] dem gegenwärtig vorherrschenden konsumistischen Zeitgeist [...]“</p>	<p>V: Verweis auf Gegenwart</p> <p>IV: konsumistische[r] Zeitgeist</p>
13/3	<p>Prüfungsnot</p> <p>Immer bessere Noten? Über die Zerstörung der geisteswissenschaftlichen Kultur</p> <p>01 Januar 2013</p>	<p>„[...] wegen des herrschenden <u>Zeitdrucks</u> [...]“ „[...] dort, wo eigentlich Vielfalt und <u>Langsamkeit</u> angebracht wären.“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>I: Direkter Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p>

<p>12/1</p>	<p>Anderswo ist das Gras auch nicht grüner</p> <p>Zwei selbstkritische Auseinandersetzungen mit dem kanadischen Hochschulsystem</p> <p>02 Februar 2012</p>	<p>„[...] investieren danach nur wenige <u>Wochenstunden</u> in ihr Studium [...]“</p> <p>„[...] die Aussage, dass [...] ein Student 24 <u>Stunden</u> in der <u>Woche</u> für das Studium gearbeitet hat [...]“</p> <p>„[...] ist das Arbeitspensum auf 14 <u>Stunden</u> gesunken [...]“</p> <p>„[...] die Studierenden, die kaum <u>Zeit</u> ins Studium investieren [...]“</p>	<p>II/III: Verweis auf Dauer/Länge des Arbeitsaufwandes in den Einheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stunden - Woche <p>IV: <i>Zeit investieren</i></p>
<p>12/3</p>	<p>Standpunkt</p> <p>Kein Abschied von Bologna</p> <p>10 Oktober 2012</p>	<p>„[...] dass es [...] möglich ist, diese in der vorgeschriebenen Regelstudien<u>zeit</u> zu durchwandern.“</p> <p>„[...] wenn das Studium in der Regel<u>zeit</u> absolviert wurde [...]“</p>	<p>III: Verweis auf Einheit Regelstudienzeit</p>
<p>12/5</p>	<p>Bologna-Reform</p> <p>Der Kobra-Effekt Plädoyer für die Abschaffung des ECTS-Systems</p> <p>09 September 2012</p>	<p>„[...] dass Studienpläne in den Bachelor- und Masterstudiengängen inzwischen so genau [...] <u>getaktet</u> sind[...]“</p> <p>„[...] Studienleistung sollte in <u>Zeiteinheiten</u> – den ECTS- Punkten – gemessen werden und [...] <u>stunden</u>-genaue Erhebung [...] ermöglichen.“</p> <p>„[...] abstrakten <u>Zeiteinheiten</u> der Kreditpunkte [...]“</p> <p>„[...] Studierende in [...] 900 <u>Stunden</u> weniger aufbringen [...]“</p> <p>„[...] in ECTS-Punkten kalkulierten <u>Zeiteinheiten</u> und den real von den Studierenden verwendeten <u>Zeiten</u> [...]“</p>	<p>III: Berechnung in Zeiteinheiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stunden [2-fache Nennung] - ECTS- bzw. Kreditpunkte Punkte (3-fache Nennung) <p>IV: <i>„abstrakte Zeiteinheiten“</i></p> <p>Anmerkung: <i>Taktung</i> als Referenz auf Zeiteinheit bzw. Messung.</p>

<p>12/6</p>	<p>Nachrichten HRK-Präsident übt scharfe Kritik an der Bologna-Reform 09 September 2012</p>	<p>„[...] besagen nur, wie viel durch ein Seminar <u>zeitlich</u> belastet werde.“ „[...] das <u>sechsemestrige</u> Bachelorstudium. „[...] die Menschen <u>schneller</u> durchs Studium zu bringen [...]“ „[...] arbeiten immer <u>länger</u> [...] „ „[...] sinnvoll, am Anfang mehr <u>Zeit</u> zu investieren [...]. „[...] der <u>Jugendwahn</u>“ „[...] hätten <u>Fristen</u> für die Reformen gesetzt“</p>	<p>II/III: Verweis auf Dauer des Studiums in Einheit Semester I: Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums V: <i>Zeit investieren</i> VI: Verweis auf Alter - Jugend</p>
<p>12/8</p>	<p>Standpunkt Klammheimlicher Abschied 08 August 2012</p>	<p>„[...] <u>kürzeren</u> Studienzeiten [...]“ „[...] Bachelor-Kurzstudium [...] wenig bringt [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums IV: <i>Kurzstudium</i></p>
<p>12/10</p>	<p>Nachrichten Studium als Stress 07 Juli 2012</p>	<p>„[...] Hauptstressauslöser [...] <u>Zeitdruck</u> und <u>Hektik</u>.“ „[...] gaben [...] an, dass ihnen die <u>Zeit</u> fehlt [...]“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit Anmerkung: Koppelung von Zeitdruck und Hektik.</p>
<p>12/12</p>	<p>Kommentar Gedächtnisloch 06 Juni 2012</p>	<p>„[...] <u>Verlängerung</u> der Studienzeiten [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p>

<p>12/14</p>	<p>Hochschulen sind keine Fertigungsstraßen</p> <p>05 Mai 2012</p>	<p>„[...] Voraussetzung für den sechs-<u>semestrigen Bachelor</u> [...] „</p> <p>„[...] auf der Grundlage von <u>Regelstudienzeiten</u> [...] „</p> <p>„[...] durch die <u>zeitliche Verkürzung</u> dem Verfall preisgegeben</p> <p>„[...] gleichzeitigen <u>Kürzung</u> der <u>Gymnasialzeit</u> [...]“</p> <p>„[...] regelhaft acht <u>Semester</u> für den Bachelor [...]“</p> <p>„[...] innovationsstarken <u>jungen</u> Menschen nicht rechtfertigen</p> <p>„[...] diese <u>jungen</u> Menschen [...] in der Tat sehr <u>jung</u>, wenn sie die</p> <p>„[...] zu <u>hohe Lebensalter</u> der Studienabsolventen [...]“</p> <p>„[...] die <u>jungen</u> Menschen in adäquaten Positionen zu beschäftigen[...]“</p> <p>„[...] Studienqualität nach <u>Arbeitszeit</u> bemessen zu wollen[...]“</p> <p>„[...] <u>zeitliche</u> und finanzielle Mittel für den Bologna-Prozess [...]“</p>	<p>II/III: Verweis auf Dauer des Studiums in Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semester - Regelstudienzeit <p>V: Verweis auf Alter – Jugend, Lebensalter allgemein</p>
<p>12/16</p>	<p>Privatdozenten</p> <p>Not macht erfinderisch – aber nicht in der Wissenschaft</p> <p>04 April 2012</p>	<p>„[...] die <u>Zeit</u> gelassen wird, Lösungen für Problem zu finden [...]“</p> <p>„Es ist an der <u>Zeit</u> [...]“</p> <p>„[...] der beste <u>Zeitpunkt</u> für diese Debatte[...]“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit</p> <p>V: Verweis auf Gegenwart [2-fache Nennung]</p>

12/18	Universität Der Sudoku-Effekt 04 April 2012	„[...] die Bestimmung des <u>zeitlichen</u> Aufwandes jeder Studienleistung [...]“ „[...] eines Punktesystems, mit dem der <u>Zeitaufwand</u> der Studierenden [...] im Voraus genau kalkuliert werden soll“ „[...] die Gleichverteilung der <u>zeitlichen</u> Belastung über die <u>Semester</u> berücksichtigen [...]“ „[...] des Selbststudiums mit Leistungspunkten mit einer zu standardisierenden <u>Zeitgröße</u> [...]“	I: Verweis auf Geschwindigkeit zu erbringender Leistung III: Berechnung des Arbeitsaufwandes in Einheit ECTS, Semester V: <i>standardisierte Zeitgröße</i>
12/20	Standpunkt Studieren als Lebensphase 02 April 2012	„[...] haben viel weniger <u>Zeit</u> für die Universität. „[...] Einsatz von 40 <u>Stunden</u> in der <u>Woche</u> [...] nur noch 27 <u>Stunden</u> . „[...] die private <u>Lernzeit</u> jenseits der Vorlesungen und Seminare „[...] die von 25 auf 13 <u>Stunden</u> gesunken ist.“ „[...] benötigen eine straffere <u>Zeitorganisation</u>	I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit III: Verweis auf Einheiten in - Stunden - Wochen IV: <i>Zeitorganisation</i>
11/1	Universität konkret Hajo, da isch d' Bischmarg komme“ Eine ganz normale Seminarsitzung 12 Dezember 2011	„[...] haben einen so straffen <u>Stundenplan</u> , dass dafür kaum <u>Zeit</u> bleibt.“	I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit Anmerkung: Stundenplan als eigene Kategorie des Begrenzens von Zeitintervallen.

<p>11/3</p>	<p>Burnout</p> <p>Das Neue als Anti-Depressivum Psychische Gesundheit an Hochschulen – ein Interview</p> <p>11 November 2011</p>	<p>„Können sich Universitäten dem atemlosen <u>Zeitgeist</u> entziehen?“</p>	<p>IV: atemloser Zeitgeist I: Verweis auf Geschwindigkeit</p> <p>Anmerkung: Nicht allein auf Studium bezogen, sondern auf die Gegenwart allgemein.</p>
<p>11/4</p>	<p>Beschleunigungsdruck</p> <p>Wie fühlen sich Studierende heute?</p> <p>11 November 2011</p>	<p>„[...] weit größerem Leistungs- und <u>Zeitdruck</u> [...]“ „[...] <u>jungen</u> Generationen in Europa [...] der früheren <u>Generationen</u> [...]“ „[...] <u>Beschleunigungsdruck</u> erzeugt nun bei vielen Ängste [...] „ „[...] Studium soll <u>schnell</u> und erfolgreich abgewickelt werden, „ „[...] ein <u>Vollzeitstudium</u> in der <u>Regelstudienzeit</u> von sechs <u>Semestern</u> [...]“ „[...] gesellschaftlichen <u>Beschleunigungsdruck</u> [...]“ „[...] frühen Drill, die <u>Verkürzung</u> von Schul- und <u>Studienzeiten</u> [...]“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit I: Direkter Verweis auf Geschwindigkeit - Beschleunigung</p> <p>VI: Verweis auf Alter – Jugend, Generation</p> <p>III: Verweis auf Studienzeit in Einheit Regelstudienzeit, Semester</p> <p>II: Verweis auf Verkürzung des Studiums, der Schulzeit</p>
<p>11/6</p>	<p>Fundsachen</p> <p>Auf Gedeih und Verderb</p> <p>11 November 2011</p>	<p>„[...] doch die <u>Zeit</u> bis zum Abitur wurde verkürzt.“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer bzw. Länge der Schulbildung</p> <p>Anmerkung: Auf Schulbildung wird referiert.</p>

<p>11/9</p>	<p>Hochschulfinanzierung</p> <p>Alternativen mit Nebenwirkungen - in welchem Zeitraum mit welchen Ergebnissen gerechnet werden kann.</p> <p>09 September 2011</p>	<p>„[...] Einhaltung von <u>Studienzeiten</u> [...]“ „[...] <u>kürzere</u> Studiengänge haben will [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p>
<p>11/11</p>	<p>Europa</p> <p>Die „verschwejkte“ Reform</p> <p>06 Juni 2011</p>	<p>„[...] keine <u>Zeit</u> für Wichtigeres und am Ende [...]“ „[...] diesen <u>jungen</u> Leuten wissen mit ihren 19 Jahren [...]“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>VI: Verweis auf Alter- Jugend</p>
<p>11/12</p>	<p>Nachrichten</p> <p>Frankenberg fordert Reakademisierung</p> <p>06 Juni 2011</p>	<p>„[...] <u>verkürzten</u> sich die Studiengänge [...]“ „[...] auf ein <u>sechssemestriges</u> Studium ausgelegt, [...] ausschließlich <u>sechssemestrige</u> Programme anbieten.“ „[...] variiert die Studiend<u>auer</u> zwischen sechs und acht <u>Semestern</u>, [...] Universitäten ausschließlich sieben- bzw. <u>achtsemestrige</u> [...] Studiengänge [...]“</p>	<p>II/III: Verweis auf Länge des Studiums, Nennung in Semestern als Einheit</p>

<p>11/14</p>	<p>Standpunkt</p> <p>Studium als Zwangsetappe</p> <p>05 Mai 2011</p>	<p>„[...] Ressourcen an <u>Zeit</u>, Energie und Geld“ „[...] ein immenser <u>Zeit</u>- und Arbeitsaufwand.“</p> <p>„[...] 17 Prozent seiner <u>Zeit</u> für das Studium seines Beifaches [...]“ „[...] sieben Prozent seiner <u>Zeit</u> für „social skills“ [...]“ „[...] statt 17 Prozent ihrer <u>Studienzeit</u> für das [...]“</p>	<p>IV: <i>Zeit als Ressource, Zeitaufwand</i></p> <p>Anmerkung: Zeit als mathematische Größe.</p>
<p>11/16</p>	<p>Wissenschaftsfreiheit</p> <p>In der Freiheit liegt eine phantastische Chance</p> <p>05 Mai 2011</p>	<p>„[...] <u>Zeitbudget</u>, [...] wird geplündert [...]“</p>	<p>IV: <i>Zeitbudget</i></p>
<p>11/18</p>	<p>Kommentar</p> <p>Das E10-Dilemma</p> <p>04 April 2011</p>	<p>„[...] Absolventen [...] nun endlich <u>jünger</u> und hätten <u>kürzer</u> studiert.“</p>	<p>I: Verweis auf Geschwindigkeit VI: Verweis auf Alter – Jugend</p>
<p>10/1</p>	<p>Deutscher Qualifikationsrahmen</p> <p>12 Dezember 2010</p>	<p>„[...] eine <u>zeitliche</u>, rechtliche und inhaltliche Synchronisierung[...]“</p>	<p>I/II: Verweis auf Veränderung der Dauer/Geschwindigkeit</p>

<p>10/3</p>	<p>Hochschulreform</p> <p>Von der »Generation Bologna« zur »Generation Praktikum« Wie behandeln die Unternehmen den Bachelor?</p> <p>11 November 2010</p>	<p>„[...] „<u>Generation Bologna</u>“ zur „<u>Generation Praktikum</u>“ [...]“</p> <p>„[...] <u>Verkürzung</u> der Ausbildungszeit [...]“.</p> <p>„Generation Bologna [...]“</p> <p>„[...] <u>Jugendlichen</u> einen <u>raschen</u> [...] Einstieg ins Berufsleben zu ermöglichen?“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit</p> <p>VI: Verweis auf Alter- Jugend</p> <p>Anmerkung: Koppelung Studium und Generation.</p>
<p>10/5</p>	<p>Hochschulreform</p> <p>Bologna 2.0 Zwischen update und remake</p> <p>10 Oktober 2010</p>	<p>„[...] die darin sehr viel <u>Lebenszeit</u> investiert haben [...]“</p> <p>„[...] die sie - immer <u>jünger</u> werdend zumal - [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>VI: Verweis auf Alter - Jugend</p> <p>Anmerkung: Koppelung von Zeit und Investition</p>
<p>10/7</p>	<p>Studie</p> <p>Bologna-Reform erschwert Jobben</p> <p>09 September 2010</p>	<p>„[...]die <u>Studienzeit</u> durch Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse zu <u>verkürzen</u>.“</p> <p>„[...] wieder flexibler werden, um Studierenden <u>Zeit</u> zu geben [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit</p>
<p>10/9</p>	<p>Entscheidungen</p> <p>09 September 2010</p>	<p>„[...] die <u>gleichlangen</u> Regelstudienzeiten [...]“</p>	<p>II/III: Verweis auf Länge des Studiums in Einheit Regelstudienzeit</p>

<p>10/12</p>	<p>Universität Fatale Mobilmachung Die neue Wissenspolitik und die Universitäten 04 April 2010</p>	<p>„[...] arbeitsmarktpolitisch [jung, <u>schnell</u>, konform, flexibel einsetzbar] umgedeutet.“ „[...] effizienter und <u>beschleunigter</u> Umgang mit Wissen [...]“ „[...] <u>rasche</u> Entscheidungen und vordergründige [...]“ „[...] was zu <u>überlangen</u> Studienzeiten [...] führe [...]“ „[...] Dogmatik der [...] <u>Beschleunigung</u> von Bildung [...]“</p>	<p>I: Verweis auf Geschwindigkeit (schnell/Beschleunigung/rasch: 4-fache Nennung) II: Verweis auf Dauer des Studiums Anmerkung: Verweis auf Koppelung von Geschwindigkeit und Effizienz.</p>
<p>10/13</p>	<p>Expertenkommission: Bologna-Reform reformieren 04 April 2010</p>	<p>„ Den Dozenten fehle [...] nicht nur <u>Zeit</u> [...]“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit Vermerk: Referiert auf Situation der DozentInnen.</p>
<p>10/15</p>	<p>Nachricht Studium soll vor allem effektiv sein 03 März 2010</p>	<p>„[...] Studenten in Bachelor-Studiengängen [...] vor allem effektiv studieren und <u>schnell</u> einen Abschluss machen.“</p>	<p>I: Verweis auf Geschwindigkeit Anmerkung: Verweis auf Koppelung von Geschwindigkeit und Effektivität</p>
<p>10/17</p>	<p>Nachrichten Eliten auf der Flucht 02 Februar 2010</p>	<p>„[...], wenn es mehr <u>Zeit</u> und Freiräume [...] gebe.“</p>	<p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit</p>

<p>10/19</p>	<p>Nachrichten</p> <p>Bologna bewegt</p> <p>01 Januar 2010</p>	<p>„[...] Für einen Leistungspunkt [...] eine Arbeitsbelastung [...] von 25 bis 30 <u>Stunden</u> [...]“</p> <p>„[...] Arbeitsbelastung im Vollzeitstudium pro <u>Semester</u> [...] 750 bis 900 <u>Stunden</u> [...]“</p> <p>„[...] also 32 bis 39 <u>Stunden</u> in 46 <u>Wochen</u> im <u>Jahr</u> [...]“</p> <p>„[...] Bachelor-Studiengang [...] könnte in Zukunft auch sechs, sieben oder acht <u>Semester</u> [...] umfassen.“</p> <p>„[...] ein Master-Studiengang vier, drei oder zwei <u>Semester</u> [...]“</p> <p>„[...] an Regelstudienzeit von fünf <u>Jahren</u> [...] soll nichts geändert werden.“</p>	<p>II/III: Verweis auf Länge des Studiums in Einheiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stunden - Wochen - Jahr - Semester - Regelstudienzeit
<p>10/20</p>	<p>Bolognareform</p> <p>Weiterbauen an Bologna</p> <p>Ein Plädoyer</p> <p>01 Januar 2010</p>	<p>„[...] in einem <u>dreijährigen</u> Studium zu realisieren versuchen.“</p> <p>„[...] den <u>dreijährigen Bachelor</u> [...]verteidigt haben.“</p> <p>„[...] im Regelfall auf vier <u>Jahre</u> erhöht werden [...]“</p> <p>„[...] wobei <u>schnellere</u> Durchläufe von hochmotivierten Studierenden möglich bleiben müssen [...]“</p>	<p>II/III: Verweis auf Länge des Studiums in Einheit Jahr (3-fache Nennung)</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit</p>

Anlage V: Untersuchung des Diskursstranges - Kategorien

DIE ZEIT

Nr.	Titel	Diskursfragmente	Kategorien
13/1	Beruf Generation Y Unter Druck Datum: 25.03.2013	<p>„»<u>Generation Y</u>«“ (8-fache Nennung) „[...] ein neues <u>Generationenlabel</u> [...]“ „[...] die <u>heute 20- bis 30-Jährigen</u>[...]“ „[...] <u>Generation Praktikum</u>[...]“, „[...] die prekär beschäftigten <u>Endzwanziger</u> [...]“ „[...] diese <u>Altersgruppe</u> [...] <u>Generation Praktikum</u> [...] <u>Generation Doof</u> [...] <u>Generation Y</u> [...]“ „[...] <u>Generation Praktikum</u>[...]“ „[...] <u>Generationenlabels</u>[...]“ „[...] die hochqualifizierten <u>20- bis 30-Jährigen</u>[...]“ „[...] Wer <u>heute</u> studiert,[...] <u>Lebenslaufdruck</u> ausgesetzt, wie keine <u>Generation</u> zuvor[...]“ „<u>Jahrelang</u> trichterten [...]den Studenten ein sie seien <u>zu alt</u>, [...]“ „[...] <u>Bummelstudium</u> [...]“ „<u>Studium</u> [...] im Zuge der Bologna-Reform <u>kürzer</u> und schlanker, <u>Werdegänge</u> [...] einheitlicher und geradliniger[...]“ „[...] der eigene <u>Lebenslauf</u>[...]“ „[...] häufigen Jobwechsel der <u>20- bis 30-Jährigen</u> [...]“ „[...] demografische <u>Entwicklung</u> mag den <u>heute 20-Jährigen</u> [...]“ „[...] Die Forderung nach mehr <u>Zeit</u> für Familie und Freizeit.“</p>	<p>VI: Verweis auf Alter – Jugend, Generation - Generation: 16-fache Nennung (davon 8 Mal: Generation Y) bzw. Altersgruppe („20 bis 30-jährigen“, „Endzwanziger“, „20-Jährigen“)</p> <p>VI: Verweis auf Alter der Studierenden</p> <p>I/II: Verweis auf Dauer, Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>IV: <i>Bummelstudium</i></p> <p>Anmerkung: Koppelung Studium und Lebenslauf.</p>

<p>13/3</p>	<p>Uni-Leben</p> <p>Personaler "Die Regelstudienzeit ist für uns eher zweitrangig"</p> <p>Datum: 20.02.2013</p>	<p>„[...] Regelstudienzeit [...] zweitrangig“ „[...] Unternehmen klagen über <u>Jungspunde</u> ohne Lebenserfahrung [...]“ „Sollen Studenten sich lieber <u>Zeit</u> lassen?“ „Er soll [...] Berufseinstieg <u>beschleunigen: der Bachelor.</u>“ „[...] Studienreform: Statistiken [...] lässt die heutige Studentengeneration sich deutlich weniger <u>Zeit.</u>“ „Studie des Wissenschaftsrates [...] die Studienzeit [...] unterschritten, [...] brauchen Studenten 5,8 <u>Semester</u> für ihren Bachelor [...] Diplom- und Magisterstudenten [...] im Durchschnitt [...] knapp zwei <u>Semester</u> über der Regelstudienzeit.“ „Der Arbeitsmarkt erfordere[...] <u>schnelleres Studium</u> – so wurde die Bologna-Reform begründet.“ „<u>Turbo-Studenten</u> [...]“ „Kritik [...] an schnurgeraden Einheits<u>lebensläufen</u> [...]“ „Gute Noten in sechs <u>Semestern</u> <u>Regelstudienzeit</u> [...]“ „Können Studenten also guten Gewissens auf die <u>Bremse treten?</u>“</p> <p>Interviews: „[...] für die <u>jungen</u> Absolventen [...] <u>von Anfang an</u> [...]“ „<u>Auslandssemester</u>“, „ein sechs<u>monatiges</u> Praktikum“ „[...] Praxis- und Auslandserfahrung bedeuten [...] bei den <u>heutigen Bachelorlehrplänen</u> [...] auch <u>längere Studienzeit</u>“ „[...] interessante <u>Lebensläufe</u> wichtiger als schnelles Studieren.“ „[...] einer neuen <u>Generation</u> von Bewerbern [...]“ „Früher [...] Diplom- oder Magisterstudenten [...] meistens <u>28 Jahre alt</u>, [...] auch Lebenserfahrung [...]“ „Heute [...] Absolventen nach ihrem Bachelor vielleicht <u>21 Jahre alt.</u>“ „[...] lange Praktika und Auslandserfahrungen passen kaum [...] in den <u>Studienplan.</u>“ „[...] Inhalte, <u>Semesteranzahl</u> [...] bei vielen Bewerbern dieselben.“ „[...] Studium muss [...] nicht in <u>Hektik</u> beendet werden“ „[...] acht bis <u>neun Wochen</u> Praktikum in den <u>Semesterferien</u> [...]“ „Sechs <u>Monate</u> [...] wären ideal“ „ Einblick in die Praxis [...] ein, zwei <u>Urlaubssemester</u>[...], [...] <u>Regelstudienzeit</u> [...] eher zweitrangig.“</p>	<p>II/III: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einheit Semester (6-fache Nennung) - Einheit Regelstudienzeit (2-fache Nennung) - Einheiten Wochen, Monat <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>VI: Verweis auf Alter- Jugend, Generation</p> <p>IV: <i>Turbo-Studenten</i> <i>Auf die Bremse treten</i></p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koppelung von Studium und Hektik - Stundenplan als eigene Kategorie des Einteilens von Zeitintervallen
-------------	--	--	--

<p>12/1</p>	<p>Hochschule</p> <p>Bologna-Reform</p> <p>Viel zu tun, was?</p> <p>Datum: 29.12.2012</p>	<p>„[...] untersucht, wie viel <u>Zeit</u> am Schreibtisch [...]“</p> <p>„[...] Durchschnitt [...] <u>täglich</u> rund sechs <u>Stunden</u> [...] Studium“ [...] eine <u>Stunde</u> [...] Schulweg und Job [...] acht <u>Stunden</u> [...] <u>Montag</u> bis <u>Freitag</u>, [...] auch am <u>Wochenende</u>.“</p> <p>„[...] eine 40-<u>Stunden-Woche</u> [...] durchs Studium, mit Nebenjob [...] 50-<u>Stunden-Woche</u>.“</p> <p>„[...] meisten Studenten investieren nicht mehr als 20 bis 27 <u>Stunden</u> pro <u>Woche</u> in [...] Studium.“</p> <p>„[...] auch 34 <u>Stunden</u>.“</p> <p>„[...] Belastung im Bachelor [...]“</p> <p>„[...] Veranstaltungen [...] laut <u>Stundenplan</u> [...]“</p> <p>„[...] wofür sie in der <u>Woche</u> [...] <u>Zeit</u> verwenden [...]“</p> <p>„[...] sechs <u>Wochen</u> [...] <u>Stundenplan</u> [...]“</p> <p>„[...] eine <u>Woche</u> [...] auf das gesamte <u>Semester</u> [...]“</p> <p>„[...] einen <u>Woche</u> [...] dies, in der anderen das [...]“</p> <p>„[...] <u>vor</u> den Prüfungen arbeiten sie mehr als im ganzen <u>Semester</u> [...]“</p> <p>„[...] Verhalten <u>täglich</u> abgefragt [...] fünf <u>Monate</u> lang [...]“</p> <p>„[...] pro <u>Woche</u> vier bis acht <u>Stunden</u>.“</p> <p>„[...] fühlen Bachelorstudenten gestresst [...] am <u>Ende</u> der Vorlesungszeit</p> <p>„Studie [...] Studierenden mehr als 35 <u>Tage</u> innerhalb von fünf <u>Monaten</u> [...]“</p> <p>„[...] Hochschule legt [...] <u>Stundenpläne</u> [...] fest [...]“</p> <p>„[...] solche, die arbeiten acht <u>Stunden</u> die <u>Woche</u> [...] andere [...]50 [...]“</p> <p>„[...] ECTS-Punkte [...] wie viel <u>Zeit</u> ein Student für jede Veranstaltung aufbringen soll.“</p> <p>„[...] im <u>Semester</u> ihre Leistungspunkte [...]“</p> <p>„[...] sechs <u>Wochen</u> [...] miteinander zu tun hat.</p> <p>„[...] der Dozent seine Studenten [...] zwei <u>Stunden</u> [...] jede <u>Woche</u> vier Veranstaltungen.“</p> <p>„[...] am Anfang des <u>Semesters</u> ordentlich Input geben müssen [...]“</p>	<p>II/III: Verweis auf Dauer der Arbeit im Studium</p> <p>- In Einheit Tag, Stunde (Nennung: 9, in Wochen: 10)</p> <p>III: Verweis auf Einheit ECTS</p> <p>Anmerkung: Studien-/ Stundenplan als eigene Kategorie des Einteilens von Zeitintervallen.</p>
-------------	--	--	--

12/3	<p>Hochschule</p> <p>Bologna-Reform "Sie können das nicht unterzeichnen!"</p> <p>Datum: 19.12.2012</p>	<p>„[...] Studiendauer ist kürzer [...]“</p> <p>„[...] Die Studienzeiten [...] nur unbedeutend kürzer [...]“</p> <p>„[...] die Idee begraben, dass sich <u>junge</u>, [...] Erwachsene an den Hochschulen selber erziehen würden.“</p>	<p>I: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>VI: Verweis auf Alter - Jugend</p>
12/5	<p>Uni-Leben</p> <p>Lebensplanung Mein Studium gehört mir</p> <p>Datum: 13.12.2012</p>	<p>„[...] oder möglichst <u>schnell</u> fertig werden?“</p> <p>„[...] Blick auf den Modulplan, der kaum Freizeit lässt[...]“</p> <p>„[...] Termin für die sechste Klausur des <u>Semesters</u> [...]“</p> <p>„[...] Studienverlaufsplan, [...] in jedem <u>Semester</u> die richtige Menge an Creditpoints [...] um in der Regelstudienzeit wieder aus der Uni raus zu sein.</p> <p>„[...] viel <u>Zeit</u> investieren[...]“</p> <p>„[...] Personalchefs der großen Unternehmen [...]wollen die passenden Praktika im <u>Lebenslauf</u> sehen [...]“</p> <p>„[...] Personalchefs[...] es vielen Uni-Absolventen [...]an Lebenserfahrung.“</p> <p>„[...] <u>älteren</u> Kommilitonen [...]: trotz Praktika, Creditpoints und Klausurterror im Bachelorstudium Freiräume erkämpfen.“</p> <p>„[...] wie man <u>schneller</u> studiert als alle anderen.“</p>	<p>I: Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>III: Verweis auf Einheit ECTS</p> <p>IV: <i>Zeit investieren</i></p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studien-/ Stundenplan als eigene Kategorie des Einteilens von Zeitintervallen - Koppelung Studium und Lebenslauf
12/7	<p>Hochschule</p> <p>Lehrerausbildung Lehren lernen, aber richtig</p> <p>Datum: 13.11.2012</p>	<p>„[...] dass sich etwas bewegt, aber noch nicht <u>schnell</u> und druckvoll genug.“</p>	<p>V: Verweis auf Entwicklung der Reform</p>

<p>12/9</p>	<p>Hochschule</p> <p>Langzeitstudenten Ein Bachelor in elf Semestern</p> <p>Datum: 05.10.2012</p>	<p>„<u>Langzeitstudenten</u>“ „Bachelor in elf <u>Semestern</u>“ „[...] pfeifen manche Unis auf die <u>Regelstudienzeit</u>.“ „[...] Albtraum jedes Bolognareformers: <u>Langzeit-Bachelorstudenten</u>.“ „[...] für den <u>24-Jährigen</u> beginnt in diesem Oktober das neunte Bachelor-Semester [...]“ „[...] alles darauf optimiert, dass Studenten möglichst <u>schnell</u> ihr Abschlusszeugnis in den Händen halten.“ „Die Uni verteilt <u>Musterstundenpläne</u>, mit deren Hilfe man sein Studium effizient zusammensetzen kann: Sechs <u>Semester Regelstudienzeit</u>, Modul auf Modul.“ „[...] existieren Menschen [...] die sich etwas <u>mehr Zeit</u> für den Hochschulbesuch lassen.“ „Ich mache keinen <u>Schnell-Schnell-Bachelor</u> [...]“ „Die Magister überzogen die damalige <u>Regelstudienzeit</u> von neun <u>Semestern</u> im Schnitt um eineinhalb <u>Jahre</u>.“ „[...] gegen die Einführung des Bachelors: Zu <u>schnell</u>, [...]“ „[...] den Tod des <u>Langzeitstudenten</u> [...]“ „[...] <u>heute</u> immer noch Leute [...] die zur ersten Bachelor gehören [...] mittlerweile im elften <u>Semester</u> [...]“ „Hauptsache <u>schnell</u> fit für den Arbeitsmarkt“ „[...] nicht gefördert, dass man sich mehr <u>Zeit</u> zum studieren lässt [...]“ „[...] Uni hindert die Studenten [...] nicht daran, drei, vier oder zehn <u>Semester</u> zu überziehen.“ „[...] für <u>langsame Bachelor</u>-Studenten [...]“ „[...] <u>solange</u> studieren wie man will [...]“ „[...] <u>schnell</u> zu Ende zu studieren [...]“ „ [...] sieht Bologna-System [...] nicht vor, dass Bachelorstudenten dem Studium mehr <u>Zeit</u> als nötig widmen.“ „[...] <u>zügig</u> zu Ende studieren, [...] Arbeitsmarkt in <u>jungen Jahren</u> zur Verfügung zu stehen.“ „[...] Geisteswissenschaftliche Studiengänge [...] knappe <u>Regelstudienzeit</u> von sechs <u>Semestern</u> [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums Langzeitstudent [4-fache Nennung]</p> <p>II/III: Verweis auf Dauer - in Einheit Regelstudienzeit [4-fache Nennung] - Durchschnittsstudienzeit - Semester</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums: - Schnell/zügig: 8-fache Nennung</p> <p>IV: Langzeitstudenten <i>Turbo-Bachelor (3-fache Nennung)</i> <i>Schnell-Schnell-Bachelor kostet Zeit</i></p>
-------------	--	--	--

		<p>„<u>Langzeitstudent</u>“ „[...] <u>schnell</u> in neue Gebiete hineinzudenken [...]“ „[...] das kostet <u>Zeit</u>.“ „[...] brauchen ebenfalls <u>länger</u> für das Studium[...]“ „Die Studenten, die <u>länger</u> brauchen [...]“ „[...] in sechs <u>Semestern</u> fertig werden können.“ „[...] nie einen negativen Kommentar zu [...]Studiendauer gehört.“ „Immer mehr <u>Turbo-Bachelors</u> [...]“ „[...] Studenten [...], die ihre Studienzeit drastisch <u>verlängern</u> [...]“ „[...] offizielle Durchschnittsstudiendauer im Bachelor Medienwissenschaft 6,4 <u>Semester</u>“ „die wahren <u>Langzeit-Bachelor</u> noch nicht von der Statistik erfasst [...]“ „[...] Erklärung für die <u>kurze</u> Durchschnittsdauer [...] dass den <u>Langsamen</u> eine Gruppe gegenübersteht [...]“ „Die <u>Turbo-Bachelors</u>, [...] Studium extrem <u>schnell</u> abschließen.“ „[...] Regelstudienzeit unterschritt [...] in den <u>alten</u> Studiengängen die absolute Ausnahme.“ „ [...] Studenten, die nach fünf <u>Semestern</u> fertig werden.“</p>	
12/11	<p>Uni-Leben</p> <p>Generationen- debatte Macht Deutschland zur Bildungsrepublik! Datum: 03.10.2012</p>	<p>„<u>Generationendebatte</u>“</p> <p>„[...] Belastung <u>nachrückender Generationen</u> wächst [...] <u>schneller</u>.“ „<u>Enge Stundenpläne</u> und [...]“ „Keine <u>Zeit</u> für Sich-Ausprobieren [...]“ „[...] Studenten ihre <u>Zeit</u> in der Bibliothek verbringen.“ „Für Sich-Ausprobieren [...] bleibt in einem effizienten Studium keine <u>Zeit</u>.“ „Studenten von heute wollen <u>zügig</u> ihren Abschluss machen [...]“</p>	<p>VI: Verweis auf Alter - Generation</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit des Abschlusses</p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studien-/ Stundenplan als eigene Kategorie des Einteilens von Zeitintervallen - Koppelung Studium und Effizienz

12/13	<p>Hochschule</p> <p>Auslandsstudium Erasmus-Scheine sind häufig wertlos</p> <p>Datum: 13.09.2012</p>	<p>„[...] zehn Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung [...]“</p>	<p>V: Verweis auf Entwicklung der Bologna-Reform</p>
12/15	<p>Hochschule</p> <p>Studienplatzklage Im Gerichtssaal immatrikuliert</p> <p>Datum: 20.08.2012</p>	<p>„[...] ärgerlich, dass alles so <u>lange dauert</u>.“ „[...] dadurch habe ich jetzt ein <u>Semester</u> verloren.“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer IV: <i>Semester verloren</i></p>
12/17	<p>Studienreform</p> <p>Die Bologna- Reform kann nichts dafür!</p> <p>Datum: 07.09.2012</p>	<p>„[...] früher, in <u>Zeiten</u> von Magister und Diplom [...]“ „[...] Prüfungen, die vom ersten <u>Semester</u> an Leistungsunterschiede im Studien<u>verlauf</u> sichtbar machen.“ „[...] Erinnerungen an Freiheit und Muße <u>früherer Generationen</u> helfen den <u>heutigen</u> Studierenden dagegen nicht weiter.“</p>	<p>V: Kontrastierung Zeit <i>vor</i> und <i>nach</i> Bologna III: Verweis auf Einheit Semester VI: Verweis auf Alter - Generation Anmerkung: - Studien-/ Stundenplan als eigene Kategorie des Einteilens von Zeitintervallen</p>

12/19	<p>Hochschule</p> <p>Studienreform Hochschulrektoren üben harsche Kritik am Bologna- Prozess</p> <p>Datum: 14.08.2012</p>	<p>„[...] <u>zehn Jahre</u> nach dem <u>Start des Bologna-Prozesses</u> [...]“</p> <p>„[...] die <u>Studienzeiten</u> seien <u>verkürzt</u>.“</p> <p>„[...] ein <u>Semester</u> ins Ausland.“</p> <p>„[...] ein Studieren in unterschiedlichen <u>Geschwindigkeiten</u>, abseits der starren Vorschriften der <u>Regelstudienzeit</u>.“</p> <p>„[...] könne das Studium in sechs <u>Semestern</u> nicht leisten.“</p> <p>„Der >><u>Jugendwahn</u><< sei an dieser Stelle vorbei.“</p>	<p>V: Historische Betrachtung Bologna</p> <p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit im Studium</p> <p>II/III: Verweis auf Dauer in Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regelstudienzeit - Semester <p>VI: Verweis auf Alter - Jugend</p>
11/1	<p>Hochschulen</p> <p>Gerichtsurteil Ehemaliger AStA- Referent darf länger studieren</p> <p>Datum: 29.12.2011</p>	<p>„AStA-Referenten dürfen hoffen, mehr <u>Zeit</u> für ihr Diplomstudium zu bekommen.“</p> <p>„[...] Studium trotz <u>Fristsetzung</u> ihrer Hochschule nicht <u>rechtzeitig</u> abgeschlossen [...]“</p> <p>„[...] hoffen, mehr <u>Zeit</u> bis zum Abschluss zu haben und damit einer <u>Zwangsexmatrikulation</u> zu entgehen.“</p> <p>„[...] <u>Verlängerung</u> seines Diplomstudiums hat, [...] Studium <u>verzögert</u> [...]“</p> <p>„[...] finale <u>Frist</u> für die Anmeldung[...]“</p> <p>„[...] zunächst verweigert, das Studium zu <u>verlängern</u>.“</p> <p>„[...] Anspruch auf <u>Verlängerung</u> [...]“</p>	<p>II: Indirekter und direkter Verweis auf Dauer des Studiums</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verlängerung: 3-fache Nennung <p>Anmerkung: Fristsetzung als eigene Kategorie des Beschränkens von Zeitintervallen</p>
11/3	<p>Hochschule</p> <p>Studieren Praktischer Umweg</p> <p>Datum: 26.11.2011</p>	<p>„Mit 17 <u>Jahren</u> [...] die Weichen für ihre <u>Zukunft</u> stellen konnte.“</p> <p>„Ich war <u>jung</u>, ich wollte jetzt leben, <u>schnell</u> mein eigenes Geld verdienen.“</p> <p>„[...] fing an zu arbeiten, da war sie noch nicht einmal zwanzig <u>Jahre</u> alt.“</p> <p>„Jetzt ist ihre <u>Zukunft</u> wieder vielversprechend.“</p>	<p>VI: Verweis auf Alter - Jugend</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit</p> <p>V: Verweis auf Zukunft</p>

11/5	<p>Hochschulen</p> <p>Psychische Belastung</p> <p>Prof. Dr. Depressiv</p> <p>Datum:04.11.2011</p>	<p>„Die Kollegen klagen, selbst in den <u>Semesterferien</u> nicht mehr zur Ruhe zu kommen.“</p> <p>„Die <u>traditionellen</u> akademischen Gefüge wurden auf Effizienz getrimmt.“</p> <p>„Jetzt gibt der Wettbewerb auf allen Ebenen den <u>Takt</u> vor [...]“</p> <p>„Es sei Konsens unter Kollegen, dass es in dem <u>Tempo</u> nicht mehr lange weitergehe [...]“</p> <p>„[...] doch dafür blieb Petri keine <u>Zeit</u>.“</p> <p>„[...] wuchs von <u>Semester</u> zu <u>Semester</u> die Zahl der Studenten [...]“</p> <p>„[...] für Privates fehlt oft die <u>Zeit</u>.“</p> <p>„[...] für eine »gezielte <u>Entschleunigung</u> sorgen.“</p>	<p>III: Verweis auf Geschwindigkeit in Einheit Semester</p> <p>II: Verweis auf Geschwindigkeit</p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koppelung von Tradition und Effizienz - <i>Taktung</i> als Referenz auf Zeiteinheit bzw. Messung.
11/7	<p>Hochschule</p> <p>Bachelor</p> <p>Endlich wieder frei studieren</p> <p>Datum:24.11.2011</p>	<p>„[...] die Studenten ihre <u>Zeit</u> absitzen.“</p> <p>„[...] schon nach dem ersten <u>Semester</u> nicht mehr in einen fachlichen Master wechseln kann [...]“</p>	<p>III: Verweis auf Einheit Semester</p> <p>IV: <i>Zeit absitzen</i></p>

<p>11/9</p>	<p>Psychologische Beratung</p> <p>Ehrgeiz lässt sie scheitern</p> <p>Datum: 02.09.2011</p>	<p>„[...] verzweifelten <u>Langzeitstudenten</u>[...]“</p> <p>„[...] sie habe <u>Bummelstudenten</u> nie verstanden [...]“</p> <p>„[...] arbeitete <u>schnell und effektiv</u>, vorbildlich.“</p> <p>„[...] Coaching für <u>Langzeitstudierende</u>“</p> <p>„[...] Projekt "<u>Endspurt</u>", "Finish" oder "Schlusspunkt"</p> <p>„[...] jeder so lange studieren, wie er will [...] so lange, wie [...]“</p> <p>„[...] sein Geld für die Langzeitstudiengebühren reicht [...]“</p> <p>„[...] nach dem <u>Überschreiten</u> der anderthalbfachen Regelstudienzeit [...]“</p> <p>„Im Einzelfall [...] 20 oder gar 30 <u>Semester</u> [...]“</p> <p>„[...] so verständnisvoll mit <u>Langzeitstudenten</u> [...]“</p> <p>„in den <u>alten</u> Studiengängen zwangsexmatrikuliert[...] „</p> <p>„[...] Grundstudium zu <u>beenden</u>[...] „</p> <p>„[...] die <u>alten</u> Studiengänge <u>auslaufen</u> [...]“</p> <p>„[...] wenige <u>Monate</u> vor <u>Fristende</u> von der Maßnahme erfahren[...]“</p> <p>„[...] Prüfungsämter mahnen die <u>Langzeitstudenten</u> mit <u>Fristen</u> zur Eile.“</p> <p>„[...] Welche <u>Termine</u> können eingehalten werden?“</p> <p>„[...] Hilfe für <u>Langzeitstudierende</u> [...]“</p> <p>„[...] sie sollten <u>zehn Stunden täglich</u> etwas für die Uni tun.“</p> <p>„[...] nur dreimal die <u>Woche</u> eine <u>Viertelstunde</u> in die Prüfungsvorbereitung stecken [...]“</p> <p>„[...] vergangenes <u>Jahr 89 Langzeitstudenten</u> betreut.“</p> <p>„heute [...]im 16. <u>Semester</u> [...]“</p> <p>„[...] als es für viele schon <u>zu spät</u> war.“</p> <p>„[...] Konflikte beim <u>Auslaufen</u> der <u>alten</u> Studiengänge demnächst [...]“</p> <p>„[...] radikale <u>Fristen</u> [...]“</p> <p>„[...]werden in <u>Zukunft</u> Studienabschlusscoachings stärker auf Bachelor- und Masterstudenten ausrichten müssen.“</p> <p>„<u>Alltag</u> der Studenten hat [...]verändert [...]wer nicht dem vorgegebenen <u>Tempo</u> folgen kann, gerät leicht ins Hintertreffen.“</p> <p>" [...] nie <u>aufschieben</u>.“</p> <p>„[...] eigene Ehrgeiz, an dem <u>Bummelstudenten</u> scheitern.“</p> <p>„[...] Einzelschicksal hinter der <u>Semesterzahl</u> gewagt.“</p> <p>„[...] Strategien gegen das <u>Aufschieben</u> gelernt [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums Langzeitstudent/-Studium (6-fache Nennung)</p> <p>II/III: Verweis auf Dauer in Einheiten - Einheit Regelstudienzeit/ Durchschnittsstudienzeit - Semester - Stunde, Woche</p> <p>I: Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>IV: <i>Bummelstudent</i> [2-fache Nennung]</p> <p>Anmerkung: Frist als Beschränkung des Zeitintervalls.</p>
-------------	---	---	--

11/11	Leserartikel Wo bleibt der Leistungswille? Datum:26.05.2011	„[...] noch <u>Zeit</u> für das Studium selbst bleibt.“ „[...] natürlich ist die <u>Zeit</u> knapp [...]“	I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit IV: <i>Zeit knapp</i>
11/13	Hochschule Bologna-Reform Aus sechs mach acht Datum: 16.05.2011	„[...] <u>Längere Bachelor</u> programme [...] die <u>Stundenpläne</u> entlasten.“ „[...] einen <u>achtsemestrigen Bachelor</u> [...]“ „[...] sind vier <u>Jahre</u> das Minimum [...]“ „[...] <u>Stundenpläne</u> sind oft straff, der gefühlte Druck ist hoch.“ „[...] meisten meiner Studenten fehlte [...]die <u>Zeit</u> , auch mal andere Vorlesungen zu besuchen oder etwas in Ruhe zu verdauen.“ „[...] <u>Regelstudienzeit</u> zu überschreiten bedeutete Stress.“ „[...] die <u>sechssemestrigen Bachelors</u> mit Stoff und Prüfungen vollgestopft.“ „[...] Forderung nach <u>längeren</u> Regelstudienzeiten [...]“ „sehen <u>Bachelorangebote</u> eine <u>sechssemestrige Studiendauer</u> vor.“ „Studiengänge, die man auf sieben oder acht <u>Semester</u> umstellte [...]“ „[...] <u>Regelstudienzeit</u> ihres Studiengangs [...] von sechs auf acht <u>Semester</u> erhöht.“ „[...] erste deutsche Hochschule [...] regulär vier statt drei <u>Jahre</u> [...]“ „[...] eine Umstellung auf acht <u>Semester</u> .“ „[...] Phänomen der <u>Studienzeitverlängerung</u> [...]“ „[...] aus allen Fakultäten ein klares Bekenntnis zum <u>dreijährigen Bachelor</u> .“ „[...] <u>Bachelorstudiengänge</u> sind auf sechs <u>Semester</u> ausgelegt [...]“ „[...] Vorteile einer <u>Verlängerung</u> [...]“ „[...] längere <u>Studiendauer</u> [...]“ „[...] Entzerrung des <u>Stundenplans</u> [...]“ „[...] sieben <u>Semester</u> sind jetzt schon häufig die Regel [...]“ „[...] Verschieben könne man auch in den vier <u>Jahren</u> wenig [...]“ „[...] Deadline <u>Ende</u> zweites <u>Semester</u> .“ „[...] vor dem <u>sechsmonatigen</u> Berufspraktikum [...] abgeschlossen sein.“ „[...] im vierten <u>Semester</u> beginnt die Einführung [...]“ „[...] dauern drei Viertel der <u>Bachelors</u> ohnehin acht <u>Semester</u> .“ „[...] Freiheit, <u>Regelstudienzeiten</u> von sechs, sieben oder acht <u>Semestern</u> [...]“	II/III: Verweis auf Dauer des Studiums in - Einheit Semester (27-fache Nennung) - Jahr - Regelstudienzeit (5-fache Nennung) IV: <i>Phänomen der Studienzeitverlängerung</i>

		<p>„[...] darf <u>Gesamtregelstudienzeit</u> [...] nur zehn <u>Semester</u> betragen [...]“</p> <p>„zum <u>achtsemestrigen Bachelor</u> gehörte demnach ein <u>zweisemestriger Master</u>.“</p> <p>„[...] lehnen den <u>langen Bachelor</u> [...] fast flächendeckend ab [...]“</p> <p>„[...] <u>zweisemestrigen Master</u> [...]“</p> <p>„[...] in der Eingangsphase zu wenig <u>Zeit</u> [...]“</p> <p>„Vier <u>Jahre Bachelor</u> plus zwei <u>Jahre Master</u> [...]“</p> <p>„[...] stellt alle <u>Bachelorstudiengänge</u> auf acht <u>Semester</u> um [...]“</p> <p>„[...] die Studierenden nach dem sechsten <u>Semester</u> [...] entscheiden.“</p> <p>„[...] führt gezielt auf ein <u>zweisemestriges Masterstudium</u> [...]“</p> <p>„[...] unsere Gleichung lautet: Acht plus vier ist gleich zehn <u>Semester</u> [...]“</p> <p>„[...] ohne dass es zu einer <u>Studienzeitverlängerung</u> kommt.“</p> <p>„[...] <u>Übergangsemester</u> von der Schule zur Universität [...] zusätzliches, interdisziplinäres <u>Studienjahr</u> [...]“</p> <p>„[...] für Studierende ein <u>längeres Studium</u> [...] nicht ausgeschlossen, sofern es Finanzen und <u>Zeit</u> zulassen.“</p>	
11/15	<p>Uni-Leben</p> <p>Studienanfang Mama hat immer Sorge</p> <p>Datum: 07.05.2011</p>	<p>„[...] die <u>jungen</u> Deutschen zwischen 15 und 25 <u>Jahren</u> [...] wie kaum eine <u>Generation</u> vor ihnen“</p> <p>„[...] und dann der <u>Zeitdruck</u>: Weichen von lebenslanger Bedeutung müssen gestellt werden [...]“</p> <p>„[...] die <u>Jungen</u> wissen [...] dass sie so [...]“</p> <p>„[...] ist es da an der <u>Zeit</u>, [...]“</p>	<p>VI: Verweis auf Alter – Jugend, Generation</p> <p>IV: <i>Weichen von lebenslanger Bedeutung stellen</i></p> <p>V: Verweis auf Gegenwart</p>
11/17	<p>Uni-Leben</p> <p>Studienzeit Bin ich schon zu alt?</p> <p>Datum: 18.04.2011</p>		<p>Eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Beitrag wird in der Diskursanalyse vorgenommen.</p>

11/19	<p>Uni-Leben</p> <p>Akademiker- nachwuchs</p> <p>Ängstliche Optimisten</p> <p>Datum: 17.03.2011</p>	<p>„ finden, ihre <u>Semestervorgaben</u> ließen sich <u>zeitlich</u> gut erfüllen [...]“</p> <p>„[...] Leistungsorientierung der <u>Jungakademiker</u>.“</p> <p>„Das ist keine <u>Generation</u>, die sich hängen lässt [...]“</p> <p>„[...] traditionelle Werte [...] bei den 12- bis 25-<u>Jährigen</u> [...]“</p> <p>„[...] »Effizienzorientierung« der <u>aktuellen Studentengeneration</u> [...]“</p>	<p>VI: Verweis auf Alter- Jugend, Generation [2-fache Nennung]</p> <p>Anmerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kopplung Semestervorgaben und Zeit - Kopplung von Generation und Effizienz
10/1	<p>Uni-Leben</p> <p>Sachsen Das gallische Dorf des Bologna- Imperiums Datum:20.10.2010</p>	<p>„[...] widerspricht nicht nur dem Gedanken von Bologna, sondern auch den Anforderungen unserer <u>Zeit</u>.“</p>	<p>V: Verweis auf Gegenwart</p>
10/3	<p>Hochschule</p> <p>Bachelor- Abschlüsse gewinnen an Bedeutung</p> <p>Datum: 15.10.2010</p>	<p>„[...] jeder fünfte Studien-Absolvent schloss im <u>Prüfungsjahr</u> 2009 mit dem Bachelor ab [...] Zwei <u>Jahre</u> zuvor entfiel nur jedes zwölfte Abschlussexamen auf Bachelorprüfungen [...]“</p>	<p>V: Verweis auf Prüfungen im Bachelor</p>
10/5	<p>Bildungspolitik</p> <p>Die Länder haben nichts dazugelernt</p> <p>Datum: 11.06.2010</p>	<p>„[...] Versprechen von <u>damals</u> [...]“</p> <p>„[...] Welten liegen zwischen der <u>aktuellen</u> Wirklichkeit [...]“</p> <p>„[...] bildungspolitischen Ziele der <u>nächsten Jahre</u> [...]“</p> <p>„[...] bittere Aussichten für die <u>Zukunft</u>.“</p>	<p>V: Verweis auf Kontrast Gegenwart/Vergangenheit, Zukunft</p>

10/7	Hochschule Bildungsstreik Kein Druck im Kessel Datum: 09.06.2010	„Im <u>Zeitalter</u> des <u>Bachelors</u> ist es kaum noch möglich, [...] Protestbewegung über mehrere <u>Semester</u> zu ziehen.“ „[...] die nichts mit der Realität der <u>heutigen</u> Studenten zu tun haben [...]“	V: Verweis auf Gegenwart III: Verweis auf Einheit Semester
10/9	Hochschule Bologna-Reform Achtung, Baustelle! Datum: 25.06.2010	„[...] in <u>Zeiten</u> des Umbruchs [...]“ „[...] neun Prüfungen pro <u>Semester</u> [...]“ „[...] in 60 <u>Zeitstunden</u> [...]“ „[...] nähmen sich die Studenten mehr <u>Zeit</u> [...]“ „[...] rund 35 <u>Stunden</u> Arbeit pro <u>Woche</u> steckt er ins Studium .“ „[...] rechnerisch mit einer 39- <u>Stunden-Woche</u> bei sechs <u>Wochen</u> Urlaub im <u>Jahr</u> [...]“ „[...] ihre jeweilige <u>Arbeitszeit</u> aufzuschreiben.“ „[...] vielen Studenten [...] ist daran gelegen, <u>zügig</u> und effizient durch die Uni zu kommen [...]“ „[...] rechtzeitig mit der Planung anfangen.“ „[...] Studienanfänger von <u>heute</u> [...]“ „Heute wollen viele auf keinen Fall die Regelstudien <u>zeit</u> überziehen.“ „[...] ein <u>Extrajahr</u> [...] gönnen können.“ „[...] ein <u>Jahr</u> mehr an der Hochschule.“	V: Verweis auf Gegenwart III: Verweis auf Einheit - Semester - (Zeit)stunden - Woche - Jahr I: Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums II/III: Verweis auf Dauer des Studiums in Einheit Regelstudienzeit Anmerkung: Verweis auf Kopplung von Zeit und Effizienz.
10/11	Hochschule Bologna-Konferenz Tagungstheater Datum: 17.05.2010	„[...] größten Bildungsstreik seit <u>Jahrzehnten</u> [...]“ „[...] eine Studentengeneration [...]“ „[...] dass acht <u>Semester</u> in jedem Fall besser sind als sechs?“	V: Verweis auf Gegenwart VI: Verweis auf Alter- Generation II/III: Verweis auf Dauer des Studiums in Einheit Zeit

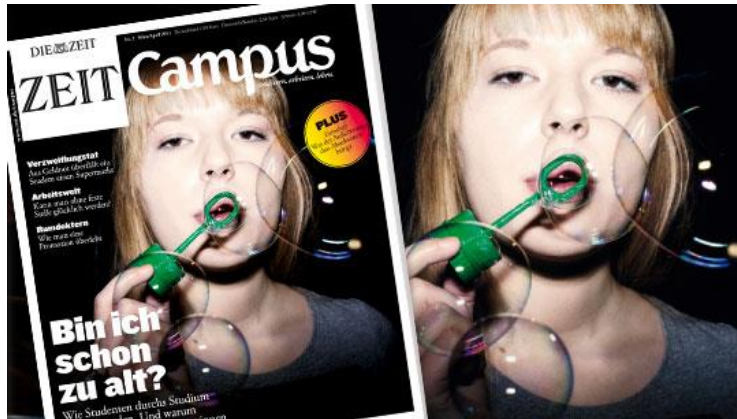
10/13	<p>Hochschule</p> <p>Bachelor Plus In die Verlängerung</p> <p>Datum:13.05.2010</p>	<p>„In die <u>Verlängerung</u> [...]“ „[...] für [...] <u>Auslandssemester</u> [...] im Bachelor oft keine <u>Zeit</u>.“ „[...] Bachelor-Plus-Programm bietet ein <u>Extrajahr</u>.“ „Der Bachelor [...] mit sechs <u>Semestern</u> häufig zu <u>kurz</u> [...]“ „[...] Bachelor Plus <u>verlängert</u> Studium auf acht <u>Semester</u>“ „[...] ein <u>Auslandsjahr</u> von vornherein eingeplant.“ „[...] die Erasmus-<u>Zeit</u> als reguläre <u>Studienzeit</u> [...]“ „[...] Bachelor <u>dauerte</u> schon vorher sieben <u>Semester</u> [...]“ „[...] nun noch ein <u>Semester länger</u> im Ausland studieren [...]“ „[...] genügend <u>Zeit</u> [...]“ „[...] <u>verkürzten</u> Studiendauer, wie durch Bologna beabsichtigt [...]“ „[...] das [...] Modell drei <u>Jahre Bachelor</u> und zwei <u>Jahre Master</u> (3+2) [...]“ „[...] <u>neue Modelle</u> mit unterschiedlicher <u>Studiendauer</u> [...]“ „[...] durchschnittliche <u>Dauer</u> der <u>Auslandsaufenthalte</u> [...]“ „Wir haben nun das fehlende <u>Zeitfenster</u> [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dauer/dauert: 4-fache Nennung - Verkürzen/Verlängern: 3-fache Nennung <p>II/III: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <ul style="list-style-type: none"> - in Einheit Semester - in Einheit Jahre
10/15	<p>Hochschule</p> <p>Privatdozenten Uni-Sklaven, vereinigt euch!</p> <p>Datum: 25.03.2010</p>	<p>„[...] unter Umständen <u>jahrelang</u> unterrichten.“</p>	<p>V: Verweis auf Situation der DozentInnen</p>
10/17	<p>Hochschule</p> <p>Proteste an den Unis Niemand will's gewesen sein</p> <p>Datum: 17.03.2010</p>	<p>„[...] nur noch sechs <u>Semester</u> bis zum Bachelor [...]“ „[...] die Unis den Bachelor meist <u>ultrakurz</u> gestalten [...]“ „[...] gewähren ihm meist nur sechs <u>Semester</u> [...], obwohl auch sieben oder acht möglich wären.“ „[...] lieber mehr <u>Zeit</u> für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Master aufbewahren.“ „[...] das Studium zehn <u>Semester</u> [...] nicht überschreiten.“ „[...] Fixierung auf sechs <u>Semester</u> [...]“ „[...] erlaubte <u>Studiendauer</u> auf bis zu zwölf <u>Semester</u> anhebt.“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>II/III: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <ul style="list-style-type: none"> - in Einheit Semester (5-fache Nennung) <p>IV: <i>ultrakurz</i></p>

10/19	<p>Hochschule</p> <p>Bologna-Reform Keine Lemminge!</p> <p>Datum: 11.03.2010</p>	<p>„[...] jahrelang der Sechs-<u>Semester-Schnell</u>bachelor an den Universitäten [...]“</p> <p>„[...] auf eine <u>Verlängerung</u> auf sieben, möglicherweise acht <u>Semester</u> vorbereitet.“</p> <p>„[...] plötzliche <u>Eilfertigkeit</u> der Hochschulen [...]“</p> <p>„[...] weniger <u>Zeitdruck</u>, wie jetzt im Bachelorstudium geplant [...]“</p>	<p>II: Verweis auf Dauer des Studiums</p> <p>I: Indirekter Verweis auf Geschwindigkeit des Studiums</p> <p>IV: <i>Sechs-Semester-Schnell-Bachelor Eilfertigkeit</i></p>
-------	---	---	---

Anlage VI:

Artikel „Bin ich schon zu alt? Wie Studenten durchs Studium gehetzt werden. Und warum am Ende die Langsamen gewinnen“ (ZEIT Campus, Nr. 2 März/April 2011, S. 16-26)

Studienzeit Bin ich schon zu alt?



© ZEIT CAMPUS

NR.	
	Studenten hetzen durch ihr Studium. Dabei ist den meisten Unternehmen ziemlich egal, wie lange sie brauchen. Warum sich alle mal entspannen können.
5	Dass sich Studenten in Deutschland manchmal ziemlich lahm vorkommen, daran ist zum Beispiel Felix Schmid schuld, ein 20 Jahre alter Student aus Mannheim. Auf den ersten Blick entspricht Schmid eher dem Durchschnitt: Er ist einen Meter und 83 Zentimeter groß, er trägt gerne braune Kordhosen in Kombination mit grünen Wollpullis, er wiegt 77 Kilogramm und hat um Kinn und Oberlippe einen Bart, der ein bisschen aussieht wie der von Heinrich dem Vierten. Das Bemerkenswerte an Felix Schmid ist aber nicht sein Aussehen, sondern seine Semesterzahl.
10	Schmid hat das gesamte Bachelorstudium in den Fächern Geschichte und Volkswirtschaftslehre – bis auf die Bachelorarbeit – in weniger als drei Semestern durchgezogen. Drei Semester, das sind 56 Leistungspunkte pro Halbjahr, das ist mehr als das Doppelte von dem, was Studenten im Durchschnitt schaffen. Wenn die Kommilitonen aus Schmid's Jahrgang in zwei Jahren über das Thema ihrer Bachelorarbeit nachdenken, sitzt Schmid wahrscheinlich schon am Konzept für seine Masterarbeit, mit 22 Jahren. Oder er hat sie dann schon fertig geschrieben, das würde in Mannheim auch niemanden wundern.
15	
20	Für Studenten, die im achten Semester noch nicht alle Credit Points zusammenhaben, wiegt die Existenz von Schmid wie ein 1,83 Meter großes, 77 Kilogramm schweres schlechtes Gewissen. Wie die Fleischwerdung all jener Stimmen aus Politik und Wirtschaft, die den Studenten immer sagen, sie seien zu lahm und zu alt. Und es steht die Frage im Raum, ob man über Schmid als Vorbild sprechen sollte oder als abschreckendes Beispiel, je nachdem, ob man mit ihm tauschen möchte oder nicht.
25	Im letzten Semester hat Schmid zehn Klausuren geschrieben, sein Plan war so eng, dass er

30	manche Klausuren früher abgeben musste, um zur nächsten Klausur pünktlich zu sein. Im ersten Semester hatte Schmid 26 Semesterwochenstunden, im zweiten waren es 30, im dritten 24. Diensttage sind die schlimmsten Tage, da ist er von 8 Uhr morgens bis 21 Uhr abends an der Uni, ein Seminar folgt dem anderen, ohne Pause. Danach fällt er todmüde ins Bett. »Dienstags brauche ich eine gewisse Beißfähigkeit«, sagt er. Über Schmid kann man sagen, dass das Larifari-Leben, das manche den Studenten unterstellen, bei ihm definitiv nicht stattfindet.
35	Die Frage ist nur, was er am Ende von seinem schnellen Abschluss hat. »Ich kann dann früher mein Masterstudium beginnen«, sagt er. Das stimmt – und dann? »Dann kann ich noch einen zweiten Master machen«, sagt er. Ja und dann? »Dann die Promotion, oder mal sehen«, sagt er. Das Interessante an Felix Schmid ist nicht die Frage, ob sein persönlicher Werdegang der Richtige ist, sondern warum es so viele Studenten gibt, die gerne genauso wären wie er, nämlich schneller als der Durchschnitt.
40	In Frankfurt am Main, an einem Dienstagmorgen, sitzen drei junge VWL-Studentinnen in einem Café, und würde nicht alle paar Minuten eine der drei auf die Uhr schauen, man würde nicht merken, unter welchem Zeitdruck sie stehen. Links am Tisch sitzt Jenny Schermann, 20 Jahre alt. Sie ist im vierten Semester und sagt mit ernstem Blick, sie sei
45	»ein Semester zu spät dran«. In der Mitte: Elisabeth Duchovny, 22, viertes Semester, »ein halbes Semester hinterher«. Rechts: Tatjana Stojkovski, 24, sechstes Semester, auch sie ein Semester »hintendran«. Schuldbewusst, wie die drei über ihre Verspätung reden, könnte man meinen, nach dem siebten Semester drohe ihnen die sichere Langzeitarbeitslosigkeit. »Du weißt ganz genau, was in deinem Lebenslauf steht. Wenn du zu lange brauchst, sagen die Unternehmen: Uiuui, was ist denn da passiert?«, sagt Schermann. Man könnte es also
50	den Uiuui-Effekt nennen, weswegen viele Studenten gerne einen Lebenslauf hätten wie Felix Schmid. Viele haben Angst, zu alt zu sein, für das Praktikum, das Masterstudium und den Arbeitsmarkt – ganz so, als hätte die Zuversicht, mit der sie an die Erfüllung ihrer Träume glauben, ein Verfallsdatum: Mindestens haltbar nur bis zum Ende der Regelstudienzeit.
55	Niemand kann sagen, die Studenten hätten sich diesen Jugendwahn selbst eingeredet. Er wurde ihnen eingebläut, über Jahrzehnte, von Politikern, Unternehmen – und nicht zuletzt den Medien. »Wenn ich solche Karriereartikel lese, dann stehen dort Richtlinien drin, man braucht ein Semester im Ausland, Praktika, und das alles in der Regelstudienzeit«, sagt
60	Duchovny.
65	Tatsächlich wurde in deutschen Zeitungen regelmäßig das schnelle Studium propagiert, auch in der <i>ZEIT</i> . Ein paar Beispiele aus drei Jahrzehnten: 13. November 1980, ein Kommentar in der <i>ZEIT: Es ist wahr: Die deutschen Studenten sind zu alt</i> . 4. November 1983, Überschrift in der <i>Frankfurter Allgemeinen Zeitung: Seit zwanzig Jahren heißt es: Unsere Studenten sind zu alt</i> (stimmt das, erklingt der Ruf nach dem schnellen Studium also mindestens seit 1963). 12. April 1988, Überschrift in der <i>Münchner Abendzeitung: Wer schnell studiert, kommt rasch an einen guten Job</i> . 16. Mai 2000, Überschrift in der <i>Financial Times Deutschland: Deutsche müssen schneller und besser studieren</i> . 28. April
70	2008, Überschrift im <i>Spiegel: Die Wirtschaft freut sich über die neuen Turbo-Absolventen</i> . Der Trödelstudent ist in der deutschen Öffentlichkeit kein sehr angesehener Zeitgenosse. Als Folge sinken seit Jahren die Semesterzahlen, zuletzt vor allem wegen der Einführung des kürzeren Bachelorstudiums. Wie das Statistische Bundesamt meldet, lagen sie im Jahr

75	2000 noch bei durchschnittlich 12,7 Semestern, im Jahr 2008 hingegen nur noch bei 12,1 Semestern. Weil in den Statistiken noch Diplom- und Magisterstudenten mitgezählt werden, ist die wirkliche Beschleunigung sogar höher – und unter Studenten geht die Angst um, dem Maßstab nicht zu genügen.
80	In dem Internetforum <i>uni-protokolle.de</i> fragt ein 28 Jahre alter Student, der sich Bonobo nennt, ob sein »Alter unter Umständen ein Hindernis bei der Bewerbung darstellen« könnte. Das Absurde: Bonobo macht im Herbst 2011 seinen Master in BWL, und zwar mit einem Einschnitt, er spricht vier Sprachen, war im Ausland, hat zwei Praktika gemacht, war Werkstudent und engagiert sich ehrenamtlich. Ein anderer Student im Forum gibt die lapidare Antwort: »Das klingt nach Paranoia.«
85	Das Seltsame an dieser Paranoia vor dem Altwerden ist, dass sie mit der Realität nichts zu tun hat. »Viele Studenten haben diese Angst«, sagt Christiane Mateus-Brinck, Vizechefin der Studienberatung der LMU München, »Fachwechsler suchen zum Beispiel gerne Fächer aus, in denen sie viel angerechnet bekommen. Sie haben Angst, sonst zu alt zu sein für den Arbeitsmarkt. Ich antworte dann immer, dass nach allem, was ich weiß, das Alter eigentlich keine Rolle spielt.«
95	Und wirklich: Unternehmen ist das Alter von Bewerbern kaum wichtig. Das Hochschulinformationssystem, ein Forschungsinstitut in Hannover, hat die Absolventenjahrgänge 1997, 2001 und 2005 untersucht. Das Ergebnis: Die Studiendauer hatte keinen Einfluss auf den Erfolg bei der Jobsuche. »Es lassen sich keine zwingenden Belege dafür finden, dass ein kurzes Studium von Arbeitgebern als Signal einer höheren Produktivität und Organisiertheit der Absolventen gewertet wird«, schreibt der Leiter der Studie, Michael Grotheer.
100	Man muss diesen Satz wirken lassen, um seine Bedeutung zu verstehen: Die ganze Hetze, der Zeitdruck, die Sorge, man könnte durch ein langes Studium seine Chancen mindern – sie sind vollkommen unbegründet.
105	Die Ergebnisse der Studie gehen sogar weiter: Unter Absolventen, die einen Beruf ausüben, der etwas mit ihrem Studium zu tun hat, – ein Jurist etwa, der als Anwalt arbeitet – hatten die Langsameren einen Vorteil gegenüber den Schnellen. Ein Uuiui-Gefühl beim Blick auf ihre Lebensläufe hatten vielleicht die Studenten selbst, die Unternehmen stellten lieber die älteren Bewerber mit Erfahrung ein.
110	Andere Forscher kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Seit Jahren untersucht der Ökonom Axel Plünnecke vom Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln die Gehaltsunterschiede zwischen Absolventen, nie hatte die Studiendauer einen Effekt auf den Lohn: »Für die Höhe des späteren Jahreseinkommens macht es keinen Unterschied, ob jemand zehn oder zwölf Semester studiert hat. Im Schnitt verdienen beide etwa gleich viel.«
115	Niemand muss Studien vertrauen, man kann die Personalchefs auch selbst fragen. Der Personalvorstand der Telekom, Thomas Sattelberger, sagt: »Die Frage nach der Studiendauer hat ausgedient. Viel wertvoller ist es, Begabungen aufzuspüren.« Die Leiterin der Nachwuchsgewinnung der Deutschen Bahn, Heidi Palm, sagt: »Für uns ist wichtig, dass ein roter Faden im Lebenslauf zu erkennen ist. Das Studium darf auch über die Regelstudienzeit hinausgehen.« Auch Erhard Loth, der Personalleiter der Allianz, vertritt
120	diese Meinung: »Ob jemand zwei oder drei Semester länger studiert hat, ist für uns

	nachrangig.« Die Personalverantwortlichen von großen Unternehmen wie RWE, IBM, Continental, Siemens, Fresenius, McKinsey und ThyssenKrupp bestätigten ebenfalls auf Anfrage, dass die Studiendauer ihrer Bewerber für sie im Vergleich nicht das wichtigste Kriterium sei.
125	Man kann die Reden dieser Manager als Floskeln für mehr Entspanntheit im Studentenalltag lesen. Man kann sie aber auch als Kritik verstehen. Wer sein Studium auf Geschwindigkeit anlegt, tut nicht nur etwas, was ihm nichts nutzt, sondern vernachlässigt Dinge, die wirklich zählen, auch auf dem Arbeitsmarkt. Die Frankfurterin Stojkovski wollte ein Auslandssemester machen, ein Semester hätte sie länger studiert, zu viel, dachte sie. »Studenten sollten das Studium nutzen, um Praxis- oder Auslandserfahrung zu sammeln«, sagt hingegen Erhard Loth, Personalchef der Allianz – Auslandserfahrung, auf die Stojkovski verzichtet hat, um Semester zu sparen, die für Loth keine Rolle spielen.
130	
135	Irgendetwas läuft schief in der Kommunikation zwischen den Stojkovskis und Loths von Deutschland, den Studenten und den Personalchefs. Die Stojkovskis denken, die Loths würden beim Blick auf ihren Lebenslauf zuerst auf das Geburtsjahr schauen. In Wirklichkeit schauen die Loths bei den Stojkovskis auf die fehlende Erfahrung. Und der Eifer, mit dem sich Stojkovski beeilt hat, verpufft im Nichts.
140	Will man eine andere Sicht der Dinge hören, muss man mit den vielleicht letzten Langzeitstudenten in Deutschland sprechen. Im Philosophencafé der Universität Hamburg sitzt Daaje Böhlke-Itzen, 29, auf einem Gammelsofa und zählt seine Semester, 16, 17, 18 – mit der Regelstudienzeit hat sein Philosophiestudium schon seit einigen Jahren nichts mehr zu tun. Böhlke-Itzen hat einen Rauschebart wie der späte Karl Marx, den er beim Sprechen gerne zwirbelt. Neben ihm sitzt Michael Gautzsch, 32, und wenn das Märchen vom Turbostudium so etwas wie einen Antihelden hätte, wäre die Rolle auf ihn maßgeschneidert. Gautzsch war früher mal Business Analyst und optimierte Computersysteme. Er kündigte, um Philosophie zu studieren, heute ist er im neunten Semester auf Bachelor. Wenn Gautzsch fertig ist, wird er mindestens 33 Jahre alt sein, also genau 13 Jahre älter als der Mannheimer Felix Schmid. Schaut man Gautzsch und Böhlke-Itzen auf ihrem Sofa an, will man ihnen vor allem eine Frage stellen: Wird die Wirtschaft zwei wie Sie akzeptieren?
145	
150	
155	Solche Fragen beantwortet Böhlke-Itzen mit einer Geschichte. Neulich hat ein Unternehmen ihn als Programmierer angeheuert. Böhlke-Itzen ist kein Programmierer, er ist Philosoph. Aber weil sein Geist gewöhnt ist, neues Wissen schnell zu verarbeiten, fiel es ihm nicht schwer, die Programmiersprache für den Job zu lernen. »Ich habe einen Grundstock an Fertigkeiten, dazu gehört: Ich habe gelernt zu lernen und kann mir das, was gefordert ist, einfach beibringen«, sagt Böhlke-Itzen. Manchmal wundert er sich über die Kommilitonen, die ihren Lebenslauf nach der Semesterzahl bewerten, als ginge es um einen Wettlauf. »Die Frage ist, ob man mit der Einstellung jemals glücklich wird. Wenn jemand später Junior Partner in einer Kanzlei ist, fragt er sich: Sollte ich in meinem Alter nicht schon Senior Partner sein? Und so geht es immer weiter.« In seinen Nebenjobs hat Böhlke-Itzen gelernt, dass nicht die Quantität seiner Semester zählt, sondern die Qualität seines Könnens.
160	
165	Auch von Gautzsch würde man den einen oder anderen Selbstzweifel erwarten, doch die hat er nicht. »Aus meinem Berufsleben weiß ich, dass die Studiendauer eher Nebensache ist. Natürlich kann man in sechs Semestern das geballte Fachwissen auswendig lernen.

170	<p>Aber wem bringt das was? Es geht im Studium um eine Reifung!« Auch von Personalchefs hört man derzeit häufig dieses Wort: Reife. Lange Jahre hat die Wirtschaft auf jüngere Absolventen gedrängt. Heute sind die Verantwortlichen erschrocken, wer sich bei ihnen bewirbt: 23-Jährige Absolventen, die mit dem Erwachsenwerden noch nicht fertig sind. Denen es nicht an Fachwissen fehlt, sondern am Angekommen-Sein in einem Leben, mit dem sie zufrieden sind.</p>
175	<p>Vielleicht liegt das Missverständnis zwischen Wirtschaft und Studenten an dieser Stelle. Vielleicht fehlt es manchen Studenten an der Erkenntnis, dass der Rucksackurlaub in Mexiko und lange Gespräche in der Mensa nicht nur Schlendrian sind, sondern Teil einer Hochschulbildung, die Erstsemester zu Akademikern reifen lässt. Fragt man Böhlke-Itzen, was er in diesen 18 Semestern eigentlich die ganze Zeit gemacht hat, sagt er: »Ich habe mit meinen Kommilitonen viel Kaffee getrunken.« Möglicherweise würde er das sogar in einem Vorstellungsgespräch sagen, ohne Scham, aber mit dem Zusatz: »Deshalb bin ich in der Kommunikation so stark.«</p>
180	<p>Vom Krümelsofa der Hamburger Philosophen aus betrachtet, wirken die Studenten in Deutschland ziemlich unentspannt. Doch dieser Vorwurf hat auch etwas Unfares. Sich dem Druck der Kommilitonen zu entziehen, ist nicht leicht. Wenn die Frankfurterin Elisabeth Duchovny über ihren Campus läuft, trifft sie viele Bekannte, die »Hey!« sagen und: »Warum bist du nicht mehr in unserem Kurs?« Duchovny muss dann sagen: »Ich habe die Klausur nicht bestanden, ich muss den Kurs vom letzten Jahr noch mal machen.« Wer ein Semester im Rückstand ist, vergleicht sich nicht nur mit der Regelstudienzeit, sondern auch mit Freunden, denen der Stoff offenbar weniger schwerfällt als einem selbst. Soziologen nennen das die <i>social clock</i>, eine Art innerer Zeitplan. »Mit jedem Alter verbindet die Gesellschaft eine bestimmte Erwartung. Wer die nicht erfüllt, kann sich mit seiner Altersgruppe nicht mehr so leicht identifizieren«, sagt die hannoversche Entwicklungspsychologin Anna Kleinspehn-Ammerlahn. Duchovny sagt, sie fühle sich manchmal wie eine Sitzenbleiberin.</p>
185	<p>Die Erkenntnis, dass Schnellstudierer keinen Vorteil haben, ist auch deshalb eine Überraschung, weil die Behauptung, Absolventen seien zu alt, immer logisch klang. Die Globalisierung, die Konkurrenz aus Amerika und Fernost, na klar. Als Elisabeth Duchovny ein Praktikum bei PriceWaterhouseCoopers machte, traf sie eine andere Praktikantin aus Russland. Die war im gleichen Alter, machte aber ihren Master, während Duchovny im ersten Semester des Bachelors war. Woran Duchovny nicht dachte: In Deutschland hatten die langen Studienzeiten immer System. Der Ökonom Axel Plünnecke kann das erklären: »Wir Deutschen sind sozusagen Vorderlader, was Bildung angeht. Unsere Erstausbildung ist sehr intensiv, sehr lang, dafür gibt es wenig Weiterbildung. In anderen Ländern sind die Absolventen jünger, kehren aber meist nach einigen Jahren an die Universität zurück, um sich weiterzubilden.«</p>
200	<p>Jahrzehntelang hat das deutsche Vorderlader-Prinzip funktioniert. Über das Alter der Absolventen wurde mit Routine geklagt, aber letztlich waren die Unternehmen mit den Absolventen zufrieden. Vielleicht bleiben am Ende nur zwei Gruppen übrig, die an langen Studienzeiten nie ein Interesse hatten: die eigenen Eltern – und die Bildungsminister der Länder.</p>
205	<p>Die Sorge, ihre Kinder könnten als Langzeitstudenten in der Wirtschaft chancenlos bleiben, mischt sich bei vielen Eltern mit der Sorge um ihr Portemonnaie. »Dass ich meine Eltern</p>
210	

215	nicht belasten will, ist sicher ein Faktor, warum ich so schnell studiere«, sagt Felix Schmid. Würde er länger als die Regelstudienzeit brauchen, bekäme Schmid kein BAföG mehr und müsste seine Eltern anpumpen. So gesehen haben die Schwärmereien vom langen Studium immer auch etwas Dekadentes: Nicht jeder kann es sich leisten. Dass man die Kosten in wenigen Berufsjahren wieder reinholt, glauben nur wenige Studenten, obwohl es so ist.
220	Wie sehr am Gerede vom Turbostudium auch die Politiker schuld sind, schreibt der Forscher Grotheer: »Obgleich der Studiendauer empirisch nur geringer Einfluss auf den Berufseinstieg beizumessen ist, nimmt diese in der hochschulpolitischen Diskussion einen ungleich höheren Stellenwert ein.« Werden Studenten zum Abschluss gedrängt, um Gelder einzusparen?
225	»Der Verdacht liegt zumindest nahe«, sagt Bernhard Kempen, Präsident des Deutschen Hochschulverbandes. Dass es bei der Verkürzung der Studienzeiten um die Berufschancen der Absolventen gegangen sei, glaubt er nicht. »Sonst hätte die Bundesforschungsministerin Annette Schavan nicht die Wirtschaft ermahnen müssen, mehr Bachelorabsolventen einzustellen.« Tatsächlich sagte Schavan im Dezember 2010 dem <i>Handelsblatt</i> : »Die Wirtschaft hat jahrelang den 23-jährigen Akademiker gefordert. Nun muss sie das Versprechen, das sie den jungen Leuten gegeben hat, auch einlösen.« Das falsche Versprechen hatte gelautet: Je schneller das Studium, umso größer eure Chancen! In Wirklichkeit haben Jungabsolventen manchmal sogar schlechtere Chancen.
230	Auch Schavans Kollegen auf Länderebene glauben nicht mehr an die Beschleunigung. Die Hamburger Wissenschaftssenatorin, Herlinde Gundelach (CDU), sagt: »Ich habe für mein Studium neben der Berufstätigkeit auch acht bis neun Jahre gebraucht. Es hat mir nicht geschadet. Die persönliche Reife ist wichtiger als die Zahl der Semester.« Langzeitstudenten wie Daaje Böhlke-Itzen, die genauso lange bis zum Abschluss brauchen, können das als Bestätigung verstehen: Ihnen steht immerhin der Werdegang zum Senator offen.
235	
240	
245	
250	
255	