

ЗМІНА ПАРАДИГМИ НІМЕЦЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ І НАУКИ ЯК РЕЛЕВАНТНА ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

CHANGING THE PARADIGM OF GERMAN UNIVERSITY EDUCATION AND SCIENCE AS A RELEVANT RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THE MODERN INFORMATION SOCIETY

Автор зазначає, що гарантією від небезпеки технологізації університетської освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства є збереження епістемологічних засад освіти, зокрема антропологізації знання та його дискурсивності. Віг наполягає на тому, що дисциплінарна розпорошеність знання заважає індивіду, котрий здійснює когнітивну діяльність, визначити зворотні зв'язки. Завдання освіти полягає в тому, щоб навчити студентів контекстуалізувати одержані ними знання, бачити взаємозалежність частин і цілого. Такий підхід має допомогти індивіду прояснити складність і різноманітність світу, в якому він існує. Щоб вижити, зберегти свою сутність, національно-культурну ідентичність і певну елітарність, німецький університет повинен пристосуватись до умов сучасного складного світу і повернутись до свого старого, проте водночас головного принципу діяльності – здійснювати безкінечний пошук істини шляхом його сумісного створення обома головними суб'єктами освітнього процесу.

Ключові слова: об'єктивна реальність, суспільство знань, інформаційне суспільство, руйнація університетської освіти, екзистенціальні ризики, парадигма університетської освіти, диверсифікація, вертикальна стратифікація, когнітивна діяльність, перформативність вчення.

Автор отмечает, что гарантией предотвращения опасности технологизации университетского образования в условиях современного информационного общества является сохранение эпистемологических основ образования, в частности антропологизации знания и его дискурсивности. Он настаивает на том, что дисциплинарная разобщенность знания мешает индивиду, который осуществляет когнитивную деятельность, определить обратные связи между явлениями познаваемого им мира. Задача образования заключается в том, чтобы научить студентов контекстуализировать полученные ими знания, видеть взаимозависимость частей и целого. Такой подход должен помочь индивиду прояснить сложность и многообразие мира, в котором он существует. Чтобы выжить, сохранить свою сущность, национально-культурную

идентичность и определённую элитарность, немецкий университет должен приспособиться к условиям современного сложного мира и вернуться к своему старому, но в то же время главному принципу деятельности – осуществлять бесконечный поиск истины путём его совместного создания обоими главными субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: объективная реальность, общество знаний, информационное общество, разрушение университетского образования, экзистенциальные риски, парадигма университетского образования, диверсификация, вертикальная стратификация, когнитивная деятельность, перформативность учения.

The author notes that the guarantee of the technological innovation of university education in the conditions of the modern information society is the preservation of the epistemological foundations of education, in particular the anthropologization and discursiveness of knowledge. Disciplinary dispersion of knowledge prevents an individual who is engaged in cognitive activity, to identify feedback. The task of education is to teach students to contextualize their knowledge, to see the interdependence of parts and the whole. Such an approach should help an individual to clarify the complexity and diversity of the world in which he exists. Such a methodological and ideological shift is connected with the introduction of the subject to the reality interpretation: the individual acts not merely as a subject who, together with others, forms a picture of the world, but also acts as an active participant in all social and natural processes, is a starting point in any knowledge of the world. In order to survive, preserve its essence, national-cultural identity and certain elitism, the German university must adapt to the conditions of the modern complex world and return to its old, but at the same time, main principle of activity – carrying out infinite search for truth through its joint creation by both the main subjects of the educational process.

Key words: objective reality, society of knowledge, information society, destruction of university education, existential risks, paradigm of university education, diversification, vertical stratification, cognitive activity, performance of teaching.

УДК 378

Черкашин С.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри німецької філології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині спостерігається суттєва зміна у ставленні суспільства до знань та науки, що вказує також на глибокі зміни, котрі відбуваються в самому суспільстві і суттєво впливають на розроблення і вибір концепцій освіти, на еволюцію ідеї університету і на характер наукових досліджень і процес викладання. Після розчинення старої європейської

концепції істини у сприйнятті індивідів, котрі здійснюють когнітивну діяльність, розчиняються також уявлення про об'єктивний світ [11, с. 30]. В умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій, їх проникнення у всі сфери життя суспільства, зокрема у сферу університетської освіти та науки, відбувається текстуалізація явищ і об'єктів навколишнього світу. Інтегруючи об'єктивна реальність,

котра існує для всіх індивідуумів рівною мірою, сприймається як наслідок певної форми когнітивної діяльності та діяльності освітньої галузі, адаптованої до цієї форми. Ця онтологічна форма знання, пов'язана з епістемологічною концепцією уявлення про навколишній світ, має властивість уможливлювати розуміння індивідуумів у необхідності набуття знань. До розуміння такої необхідності особи приходять через певне коло міркувань і через свій досвід практичної діяльності.

Західне суспільство позиціонувало себе як «інформаційне суспільство», або суспільство знань. Самий концепт «суспільство знань» акцентує пріоритетність знань та освітніх концепцій, проте на тлі абсолютизації інформаційних технологій, котрі пронизують усі сфери життя модерного суспільства, виникає загроза або втрати знань, або їх руйнівного впливу на суспільство загалом і на університетську освіту зокрема. Існування такої загрози створює ситуацію невизначеності та нестабільності в суспільстві або навіть його деградації. Як відомо, обсяг знань постійно зростає, а самі вони дуже швидко застарівають, що призводить до ускладнення їхньої структури та змісту. Таке ускладнення відбивається безпосередньо на галузі університетської освіти, що вимушує спільноту науковців і викладачів усвідомлювати гостру необхідність у трансформації та постійному реформуванні галузі освіти з метою приведення її можливостей у відповідність до вимог суспільства.

Проте започаткована сьогодні технократична трансформація університетської освіти та науки у рамках Болонського процесу підвищує ризик руйнації університетської освіти, зокрема класичної, через поширення, наприклад, дистанційного навчання. Його форсоване впровадження посилює небезпеку перетворення університетів виключно у постачальників навчального матеріалу і тестових завдань для студентів в режимі он-лайн і до витискання з цієї сфери процесів викладання і наукових досліджень. У цьому контексті перед університетом як соціокультурним освітнім закладом постає проблема прогнозування і запобігання можливим екзистенціальним ризикам. Для запобігання цим можливим негативним тенденціям розвитку університет мусить або радикально змінити свою концепцію, або побудувати нову парадигму університетської освіти, хоча такі різкі зміни теж приховують у собі небезпеку загибелі європейського університету як освітнього закладу через занадто інтенсивну уніфікацію діяльності цих вишів і втрату ними національної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роздуми про подальшу долю німецьких університетів у контексті створення єдиного європейського простору посідають вагоме місце в працях сучасних німецьких науковців, котрі працюють у галузі педагогіки, філософії освіти та соціології. Ці праці при-

свячені проблемі збереження університетською освітою свого наукового характеру [2], наслідкам Болонського процесу для університетської науки [5], аналізу сучасних концепцій університетської освіти і можливостям їх практичної реалізації [7], умовам досягнення високої якості університетської освіти [6], змінам у вищій освіті Німеччини і професіоналізації закладів вищої освіти [8].

У багатьох вищеперелічених студіях німецьких науковців ідеться про необхідність формування у Німеччині досить різноманітного університетського ландшафту. Ця потреба викликана актуальною ситуацією у німецькій університетській освіті, яка характеризується хронічним недофінансуванням цієї сфери і неможливістю досягнення всіма державними університетами вищих показників ефективності. Цей різноманітний університетський ландшафт мають утворити досконалі (елітні або висококласні) університети міжнародного рівня, дослідницькі університети національного рівня, а також навчальні університети й галузеві ЗВО з переважно регіональними функціями. Створення такого складного простору вищої освіти може забезпечити її диверсифікацію та вертикальну стратифікацію, чого саме й потребує німецька система вищої освіти для покращення свого актуального стану і підвищення своєї конкурентоздатності на глобальному рівні.

Проте в умовах інформаційного суспільства та в контексті Болонського процесу, котрий має на меті стандартизацію й уніфікацію європейської університетської освіти, виникає небезпека розчинення університету у новому ландшафті наднаціональної вищої освіти та втрати німецьким університетом свого особливого елітарного статусу у системі німецької вищої освіти, що може призвести також до втрати Німеччиною її цивілізаційно-культурної ідентичності. Створення уніфікованих і стандартизованих наднаціональних форм життя (так звана «макдональдизація»), зокрема, у сфері вищої освіти відбувається на базі принципу вузькотехнологічного детермінізму. Цей принцип є базовим для технократичної концепції створення ідеальної моделі суспільства, зокрема ідеальної системи освіти. Проте надмірна уніфікація і стандартизація, посилена утилітарна орієнтація університетської освіти і науки та їх меркантилізація переслідують інтереси не людей, а міжнародних корпорацій. Ці процеси можуть призвести до вихолощення наукового характеру університетської освіти, до втрати її гуманістичної спрямованості та руйнації різноманіття освітнього простору як гарантії сталого розвитку цієї галузі в європейських і світових масштабах.

Мета статті. У контексті інформаційного суспільства перетворення університету на транслятора виключно технологічних знань є одним із найбільш серйозних ризиків для руйнації європейської

університетської освіти. Мета статті полягає у поверненні уваги вітчизняних науковців до можливих наслідків упровадження технократичної за своїм характером реформи університетської освіти і в стимулюванні дискусії щодо запобігання надмірній уніфікації європейської освіти, можливості та необхідності збереження різноманіття її форм для задоволення різноманітних освітніх потреб громадян і суспільства загалом.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, знання має ефект суб'єктивізації, оскільки, з одного боку, індивідууми у процесі своєї когнітивної діяльності підкоряються знанням і самі навчаються знаходити своє місце в них, з іншого боку, вони рятують себе від такої об'єктивізації самих себе [9]. Це відбувається через те, що індивіди як суб'єкти пізнання діють як носії суджень у процесі обґрунтування та перевірки своєї значущості, користуючись своєю свободою й автономією. Це уможливорює формування і функціонування змісту знання, котрий не мусить бути догмою або банальною думкою.

В умовах індустріального суспільства цінність знань полягала в тому, що вони сприяли формуванню стосунків між учителем, учнем і самими знаннями. Це забезпечило певне дистанціювання суб'єктів пізнавальної діяльності від об'єкта знань й актуалізувало вимогу до значущості набутих знань для суб'єктів пізнання. Провідна концепція німецької університетської освіти, актуальна для епохи індустріалізації німецького суспільства і для епохи його сталого індустріального розвитку, спиралась на те, що навчання індивідів та їх залучення до наукових досліджень в єдності цих обох процесів мусять уможливити успішність і навчання, і дослідження, а також забезпечити їх протидію як зайвому об'єктивізму, так і зайвому суб'єктивізму. Окрім того, наукові знання не тільки відіграли певну роль у формуванні суб'єктивності, але й сприяли виникненню єдиної для всіх індивідуумів, котрі пізнають навколишній світ, об'єктивної реальності, фактична значущість якої надавала водночас вагомості науковим теоріям. Позиціонування індивідуума в суспільстві та можливість успішного професійного життя залежали саме від цієї форми знань.

Західне суспільство позиціонувало себе як суспільство знань, у котрому знання дедалі більше стає домінантним фактором виробництва і водночас не сприймається як відображення реальності [12]. Знання дедалі більше оцінюють через їхні аспекти корисності та розглядають із позиції їхньої функціональності, ураховуючи їхню здатність до вирішення певних проблем [9; 14]. З утилітарного погляду вагомість знання для суб'єктів стає дедалі більш зовнішньою. Отримання корисних для подальшого життя знань не означає набуття знань, вагомих для власного життя, проте зво-

диться до набуття знань, котрі потрібні для виживання, тобто актуальних і функціональних. Вагомість знань для індивідуумів зміщується від їхнього змісту до їхньої функціональної корисності, від індивідуальної споживної вартості – до соціально рівноцінної мінові вартості на ринку праці.

З цим пов'язана ідея про можливість переорієнтації виробництва знань на їхню суспільну корисність та ефективність і вимір їхньої якості шляхом застосування економічних критеріїв. Звичайно, таке перетворення знань і зрушення в їхній значущості мають певні наслідки для освіти [14], а також для позиціонування сучасного університету [4]. Наслідки такого зміщення акцентів для освіти очевидні: для того, хто сприймає знання як засіб соціального виживання, воно не має значущості для формування особистості «в сенсі автогерменевтичної і автодисциплінуючої моделі європейської суті, котра не розглядає себе навіть у світлі цього знання» [9, с. 88], але також на основі його власних стандартів. Завдання університету полягає у сприянні науковій освіті, котра має сформувати відповідні навички ситуаційного судження. Ці навички не можуть сформуватись без знань, але вони не можуть бути замінені знаннями. Якщо дослідження також спрямоване на корисність і відсуває на задній план наукові критерії його істинності, а на перший план висуває його корисність, то єдність досліджень і навчання, котре є головним принципом концепції німецької університетської освіти, автором якої був В. фон Гумбольдт, стає в цьому разі зайвою.

Під освітнім процесом традиційно розуміють викладання знань викладачами й оволодіння ними з боку студентів [2]. Оволодіння знаннями являє собою активний процес. Засвоєні знання не підлягають простому механічному споживанню. Процес їх засвоєння не закінчується їх споживанням. Знання не витрачається в процесі його засвоєння індивідом, але відтворюється, тобто виробляється, переробляється, розширюється і поглиблюється ним. Те, що сприймається як знання, вважається таким за визначенням, проте знання означає щось більше. Індивідууми засвоюють результати своєї когнітивної діяльності у вигляді знань на базі вже засвоєних ними знань, а також засвоєних ними критеріїв релевантності знань та їхніх координат, які допомагають індивідам виявляти їхню цікавість, відкривати наявне і нове знання, відтворювати його самостійно і творчо переробляти його.

Соціальний характер і комунікативна орієнтація знання мають важливе значення для індивіда. Навіть процес одержання індивідом досить простої професійно-технічної освіти містить у собі елемент формування індивіда як особистості. У цьому граничному випадку індивід самостійно займається самоосвітою як простим застосуванням знань, не набуваючи при цьому досвіду вільного і творчого

самовдосконалення. Проте завжди в індивіда відбувається формування здатності до відкриття світу. Ця здатність залишається обмеженою «на вході» і спирається на допомогу авторитетів, тоді як на «виході» розвивається здатність до комплексного пізнання і вільного обігу зі «світом», здатність, яку називають автономією. Знання є складовою частиною орієнтації індивідуумів і складовою частиною їхньої ідентичності, щоправда, в різному обсязі. Це формує їхню позицію, нахили, здібності до відкриття та інтерпретації «світу».

Наукова освіта передбачає в цьому сенсі набуття здатності до рефлексії, відкритості та здатності брати участь у комунікації, в проблемно-орієнтованому і критичному придбанні знань, під час якого індивідуум робить помилки і визнає факт їх наявності. Позиція мислячого індивідуума повинна бути заснована на уявленні про те, що його актуальні знання підлягають перегляду у зв'язку з появою нових наукових даних. Його ж комунікація з іншими індивідами формує його власну ідентичність і може її змінювати, зокрема характер поглядів, їхні масштаби, теми, відносини. Логіка і динаміка наукової освіти передбачає, що суб'єкти пізнання здатні до проблематизації специфічних для предмета знань і пов'язаних із ними зразків професійної орієнтації.

Освіта, котрої набув індивід, уможлиблює пошук переконливих аргументів у процесі власних проблемно-орієнтованих роздумів або здійснення систематичних досліджень, що передбачає відкрите ознайомлення з науковою літературою та участь у дискусіях за певною тематикою. Ця здатність важлива не тільки для осіб, які працюють у сфері науки і досліджень. У сучасному суспільстві знань професіонали зі сфери економіки, політики, управління, представники засобів масової інформації також повинні володіти здібностями та здатністю до розкриття наукових і систематичних комплексних взаємозв'язків. Розкриття цих взаємозв'язків між явищами навколишнього світу незалежно від його розмірів дає змогу індивідам більш-менш успішно займатися пошуками істини. Набута ними освіта повинна дати їм змогу сприймати найбільш незручну для них істину, яка суперечить відомим їм аксіомам.

Таке критичне ставлення до знань навряд чи може сформуватись в умовах набуття студентами не стільки знань, скільки умінь і навичок у вигляді ключових кваліфікацій. У такий спосіб студенти одержують не повну освіту, а лише напівосвіту, котра зводиться тільки до одержання диплома і до подальшого вступу в «реальне практичне життя» за обраною спеціальністю. У цьому разі великі сумніви викликає наявність у молодого професіонала здатності, тобто навичок і вмінь до критичного наукового оцінювання явищ у галузі його подальшої професійної практичної діяльності.

Застосування в сучасних умовах неоліберальної технократичної концепції набуття знань та одержання освіти викликає ризики того, що ці актуальні зміни завдаватимуть шкоди науковому характеру освіти і стимулюватимуть появу й поширення неоліберальної напівосвіти. Актуальні реформи університетської освіти є абсолютно необхідними, невідкладними і доцільними. Однак вони можуть мати негативні наслідки у вигляді вихолощення змісту вищої освіти та перетворення університетів у професійні школи. Актуальна реорганізація сфери вищої освіти Німеччини переслідує кілька цілей: 1) скорочення тривалості навчання в університеті; 2) зниження віку вступників, тобто випускники шкіл мусять отримувати атестати на рік раніше; 3) скорочення середнього терміну навчання у ЗВО від 12–13 семестрів до 8–9 семестрів. Ці заходи спрямовані, на думку багатьох німецьких фахівців, перш за все, на скорочення витрат на вищу освіту і на подовження тривалості трудового стажу випускників, що має покращити показники виконання державного бюджету [6; 2; 5].

Ще однією проблемою, котра виникає перед німецькою університетською освітою в процесі її трансформації, є посилені орієнтація вищої освіти на ринок робочої сили. Скорочення тривалості навчання студентів у бакалавраті до 6–8 семестрів і отримання ними професійної кваліфікації впродовж 4 років буквально закликає студентів до менш серйозного ставлення до досвіду, котрий вони набувають під час навчання в бакалавраті. Вони концентрують свою увагу на набутті знань, навичок і умінь як засобах досягнення успіху на ринку робочої сили. Проте такий підхід не сприяє формуванню наукового критичного розуміння «світу», тому повсякденний розум поряд із відносно якісною освітою виявляється наївним. Унаслідок того, що навчальний матеріал модуляризується, а засвоєння матеріалу окремих модулів піддається постійному контролю, студенти практично позбавляються можливості набуття досвіду вільного, академічного, науково-орієнтованого обговорення результатів своєї пізнавальної діяльності. Академічне навантаження студентів зростає, доходячи до 20 і більше академічних годин на тиждень. Для змістовної навчальної підготовки, фундаментального засвоєння наукового знання і роздумів у студентів залишається недостатньо часу, зокрема, для набуття навчального досвіду і розвитку методичних, комунікативних і предметних компетенцій.

Що стосується університетської науки, то університет мусить, перш за все, знайти для себе абсолютно нові завдання як у галузі наукових досліджень, так і в галузі викладання: у галузі викладання він має здійснити розрив з упередженим розумінням себе і світу, котрий нібито є доступним

для знань сам по собі. У галузі досліджень університет має розробляти теорії, які не є далекими від реальності. Мислення і символічне ставлення до світу мусять бути визнані як невід'ємні складники «дослідження на самоті», яке має дистанціюватись від використання самого себе як інструмента. Має успіх та концепція освіти, яка включатиме в себе відповідальність і практичну ефективність чистої теорії для світу і передбачатиме опосередковані форми навчання в університеті. У цьому університеті мусить викладатись знання не лише як нібито «об'єктивне» знання або «практично корисне» знання, проте процес викладання мусить урахувати перформативність теорії та знань [1].

Навчання та дослідження могли б у майбутньому утворити нову єдність, в якій основна увага буде зосереджена на конструктивності теорій і на перформативності вчення. Якщо немає безперечного знання, то все мислення в науці та побуті має пошуковий, гіпотетичний характер. Таке дослідницьке ставлення до світу не мусить формуватись, його треба відкрити як щось, у чому людство вже перебуває, тому що немає жодного об'єктивного знання і невинного ставлення до світу [14].

Висновки. Спираючись на ці міркування, сучасна криза університету здається кризою знань та освіти. Вона посилюється політичними та економічними проблемами, але викликана не тільки ними. Тому є потреба у формуванні концепції освіти, яка дасть змогу університету сконструювати своє майбутнє, зважаючи на новий взаємозв'язок між знаннями, освітою, дослідженнями та вченням. Хоча залишається враження, що базові елементи університетської концепції В. фон Гумбольдта мають бути остаточно списані в німецькому університетському середовищі, проте свобода досліджень і навчання, а також їх єдність досі здаються багатьом німецьким науковцям незамінними цінностями. Але свобода дослідження та викладання, а також їхня комунікативна матриця та зв'язок мають бути переформатовані, що є очевидним для німецької університетської спільноти. Німецький університет як соціокультурний феномен довів, утім, свою життєздатність, хоча деякі науковці убачають у ньому заклад, котрий більше не відповідає своєму часу. Нині не можна ще визначити його конкретні перспективи і прогнозувати упровадження певних нових концепцій університетської освіти. Сучасний німецький університет керується у своїй діяльності лише міркуваннями доцільності та функціональності, будучи в пошуках своєї оптимальної організації та нового змісту своєї діяльності в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій. Університет, можливо, матиме майбутнє, якщо він знову стане місцем можливого, проте не прогнозованого і не передбачуваного «міркування про неможливе» [3].

Подальше існування та розвиток університету залежить від його спроможності забезпечувати автономію продукування, збереження та передачі знань. Європейському, зокрема німецькому, університету загрожує руйнація саме через неспроможність зберегти власну автономію, європейську культурну ідентичність і, врешті-решт, європейську цивілізацію. Європа потребує не стільки утворення інформаційного суспільства, скільки суспільства знань, у якому відбувається посилення їхньої вагомості та розширюється зона їхнього впливу на суспільство. Однак модерне суспільство потребує не тільки знання, котре забезпечує домінування виключно технократичних форм раціональності, що призводить до наскрізної технологізації суспільства. Хоча така технологізація має на меті створення ідеального суспільства, проте викликає уніфікацію соціальних форм життя і розширює можливості маніпуляції свідомістю громадян і розповсюдження ідеології авторитаризму чи тоталітаризму. Для запобігання цим негативним проявам технологізації суспільства і для його сталого та гармонічного розвитку варто підвищувати вагомість гуманітарних форм раціональності й розширення діапазону їхньої дії, варто сприяти розвитку різноманітних форм раціональності. Саме такий підхід здатний забезпечити гармонічний розвиток кожного члена суспільства в умовах посилення комплексності суспільства, дасть змогу кожному громадянину адаптуватись до складнощів сучасного життя. Отже, розвиток сучасного суспільства потребує зміни своєї парадигми, тобто відходу від інформаційного суспільства до суспільства знань. Осередком створення такої нової парадигми мусить стати саме університет, котрий будуватиме свою діяльність на визнанні множинності та плюралізму різних форм і рівнів знань, збереженні їхнього дискурсивного й антропологічного характеру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Baecker D. Wozu brauchen wir eine universitäre Erziehung? 1999. URL: <http://www.unimuenster.de/PeaCon/hochschule/UniversitaereErziehung.html>.
2. Demirović A. Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen Eine Veröffentlichung der Rosa-Luxemburg-Stiftung. VSA: Verlag. Hamburg, 2015.
3. Derrida J. Die unbedingte Universität. Auflage: Deutsche Erstausgabe (22. Oktober 2001). Suhrkamp Verlag. Frankfurt/M, 2001.
4. Hilpelä J. Die neoliberalistische Invasion Finnlands – am Beispiel der Bildungspolitik. In: Dietrich Hoffmann/Kathrin Maack-Rheinländer (Hg.). Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des "Marktes". Weinheim/Basel/Berlin, Verlag: Mandelbaum, 2008. S. 186–198.
5. Nickel S. (Hg.) Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis. Bildungsministerium für Bildung und Forschung.

Arbeitspapier Nr. 148 September 2011. Gütersloh. Centrum für Hochschulentwicklung, 2011.

6. Pasternack P. Qualität als Hochschulpolitik Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. HoF Wittenberg, Lemmens, 2006.

7. Pasternack P., Wissel von C. Programmatistische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Demokratische und Soziale Hochschule. Hans Böckler Stiftung, 2015.

8. Reisz Robert D., Stock M. Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. HoF Arbeitsberichte. № 6. 2011. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg. S. 15–40.

9. Schäfer A. Subjektivierungseffekte des Wissens. In: Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologis-

che Betrachtungen zum Anderen des Selbst. Opladen, 1999. S. 83–104.

10. Seitter W. Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft. Boer, München, 1985.

11. Sloterdijk P. Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung. Suhrkamp. Frankfurt/M, 1987.

12. Stehr N. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Suhrkamp. Frankfurt/M, 1994.

13. Waldenfels B. Antwortregister. Suhrkamp. Frankfurt/M, 2016.

14. Wimmer M. Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Ingrid Lohmann. Die verkaufte Bildung. Leske + Budrich Verlag, 2002. S. 45–68.