

# 德國大學理念與教學範式之轉變

張源泉\*

## 摘要

本文透過文件與相關文獻之分析，探討德國大學理念與教學範式之轉變，尤其是Humboldt與波隆納進程之大學理念與教學範式之差異。本文首先探討二者之大學理念及其教學範式，其次析論學者從洪堡觀點對前者之批判，最後再探究二者差異的實質意義，並提出一種辯證性綜合。

在洪堡的大學理念中，大學為完全從事學術研究的機構，其教學範式屬於「研究依附型」；在波隆納進程中，其教學範式標舉職業能力與模組化課程，大學理念由Humboldt觀點轉向Hayek之自由市場與競爭範式。相應地，高等學校的組織型態也由「學者共和國」邁向學術性「給付企業體」。

最後，本文經由盧曼系統理論之觀點，探討Humboldt與波隆納陣營間之爭辯，是中上階層的「教養市民層」與中下階層的「力爭上游層」之爭，亦為「教育是一項公民權利」與「教養市民層的權利」間之對抗；二者之差異應朝向一種辯證性的綜合發展，亦即，「通過學術進行教育」（洪堡觀點）+「為職業而受教育」（波隆納進程）=「以學術研究促進職業培訓」。

**關鍵詞：**德國高等教育、洪堡理念、波隆納進程、系統理論

---

\* 張源泉，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系助理教授  
電子郵件：yuanchuanchang@ncnu.edu.tw

投稿日期：2011年2月22日；修正日期：2011年4月20日；接受日期：2011年5月23日

Contemporary Educational Research Quarterly  
June, 2011, Vol.19 No.2, pp. 1-40

## The Transformation of Ideas and Teaching Paradigms in German Universities

Yuan-Chuan Chang\*

### Abstract

Through an examination of documents and the relevant literature, this study investigates the different ideas and teaching paradigms of the traditional Humboldt educational system in Germany, and changes that have been experienced as a result of the Bologna Process. Firstly, the ideas and teaching paradigms associated with Humboldt and the Bologna Process are discussed. Secondly, criticism of the Bologna Process by scholars who support the approach of Humboldt is presented. Finally, the differences between the two approaches are addressed, which leads to a discussion of a dialectical synthetic.

In the ideas of Humboldt, university is absolutely engaged in academic research and the teaching paradigm is associated with the academic development of students. However, as a result of the Bologna Process, the teaching paradigm has shifted to an emphasis on professional abilities and modularization. Thus the focus of university has moved from the views of Humboldt to the approach of Hayek, where the free market and competition are emphasized. As a result, the organization

---

\* Yuan-Chuan Chang, Assistant Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University  
E-mail: yuanchuanchang@nccu.edu.tw  
Manuscript received: Feb. 22, 2011; Modified: Apr. 20, 2011; Accepted: May 23, 2011

of a university has shifted from promoting a scholarly republic to an academic service enterprise.

Drawing on the perspective of Niklas Luhmann's Systems Theory, the final part of the paper explores the idea that the debate between Humboldt and the Bologna Process is the debate between educated citizens of the upper class and those of lower social classes who are upwardly mobile. This can also be viewed as a conflict between those who believe that education is a right of citizenship and the rights of educated citizens. The difference between them should evolve toward a kind of dialectical synthetic—"using academics for education" + "receiving education for professional purposes" = "using academic research to promote professional training."

**Keywords:** German higher education, Humboldt, Bologna Process, systems theory

## 壹、前言

1798年德國詩人Schiller (1759-1805) 在耶拿 (Jena) 大學的就職演講——「何謂普遍歷史及其學習目標？」(Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?)<sup>1</sup>中，提出兩種不同典型的大學生：「利祿之徒」(Brotgelehrter) 與「哲學之才」(philosophischer Kopf)。其中，前者的學習目的是為了日後生計，因此熱衷於「利祿之學」(Brotstudien)；而後者的學習目的則來自於知識本身，「其所有的努力都是為了知識的完滿；只要其探究的問題概念尚未融會貫通……其高貴的求知渴望即無法停歇」(Schiller, 2010: 2)。在這兩種迥然不同的態度下，「哲學之才帶著更新、更美的思路，不斷地走向更高的完美境界，而利祿之徒則頂著滯塞的頭腦，殘守著陳腐的教條知識」(Schiller, 2010: 3)。最後，Schiller (2010: 4) 強調：

我只接受哲學之才，假如我盡力滿足利祿之徒的需求，那麼我就遠離了學術的高貴目標，用巨大的投入，卻換取微不足道的收穫。

換言之，在Schiller的觀念中，大學應當為哲學之才而設，並應排拒利祿之徒。這種大學理念被Humboldt (1767-1835) 所承襲，以此構建了柏林大學 (Universität Berlin)，並標舉大學是由學者與其指導的研究者所組成之「學者共和國」(Gelehrtenrepublik)，其主要的目標為學術研究 (Müller-Böling, 1994: 2)。Humboldt的思想對於現代德國大學的理念及其教學範式，產生了深遠的影響，並成為其重要的傳統之一。

而後，1999年，德國與歐洲其他28個國家，為增強共同利益間的互動，並獲得高等教育整體的最大效益，簽署了「波隆納宣言」。此宣言的重要舉措

---

<sup>1</sup> 此篇文章之中文翻譯，參考陳洪捷 (2010: 12-15)。

包含 (Bolognaprozess, 1999)：一、採用一種容易識別和比較的學位系統；二、採用「大學—碩士」兩階段為基礎的高等教育系統；三、建立歐洲學分轉換系統 (European Credit Transfer System, ECTS) 以促進學生的流動；四、消除障礙以促進大學生、教師、研究人員和其他人員的交流；五、在品質保障方面加強歐洲國家的合作；六、在課程開發、校際合作、交流規劃和聯合的學習與研究計畫等方面，建立統整的「歐洲高等教育區」(europäischer Hochschulraum)。除此以外，在波隆納進程中亦明確地提出，將提高「歐洲公民的就業能力」(Die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger) 作為最高目標之一 (HRK, 2004: 279)。

顯然地，波隆納宣言所揭櫫的大學理念及其相應之教學範式，與前者大相逕庭。本文擬探究此二種大學理念與教學範式之差異與關係，以下將先探討 Humboldt 的大學理念及其教學範式，而後說明波隆納宣言所揭櫫之大學理念及其教學範式，其次析論學者從洪堡觀點對前者之批判，最後再探究二者差異的實質意義，並提出一種辯證性的綜合。

在研究方法上，本文主要透過文件與相關文獻之分析法，探討德國大學理念與教學範式之轉變。其中，Humboldt 的原始著作包含 Königsberger Schulplan (Humboldt, 1956a)、Antrittsrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften (Humboldt, 1956b)、Der Litauische Schulplan (Humboldt, 1956c)、Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (Humboldt, 1956d)、Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volk gedeihen (Humboldt, 1956e)、Wilhelm von Humboldts Politische Denkschriften (Humboldt, 1903)；波隆納宣言的相關文件包含 Der Europäische Hochschulraum (Bolognaprozess, 1999)、Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses

an deutschen Hochschulen (HRK, 2004)；德國政府機關的相關文件包含 Forschendes Lernen-Wissenschaftliches Prüfen (Bundesassistentenkonferenz, 1970)、Grund-und Strukturdaten 2005 (BMBF, 2005)、(Bildungsberichterstattung, 2008)、Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I (Bundesregierung, 2008)、Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Wissenschaftsrat, 2008)、10 Jahre Bologna-Der Weg zum gemeinsamen Europäischen Hochschulraum (HRK, 2009)；並輔以學者們之詮釋與研究的相關文獻。

## 貳、Humboldt作為現代德國大學之神主牌

1809年，Humboldt被普魯士國王威廉三世 (Friedrich Wilhelm III, 1770-1840) 任命為文化與公共教學部部長 (Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts)，並構建柏林大學 (Falanga, 2005: 26-27)。自此，依Bartz (2005: 99) 的說法，Humboldt之理念便與德國大學的發展緊密相連，柏林大學不僅成為德國大學的成功典範，而且自十九世紀起，也成為全世界大學的範本之一。<sup>2</sup>以下進一步闡釋Humboldt的大學理念及其教學範式。<sup>3</sup>

<sup>2</sup> 柏林大學作為現代大學發展的典範，對美國大學的發展亦具有舉足輕重的影響。以美國第一所研究型大學約翰·霍普金斯 (John Hopkins University) 為例，其首任校長Gilman受到Humboldt「研究與教學合一」的思想影響，畢生致力於將學術研究引進美國大學；他認為，學術研究不僅是大學的基本任務，且為其靈魂 (Cordasco, 1973)。其理念對於美國大學發展的影響，至今仍難以磨滅。

<sup>3</sup> 有關洪堡的大學理念，中文資料參閱陳洪捷 (2010, 2006)；這兩本書詳述了洪堡的大學理念。

## 一、學術研究作為大學核心

Humboldt認為，大學具有雙重任務，亦即，學術探求與道德陶冶（Bildung）。其中，「學術」意指純學術，它不同於「經驗科學」，而是最根本原理原則的哲學；它不追求自身以外的目標，只進行純學理的探究（Humboldt, 1956e）。所謂的道德陶冶，指的是一種人格境界的精進。Humboldt從新人文主義（Neuhumanism）出發，認為通識性涵養（allgemeine Bildung）是人作為人應具有的素質，它與專門知識與能力無關；相反地，任何專業性與實用性的學習會使人偏離陶冶之正途（Humboldt, 1856a: 168）。唯有探求純學術的活動是通向陶冶的路徑，純學術是用於「精神和道德陶冶……天然合適的材料」（Humboldt, 1956d: 82）。換言之，只要大學的學術活動蓬勃發展，陶冶的目標即隨之實現。

如此看來，大學完全是從事於學術研究的機構，而非狹義的教育機構。因此，Humboldt極其強調學術之核心地位——「唯學術為重」（Humboldt, 1956d: 82）。同時，在對待學術的態度上，Humboldt認為「大學應將學術視為一尚未完全解答之問題，因而始終處於探索中」（Humboldt, 1956d: 85）；大學存在的目的在於將學術視為「尚未窮盡、且永遠無法窮盡的事物，並不停地探求之」（Humboldt, 1956d: 84）。

這一點不僅適用於教師，同樣也適用於學生。在Humboldt看來，大學教師已非狹義上的教師，大學生也非狹義的學生；大學生應從事研究，並在教師的引導下進行研究（Humboldt, 1956a）。換言之，大學生也應該獨立從事研究，而教授則應激發學生鑽研的興趣，再進一步指導其研究活動。

柏林大學建立後，現代德國大學的理念開始發生了變化，大學的任務並非僅止於既有知識的傳遞，而是屬於研究性質的高等學術機構，是學術機構的

頂端，而且人才的培育與學術研究緊密地聯繫在一起。

## 二、自由與獨立作為大學靈魂

基於大學唯學術為重，Humboldt在〈論柏林高等學術機構之內部和外部組織〉(Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin)中指出，大學組織的建構原則應為「獨立」<sup>4</sup>與「自由」(Einsamkeit und Freiheit)(Humboldt, 1956d: 82)。因為對於純學術活動，「自由是必需的，獨立是有益的；大學全部的外在組織即以這兩個原則為依據」(Humboldt, 1956a: 179)。

但是，Humboldt雖然強調獨立對大學的重要性，對於獨立的涵義卻未做出明確的說明。根據陳洪捷(2006: 31-32)的研究，大學的獨立包含：

(一) 獨立於政府管理：大學應「獨立於一切國家的組織形式」(Humboldt, 1956d: 83)；因為大學的學術活動屬於精神性活動，與任何嚴密的組織形式格格不入。

(二) 獨立於社會經濟生活：學術的目的在於探求真理，而非滿足實際的社會需要，因此「實際生活或某一行業的需求必須被排除在外」，如果兩者摻雜在一起，便培養不出完全的人(Humboldt, 1956c)。

(三) 師生生活之獨立性：大學師生應完全沉潛於學術，免於俗務之干擾。但獨立並不排除大學成員間的學術互動，因為大學無非是一群從事學術者的精神生活，「有人專注於沉思，有人與同儕交往過從」(Humboldt, 1956d: 83)；其主要目標均聚焦於學術。

---

<sup>4</sup> 本文對於Humboldt〈論柏林高等學術機構的內部和外部組織〉文章之翻譯，參考陳洪捷(2010: 27-33)。在前述的譯文中，其將Einsamkeit翻譯為「寂寞」，此翻譯雖符合德文之文義，但就上下文觀之，或以「獨立」譯之較為順暢。



與獨立原則並重的另一原則為自由，自由與獨立相互關聯、相互依存。在國家層面上，Humboldt反對國家對大學的控制，

國家絕不能要求大學直接和完全地為國家服務；而應當堅信，只要大學達到了自己的最終目標，也就實現了，而且是在更高的層次上實現了國家目標。(Humboldt, 1903: 251)

換言之，大學應受到國家的保護與支持，但不應受到國家行政體系之干預。

在教師自由上，Humboldt (1956a) 提出，教師應在獨立與悠閒中從事學術研究，不應受到國家的管束與社會利益之牽制，而應服膺於學術的內在要求。在學生的自由上，學生亦如教師一樣，享有充分的自由，自主地從事其學術思考，可以接受教師的指導、與教師共同研究，也可獨立於從事研究。

在Humboldt的理想中，大學應受到國家的保護與支持，但為享有完全自主的學術機構，國家不應加以干預；此證諸現實社會的發展，誠屬曲高和寡的理念，如《德國基本法》(Grundgesetz) 第7條第1項即明定：「整個教育制度應受國家之監督」。類似的憲法條文內容幾乎成為世界各國之通例。<sup>5</sup>即使國家無法給予大學完全的自由，但是，Humboldt所提倡的大學自由精神，確實成為德國大學學術自由的重要基礎。

### 三、「研究依附型」之教學範式

依前述，在Humboldt的大學理念中，大學之雙重任務為學術研究與道德陶冶，且前者是通向陶冶的主要路徑，因此，大學為完全從事學術研究的機構，而非狹義的教育機構。這種「唯學術為重」的大學理念，使得教學活動成為學術研究的附著物，屬於「研究依附型」的教學範式。

<sup>5</sup> 例如：《憲法》第162條：「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。」

基於大學唯學術為重，學術研究必須栽植於「獨立」與「自由」的沃土上，這時期的教師擁有充分自由。依陳洪捷（2006：77）的研究，教師自由主要包含研究與教學自由。一旦教師擁有廣泛的教學自由，他便可以自由地選取授課內容，而不受到其他因素的干預。

相對於教學自由，學生也享有很大的學習自由，其包含了選課自由、幾乎能完全自由地為自己安排學習規劃等。對此，德國學者Paulsen（1902: 363）闡釋：

大學除了對修業時間做規定外，幾乎一切事項完全繫於個人；沒有必修課和中期性考試……自己決定每學期之選課，而且聽課與否，悉聽尊便。學習自由亦包含什麼也不學、什麼也不做的自由。

這一時期，較不重視教學；與Humboldt同時代的哲學家Schleiermacher曾批評時人對教學的輕忽，而強調大學教師的教學能力之重要性，Schleiermacher（2001: 60, 65）說：

大學教師能真正發揮的作用，直接取決於其授課能力……誠然，教授擁有的知識愈多愈好，但是再博大精深的學問，如無教學技巧亦屬徒然。

Schleiermacher進一步批評大學教師守舊因襲的教學方式，指出教授們常僅依據自己編寫的講義，在課堂上照本宣科，學生們則在台下猛做筆記；他認為，「教授不用講述他們知道的內容，而是應再現其認知活動本身」（Schleiermacher, 2001: 62）。Schleiermacher對於教學的重視，在那個時代，大概僅屬空谷足音，而非多數人的看法。

綜言之，在Humboldt的大學理念中，大學是以純知識為對象的學術研究機構，因此，不應考慮社會經濟與個人職業的實際需求；在這種研究性質的大學中，亦不存在嚴格意義的教學，因為學生本身即為研究者，並在研究過程中

完善其人格修養，其教學範式屬於「研究依附型」。

## 參、波隆納進程作為後起之秀

1999年，歐洲29個國家所簽署的波隆納宣言，通過可轉換學分制度，開始推動大學生們在擬建構的「歐洲高等教育區」中進行自由流動，迄今已有46個國家在此宣言上協議簽署（HRK, 2009）。波隆納宣言通過後，德國的大學理念與教學範式發生了轉變，以下進一步說明之。

### 一、職業能力導向

波隆納進程的眾多舉措，歸根究柢是為了提升歐洲高等學校的學習品質及競爭力。根據Schwarz-Hahn與Rehburg（2004）的看法，波隆納進程對於大學的具體影響包含以下各項：

（一）課程之透明性：大學課程更具透明性，即學習內容與成果變得更加一目了然。

（二）課程之銜接性：不管是德國或其他簽署國的大學，其課程更易銜接，此有助於國際流動性的提升，並增加德國對於外國學生的吸引力。

（三）教學結構之靈活化：在強調終身學習的環境下，打造更靈活的教學結構，提供因材施教之學習生涯（*individueller Bildungs-Biographien*），為學生提供更優質的學習服務。

（四）高等教育之國際化：通過改革，不僅能提升德國高等學校的品質，且能增強國際化程度及其國際競爭力。

（五）課程之職業導向：建立大學課程與職業體制間之緊密聯繫，並以培養職業技能和市場需要為導向，大幅調整大學課程。

波隆納進程所涵攝之範圍甚廣，而且「職業能力導向」亦非波隆納進程

之唯一目標，但其與之前的德國大學課程相較，「職業能力導向」的提出顯得十分突出。波隆納進程對於職業技能之重視，使得高等學校的課程出現了新發展：學生必須掌握「實務上內容繁複、具職場敏感度的整體能力」（Habel, 2003: 12）；這些不同於以往的內容，實際上對高等學校產生很大的挑戰！因為除了一般的職業技能外，新大學課程還包含對於一切專業與職業領域都很重要的知識，也就是所謂的「關鍵能力」（Schlüsselqualifikation），其中包括諸如社交能力、學習技巧、工作技巧，以及利用資訊技術的能力等（Reiber, 2004: 6）。

以職業為導向之範式轉換（Paradigmen-Wechsel），是此次大學改革的重要組成部分。新的模式係從教學目標（培養學生的能力與技能）出發，對大學課程進行重新規劃，從「輸入導向」轉為「輸出導向」；這種方式打破了傳統上以「學術為核心」與教授專長領域之課程提供模式（Habel, 2003: 14）。質言之，之前Humboldt所揭櫫的獨力於社會經濟與個人就業考量，已悄然改變，其已逐漸由過去的「學術為核心」，轉變為「職業為核心」的目標。

## 二、課程模組化

波隆納進程不僅將課程轉向職業導向，同時也將課程模組化（Modularisierung），此即在一個課程模組中，多個課程與教學活動以某個主題為核心被串聯起來，作為大學課程的內在結構。模組化使得大學課程更加透明化，並能增加人們的理解，因為大學課程不再以單一主題的形式出現，而是透過模組連接各種知識，從而賦予了大學課程之內在邏輯（Reiber, 2004: 6）。

Jahn（2004: 82）指出，課程模組化的出現，為大學的課程與教學帶來一個發展的契機，因為此模式以問題導向為核心，整合專業聯繫，從而使得課程變得更加透明、易懂，並能促進學生學習的動力。而這已非課程形式的結構調

整，而是牽涉了內容型態的問題。

在課程模組化的背景下，考試形式也產生了很大的變革。新的考試形式不僅涉及傳統的學分體制，而且還是一種多層面的、與教學主題和活動相關的考試形式 (Reiber, 2004: 6-7)。這種新型考試除了具備傳統考試之區分與選擇功能外，還能即時提供給學生們學習回饋、反思和自我評估的機會，從而促進學生為其學習狀況自我負責。

在模組化課程下，大學的課程規劃轉向「能力導向」與「問題導向」以整合不同課程，而這導致高等學校教學開始「由教轉向學」之範式轉移 (Wildt, 2003)。這種轉換來勢洶洶，大有顛覆既往的趨勢 (Habel, 2003: 17)。

隨著此一教學範式轉換的出現，高等學校中的教學活動不再以傳授知識為重點，而開始注重個別化的學習需要。各個高等學校開始拓展新的教育與學習形式，並開發一些嶄新的學習環境，以激勵學生發揮自己主動的學習態度。

這種以學習為導向的教學理念，實際上是來自於一個最近的熱門概念：「研究性學習」(Das forschende Lernen)。<sup>6</sup>這個概念指的是個體在與其認知、社會與情感的層面相聯繫的問題解決過程中，所積累的經驗。新的教與學的文化，從過往之教師中心漸漸轉移至學生中心，如此，將較能回應學生的個別需求。

綜言之，在波隆納進程中，由過去的學術導向範式轉換為職業導向。新的模式在教學目標上，重視學生的能力與技能之培養，教學的地位也漸漸擺脫過去的「研究依附型」，而日顯其重要性。

---

<sup>6</sup> 這個概念實際在 1970 年代就已由聯邦高等學校教學法會議 (Bundesassistentenkonferenz für die Hochschuldidaktik) 提出過，現在只是被人再次提出而已 (Bundesassistentenkonferenz, 1970)。

## 肆、Humboldt陣營對波隆納進程之批判

依前述，Humboldt的大學理念著重於通識性學術培育，但在波隆納進程中則轉變為學生的「就業能力」。這種明顯的差異，在德國學界，尤其是基於Humboldt理念，展開很多的討論與批判，以下進一步說明之。

### 一、Humboldt vs. Hayek

依前述，各國簽署波隆納宣言的主要目的，是爲了能提升高等教育的品質與競爭力。在此發展歷程中，其指導原則爲新公共管理（new public management）的基本理念，此理念在德國被稱爲「新型調控模式」（Neue Steuerungsmodell），強調公共部門如何有效地運用資源，並獲得更可觀的績效（Leszczensky, 2004: 18）。

那麼過去高等教育所秉持的Humboldt的理念，又如何轉向自由主義的Hayek（1899-1992）所主張的自由市場與競爭範式呢？政策模式的轉變並非一朝一夕間完成，而是歷經四分之一世紀的社會政治指導方針之轉變。英國柴契爾夫人（M. Thatcher）於1979年在下議院（Unterhauswahl）選舉中取得勝利，而後在1979～1990年期間擔任英國首相，並啓動了一個屬於她的時代（Giddens, 1998: ix）。柴契爾夫人的政治哲學與政策理念被通稱爲「柴契爾主義」（Thatcherism），其在財政上降低稅收、壓縮公共開支；在經濟上大規模推動私有化政策，鬆綁政府對經濟活動的管制；在社會政策領域中，則削減社會福利預算，擺脫「福利國家」的色彩（Roskin, 1999: 96）。

抑有進者，1980年代以降，柴契爾夫人所倡導的新右派政府改革理念，迅速在其他國家中贏得改革者的青睞，舉凡柴契爾政府所採行的民營化與市場化等改革策略，一時之間成爲許多國家政府治理模式變革的共同語言（Lane,

1997: 1)；而這一波由政府改革潮流，被稱為「新公共管理」運動（Hood, 1991; Hughes, 1998）。繼而，在1982~1998年期間擔任德國總理的Kohl也提出遙相呼應的口號——「精神道德轉折」（geistig moralische Wende），<sup>7</sup>開始有目的地讓國家變窮。

在高等學校政策領域方面，自二十世紀六〇年代興起的高等學校擴張浪潮中，<sup>8</sup>隨著國家財政緊縮的出現而宣告夭折。1977年，各邦提出所謂的「開放決議」（Öffnungsbeschluss）其重點在於，即使學生人數增加，在10年內，高等學校亦不增加教職員額與預算額度。此導致1972~2005年期間，德國的大學生人數雖已增長3倍，但教授員額僅增長1.8倍（Wissenschaftsrat, 2008: 24）。1972~1973年間，德國大學的師生比為1：40；至2005~2006年，師生比為1：60；尤有甚者，在經濟系的師生比為1：93，而社會系則高達1：104（Wissenschaftsrat, 2008: 24）。但如此一來，師生比顯然遠低於國際水準。而德國從1970年代開始的財政緊縮政策，其影響一直持續到現在，例如：根據《2008年度教育報告》（Bildungsbericht 2008），教育支出占國民生產毛額（Bruttoinlandsprodukt）的比率從1995年的6.9%降到了2005年的6.3%，到2006年，更降至6.2%（Bildungsberichterstattung, 2008: 19）。

<sup>7</sup> 德國Schmidt於1974~1982年間擔任德國總理；在1982年其所領導的「社會自由聯盟」（sozial-liberale Koalition），由於內部對於經濟和社會政治觀點的分歧，於該年的9月17日，所有的自由民主黨（Freie Demokratische Partei）部長集體辭職。同年10月1日，Schmidt被罷免，並由Kohl接替總理一職。在此背景下，Kohl順勢而為，提出「精神道德轉折」的口號，開始邁向新自由主義理念（Winterberger, 2010: 2）。

<sup>8</sup> 1960年代的高等學校由菁英式向大眾化快速地發展，從高等學校的數目觀之，在1960~1990年各類高等學校數目大幅增長，其數目總和統計如下表（Kehm, 2004: 10）所示。

年代	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990
總數／所	126	131	230	213	229	240	248

值得欣慰的是，2008年底，德國總理Merkel在德勒斯登（Dresden）召開「教育高峰會」（Bildungsgipfel），宣稱在2015年教育支出占國民生產毛額的比重將提高到10%以上。但可惜的是，這一宣言中並未包含任何實質性決議或者強制性承諾，對於聯邦、各邦、鄉鎮以及經濟界各應承擔多少責任、做出多少貢獻，並無明確規定（Bundesregierung, 2008: 6）。如果對照德國政府對企業界的紓困<sup>9</sup>與教育高峰會之無實質性承諾，不免會得出這樣一句諺語：「他們為銀行做了一切，為教育則一切都沒做！」（Bei den Banken sind sie fix, für die Bildung tun sie nix!）。畢竟，教育為百年樹人的艱鉅事業，非短期挹注能見其功，因此，不易為政治家們所重視。

## 二、學者共和國vs.給付企業體

在德國由Humboldt轉向Hayek理念之進程中，相應地，高等學校的組織型態也發生了轉換。早在1994年，Müller-Böling（1994）就曾提出，大學已由「學者共和國」轉向「給付企業體」（Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen）的看法。在「給付企業體」的概念中，高等學校所提供的產品包含研究與學說、知識傳遞與文化等；在此架構下，高等學校恰如自由市場中的企業體，它必須與德國、歐洲、甚至全世界的所有大學競爭，一較高下（Müller-Böling, 1994: 5）。

因此，為了促進「給付企業體」的競爭力，「新型調控模式」提出，應將國家財政支出、決策與責任部分轉移至高等學校，因為高等學校作為教育的「基層」（an der Basis）機構，與政府相關機構相較，其所擁有的知識與方法

<sup>9</sup> 德國在2008年因調降企業稅（Unternehmensteuer）等因素，減少了50億歐元的國家歲入；且為提供房地產貸款機構Hypo Real Estate的鉅額信用擔保（Kreditgarantie），以及各邦銀行投入數十億的拯救方案，或為了穩定整個金融體系而投入近5,000億歐元（Lieb, 2009: 4）。



更加地完善 (Leszczensky, 2004: 18)。在此理念下，當今的高等學校為了獲取更多的私人資金，在內部結構和組織功能上都日益朝向企業化發展。以前高等學校的研究與教學都為追求普遍真理，但如今卻演變成「企業化」高等學校，學校很多重大決策是由高等學校理事會 (Hochschulrat) (成員主要來自校外) 決定，日益受到教育市場競爭法則的操控，高等學校的結構似乎陷入經濟學家 Schumpeter 所說的「創造性毀滅」(schöpferisch zerstören)。<sup>10</sup>在此理念中，高等學校必須汲汲營營於辦學績效的提升，否則將會被淘汰，被迫退出教育市場。

在2007年《德國商報》(Handelsblatt) 中，Gillmann (2007) 的〈經理奪走了大學控制權〉(Manager erobern die Kontrolle an den Unis) 一文指出，高等學校理事會的校外成員，主要來自於企業界與企業協會 (Unternehmensverbände)，而且高等學校理事會的主席團 (Hochschulratsvorsitzende) 更有近一半為企業界人士。根據 Bogumil、Heinze、Grohs 與 Gerber (2007: 44) 之實證研究，與眾多企業界代表呈鮮明對比的是，工會代表的比率還不到3%，顯然處於邊緣化的境地。

在「新公共管理」的基本理念下，以前的合作型高等學校領導 (kooperative Hochschulleitung)，被「由上而下之管理結構」所替代；「董事長」(Vorstandsvorsitzende) 成為「培訓關係」(Ausbildungsverhältnisse) (以前稱為大學學業，Studium) 中，學校職員 (Personal) (以前稱為高等學校教師，Hochschullehrer) 的「雇主和老闆」(Arbeitgeber und Dienstherr)，以至於

<sup>10</sup> Schumpeter (2006) 在其名著《經濟發展理論》(Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung) 提出「創造性毀滅」概念，認為經濟衰退就像是汰弱換強的自然調節過程，破壞舊有的結構，將生產資源釋出給新的或更有效率的企業，此能為整體社會創造更高的價值；如果沒有這種破壞過程，經濟將無法大幅成長，甚至不會成長。

高等學校內的人際關係丕變，開始具備企業的特性。<sup>11</sup>

綜言之，「Humboldt陣營」提出，在新型大學管理中，學術社群與學者們對於真理的追求，已被「高等學校市場」所取代；因為現今高等學校經營管理的最高原則為：一方面必須盡量減少國家財政的支出，另一方面則需汲汲營營爭取更多的教育經費，而這使得大學愈來愈趨近「給付企業體」。

### 三、波隆納烏托邦

高等學校向「給付企業體」趨近，體現於收取學費的運動。從上世紀60年代到本世紀初，德國社會普遍接受Dahrendorf的觀點，將教育視為一項「公民權利」(Bürgerrecht)，因此，大學學習被視為公共福利財(ein öffentliches, gemeinnütziges Gut)，大學應免收學費，以便滿足大眾接受教育的需求、完成公共任務；70年代起，大學學費都被取消了；直到2002年，聯邦議會中的大多數議員在討論《高等學校基準法》(Hochschulrahmengesetz)時，還贊同免收學費原則(Lieb, 2009: 6-7)。而且根據德國ZDF電視臺於2008年10月份所公布的政治晴雨計(Politbarometer)的民調顯示，有將近三分之二的民眾反對收取學費(ZDF-Politbarometer, 2008)。

根據Lieb(2009: 7)的研究，90年代後社會風氣開始轉向，在一些經濟界協會的推動下，人們開始從企業經營的角度審視高等學校。在此風潮下，學術研究品質不再被視為是技術創新、國民經濟發展、科技進步，乃至社會民主文化進步的基礎。在高等學校政策中，大學學習開始被視為提高學生就業能力所進行的私人投資。相應地，國家宣傳機器也總是使用同一個政治口號，只是不

<sup>11</sup> 前述「董事長」、「培訓關係」與「雇主和老闆」等概念運用於大學中，是北萊茵—威斯特法倫邦創新、學術、研究與科技部(Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen)部長Pinkwart在接受記者訪談時之用詞(Pinkwart, 2008: 18-26)。

斷變換著說法而已：由於公共資金的短缺，因此，必須提升高等學校私人資金之籌資比例，尤其透過學費的收取，可以實現「需求與價格導向之調控效果」（nachfrage-und preisorientierter Steuerungseffekt）。透過這種方式，作為「顧客」的學生成了「國王」，因為高等學校為了競逐學費的獲取，必須提升其教學品質；同時，學生支付了更高的學費後，其在大學的學習將變得更有效率，能縮短其學習時間。質言之，對於各方當事人來說，這是一項利多的政策。

但根據高等學校訊息系統（Hochschulinformationssysteme, HIS）最新的研究資料顯示，2006年有一萬八千名已獲得入學許可的高中畢業生，由於學費的原因而放棄入學。這種情況在那些來自「遠離教育階層」（bildungsferne Schicht）的學生身上尤為明顯（Heine, Quast, & Spangenberg, 2008）。目前，德國的大學生入學率和畢業率低於歐洲其他國家，而且也沒有達到其追求的目標，以至於高等學校校長聯席會議（Hochschulrektorenkonferenz）的主席 Wintermantel 都不得不自我批評，並承認波隆納進程的目標不但沒有實現，反而出現了事與願違的結局（Heymann, 2009）：期待中的學生流動性沒有增加，反而下降了；同時，學生輟學率的數字仍然一如既往地高。

而且可以預見的是，由於學生的經濟壓力愈來愈大，迫使他們不得不縮短學習期限，並將精力集中在專業上。過去出於探尋通識性學問的目的，而鑽研其他學科的現象也日益減少。在洪堡陣營者的眼中，波隆納進程不僅未能獲致其既定的前述目標，且又流失了優良傳統，恰如一個未曾實現的烏托邦。

## 伍、Humboldt與波隆納進程之對壘與綜合

如果單就理念本身而言，很難對Humboldt或波隆納進程的理念進行評價，因為不論是學術能力的培育，或者職業能力的提升，都非常的重要。或許我們必須跳脫理念本身的爭執，再上一層樓，才能進一步評價波隆納進程所產

生的效應。在這方面，德國社會學家Luhmann所開展的「社會系統理論」(Theorie sozialer Systeme)觀點具有相當的洞見，以下即先闡述此論點，而後再進一步評述二者的差異。

### 一、進步vs.保守符碼

Luhmann所開展的社會學理論以「社會系統理論」為核心，其中，「系統」的研究觀點認為，各種事物不是孤立、偶然的堆積，而是彼此聯繫、組成具有規律性的整體(系統)；質言之，「系統」意指某一套要素呈現出具有規律性的關係，亦即一種可以被觀察到的「秩序」或「統一性」(馬庫斯，2004：118)。Luhmann的社會系統理論企圖提出一套綜攝所有社會系統的一般理論，並釐清現代社會高度功能分化的次系統間之複雜關係。Luhmann指出，各種系統之所以能夠形成並持續存在，是因為系統中某種連續不斷的「運作」(operation)，因而產生了系統與環境的區別；假如此區別不存在，系統也就消失。至於社會系統的運作則來自於「溝通」，溝通的「媒介」(medium)為「意義」(sinn)，在系統中透過「標示與區分」(Bezeichnen und Unterscheiden)的運作，來建立其結構，它是一種封閉的「自我再製系統」(autopoietisches system)，亦即，不斷地以自身的元素來再製自身的元素。<sup>12</sup>

社會系統的「分化」(differenzierung)是一種運作，它將前述系統與環境區分之運作，再次應用於系統中，也就是在系統中，進一步區分出系統與環境，因而產生各種子系統(teilsystemen)(Luhmann, 1997: 597)；不同種類的子系統，其差別即在於這些系統各自特有的運作方式。Luhmann(1995: 225)說：

---

<sup>12</sup> 有關Luhmann系統理論的基本概念，參閱馬庫斯(2004：125)；魯貴顯譯(1998)。

在社會分化出來的科學界，關乎著研究、關乎著真理……在經濟界則關乎著供給的確定性……在政治界中則藉由集體的決斷作為約束……

質言之，功能分化是現代社會的特徵，其意指「環繞著某種特殊功能，將溝過程組織起來」(Luhmann, 1982: 236)。在整體社會系統中，分化出無數自主的子系統，例如：教育、經濟、法律、政治等；而高等學校則以推動學術研究與教學為其目的，是一個「學術與教育系統」(Wissenschafts-und Bildungssystem)並存的體系。在每一個子系統中，行動者(Akteure)——無論個人或組織——都會將本系統的自身意義(Eigen-Sinn)絕對化，並「尊崇」為最高價值，如同真理之於學術界、陶冶(Bildung)之於教育界、消費能力(Zahlungsfähigkeit)之於經濟界、權力之於政治界。

各個子系統間的界限，就是將其自身意義視為自身價值的涵蓋範圍(Schimank, 2009: 5)。例如：經濟界對於教育的視野，僅侷限於企業所必需、透過教育獲得的專業能力；對於政治界而言，教育的發展是無關緊要的，除非其能影響選戰的輸贏。教育本身只有在教育系統中作為自身目的，才會受到尊重與維護。每一個子系統的自身目的，在系統外僅成為實現其他子系統的工具而已。

在此理論的觀點中，不同子系統間的交互作用，來自於社會分工，亦即，每一子系統都為其他系統提供其所需要的服務，例如：教育系統中的高等學校，為其他子系統的存在與發展提供必要的服務，因為在經濟界、政治界、司法界與新聞界等，都需要聘用受過教育的人。反過來說，教育系統也受益於其它子系統所提供的服務：它獲得國家財政的支持，並且從家庭教育的成果中

獲益。<sup>13</sup>

Schimank (2009: 6) 對此提出進一步的闡釋。分化理論將現代社會置於兩種不同的「文字遊戲」(Sprachspiel) 來研究，一方面，社會被視為一種複雜機器，是一種功能相互依賴的聯繫體 (Zusammenhang von Leistungsinterdependenzen)：一個子系統的實際需求決定了另一子系統應該提供什麼，當供應不足時，則會出現一些嚴重、甚至可能令該系統癱瘓的功能障礙；另一方面，各個共存的子系統間看似無必然聯繫，但由於其功能相互依賴，有時反而會陷入相互對抗的衝突。例如：經濟界要求教育系統在高中與大學階段做好職業準備，而不是沉迷於「精神性的遊弋」(schöngeistigen Spielereien)；而教師們則義憤填膺地固守教育的內在價值，反對將教育視為經濟性工具。在此觀點下，許多原本屬於理念爭辯的問題，究其實，都變成了旨趣或利益間的較量。

但不同子系統間的旨趣差異或利益衝突，在某種程度上，則可以獲得統整。因為每個子系統中的行動者雖有其各自的旨趣，但其旨趣會受到其他子系統實際需求之影響；反過來說，各個子系統的內在意義，對各該子系統本身能發揮如同「扳道工」(Weichensteller) 的功能，引導各該子系統內成員之旨趣至特定的軌道上。<sup>14</sup>而且，子系統內的成員也會儘量將其旨趣趨近於社會的實際需求（尤其針對其他子系統所要求的服務），因為奠基於為其他子系統提供

---

<sup>13</sup> Luhmann認為，社會在功能分化的過程中，先有了其它子系統後才有教育系統；教育系統形成後，功能分化的社會才真正完成（吳美瑤，2006：335；Luhmann, 2002: 111）。

<sup>14</sup> Weber (1920: 252) 在《新教倫理與資本主義精神》(Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus) 一書中，闡釋基督新教倫理與資本主義精神間之密切關係，前者發揮如「扳道工」的作用，將崇尚新教倫理的社會導引入資本主義社會。此處借用韋伯的概念，闡釋子系統的內在意義亦具有類似的作用。

必要的服務，最能夠證明該子系統存在的客觀依據。

很多人認為，波隆納進程沒有必要，甚至是多此一舉，但細究之，它對很多人來說確有其必要，因為從上世紀60年代以來，高等教育逐漸邁向大眾化發展，使得社會對高等教育的需求急速增長（Gibbons et al., 1994）。而且現代社會愈來愈趨向「知識社會」，知識不僅在經濟界成為日益關鍵的生產要素，且在其他社會領域，以科學為基礎、需由高等學校來傳播的知識，也已經成為愈來愈不可或缺的發展基石。

在社會對高等教育仰賴日深的脈絡下，大學入學門檻自然相應地降低，因此，德國開始採取一種容納性政策（Inklusionspolitik），以便容納更多的學生入學。在學生大幅擴增下，<sup>15</sup>國家也相應提撥了更多的教育經費來支應。但這種局面僅能維持一段時間，因為隨著世界性經濟危機的到來，國家必須緊縮其教育經費，而這迫使高等學校必須提高其辦學效率。此外，從雇主角度觀之，他們愈來愈希望大學畢業生能提高「就業能力」，也就是以實踐為導向的實務能力。換言之，在高等學校系統中，無論是投入方還是輸出方，都意識到大學教學應增加不同內容的必要性。在此前提下，波隆納宣言中明確提出：將提高「歐洲公民的就業能力」作為最高目標（HRK, 2004: 279）。

顯然，波隆納宣言所揭櫫的理念與Humboldt的理念南轅北轍，那麼我們又該如何評價二者的差異？如同所有的政治爭辯一樣，當人們認清了這些政治行動者（politische Akteuren）背後的社會驅力（gesellschaftliche Kräfte）後，就會觸及到議題的內核。這裡可以從Luhmann的「符碼」（code）概念獲得進一步的釐清；Luhmann將符碼理解為一種特殊的、在社會溝通系統的演化過程中出現的區別形式：「符碼是一種導向區別；藉這個導向區別，系統能識別自

<sup>15</sup> 從學生人數來看，1980~2004年間，德國學生人數已從100萬上升至200萬人之驚人數目（BMBF, 2005: 182）。

身及其與世界的關係。」(Luhmann, 2000: 65) 而此一形式有助於引導溝通過程。符碼之所以能發揮這種作用，來自其特殊的結構——它不只是作標示與區分，而且是一種「二元圖式」(binärer Schematismus)，它只包含「正／反」(positiv/negativ)，但二者均非價值判斷上的優劣 (Luhmann, 2000: 77)。Luhmann (1992: 207) 說：「不管『外界』(draußen) 看起來如何，符碼化的系統產生一種『固有世界』(Eigenwelt)，在此世界中，呈現秩序與後續性發展。」這也是符碼所能發揮的功能，亦即，「符碼能高度地化約複雜性，此化約功能使得複雜秩序的建構成為可能」(Luhmann, 1992: 102)。<sup>16</sup>

依Luhmann (1974) 所建構的政治符號「進步／保守」(progressiv/konservativ) 進行討論：「波隆納陣營者」(Bologneser) 認為，自己是具有積極意義的「進步派」，因為他們掌握了時代脈動；而「洪堡陣營者」則將其視為一群有意摧毀優良傳統的破壞分子，這是消極意義的「進步」(“progressiv” im negativen Sinne)。簡而言之，「洪堡陣營者」以維護優良傳統的「守護神」自居，而「波隆納陣營者」則將之視為傳統守舊的頑固份子。

相關的行動者都意識到了這兩個層面的存在，而且總是認為自己完全站在客觀立場上為自己辯護，而認為對立派的論點係來自於不當的政治動機。或許，人們必須再上一層樓，才能真正釐清波隆納進程所產生的效應。這「更高一層」的觀點包含社會優勢利益之所在及其利益團體為何？其相應的政治觀點與立場為何？以下進一步說明之。

## 二、教養市民層vs.力爭上游層

在解析教育政策背後之社會利益與利益團體方面，Smelser對英國19世紀「童工禁令」的頒布、普及義務教育的實施等議題之研究，足為表率，因此以

<sup>16</sup> 有關Luhmann的符碼概念之中文資料參閱馬庫斯 (2004: 130)。



下先闡明其研究觀點。

由於義務教育政策的推動，使得勞工子女的教育受到關注，而且成為教育系統內的學校責任。這項政策不僅是普及義務教育的關鍵點，也是教育系統分化出來的里程碑。起初，Smelser（1959）從社會需求觀點做闡釋：鑑於社會結構愈來愈複雜，諸多社會子系統對於受過教育者的需求更形迫切；例如：經濟界需要具備基本能力的人才，而學校中的職業培訓則能提供此需求；在政治界，民主政治的運作需要「啓蒙的市民」，否則民粹煽動者就很容易興風作浪、挑動衝突。

而後，Smelser（1991）的研究角度愈來愈強調「特定社會階層的利益」才是實施普及義務教育的驅動力：雇主們希望能省下員工的教育訓練費，因此將普及教育作為職業教育的基礎，並將此任務推給國家辦理；政治家們希望贏取更多的選票，所以與那些企盼透過教育給予子女更好發展機會的選民們，站在同一陣線；而教師們則希望透過普及教育的推動，以提高自己的社會地位與存在價值，因此，普及義務教育得以順暢推動。

借鑑於Smelser之研究角度，Schimank（2009: 11）提出，有關波隆納進程的爭論，是以「教養市民層」（Bildungsbürgertum）自居的中上階層，與「力爭上游層」（Aufsteiger）的中下階層間的鬥爭——他們為爭奪高等教育的資源而戰。從Luhmann社會子系統的論點，這場鬥爭是以學術研究為導向的「教育系統」與聘用高等學校畢業生進入職場的「經濟系統」間的邊界鬥爭（Grenzstreitigkeit）。

「教育系統」在進行自身意義建構的過程中，與「學術系統」（Wissenschaftssystem）緊密相連，而且教育系統從學術系統中承擔了很大的任務——在教育的過程中傳授學術性知識，且教育層級愈高，學術性活動愈頻繁。而且，在知識社會中，由於新知識的發現者遠少於舊知識的傳播者，因

為前者不能按照計畫「批量生產」(Serienproduktion)，使得前者比後者更加受到重視。

基於前述脈絡，Schimank (2009: 11) 進一步指出，大學教授們頂著研究菁英的頭銜，將學術研究的稀有性定義為自身的內在價值，將自己首先視為研究者，其次才是傳授者。長期以來，此一自我定位使得教授們都不去關注——或者說是不准關注教學品質，因為這將會受到同事們、甚至自己的質疑。這種隱藏式的利益驅力，被Humboldt模式冠以「研究與教學合一」(Einheit von Forschung und Lehre) 的美名，迄今仍極具影響力。教授們所認定的自我價值，自然需要「相對者」(Gegenüber) 的支持——大學生及其父母，只要在學生群體中，教養市民層的后裔仍占主導地位，這種支持就一直存在。所謂教養市民層的后裔，即如Bourdieu (1982: 212) 所指稱的：擁有中等經濟資本、但高級文化資本 (mittleres ökonomisches, aber hohes kulturelles Kapital) 者的后裔。

在教養市民層——以教授為典型代表——擁有著這樣一種文化霸權 (kulturelle Hegemonie)：沒有人真正對大學教學的品質感興趣，不論是教育者，還是被教育者。這種漠然的態度，已經成為教授與出身教養市民層的學生間，彼此心照不宣的內在關係；甚至在課堂上，教得愈少，學生聽懂得愈少，他反倒覺得自己浸淫於學術研究中。因為教養市民層一直將教育視為「通過教育完成自我實現的社會道德假設，且有義務自己獲取知識」<sup>17</sup> (Lepsius, 1992: 310)，甚至認為，如果教授們在授課時能完全拋棄教學法的原則，那就是對學生智力潛能的肯認 (Anerkennung meiner intellektuellen Potenz)，因為這表明教授們肯定學生的能力，而不需要積極性的指導；而學生完全不對低劣的教學品

<sup>17</sup> 原文為：“die sozial-moralischen Postulate der Selbstverwirklichung des Menschen durch Bildung und die Verpflichtung, sich das Bildungswissen selbsttätig anzueignen.”

質提出異議，也意味著其認可了教授是一位研究菁英而非教書匠。在這種交互肯認（*Anerkennungsverschränkung*）下，雙方都是Bourdieu筆下的「名譽的贏家」（*Distinktionsgewinne*）（Bourdieu, 1982: 107）。

但由教授與教養市民層組成的聯盟，在大學教學上慢慢失去優勢地位；「洪堡陣營者」稱當前的局面是「洪堡的噩夢」（*Humboldts Albtraum*）（Schultheis, Cousin, & Escoda, 2008）。他們認為，其已落處下風，節節敗退至防守的死角：「教育機構被一批改革派攻占了，這幫人在不斷改革中尋找自己的職業」（Kaube, 2009）。換言之，「洪堡陣營者」批評，教育改革現已成為目的本身了。

教養市民層對待「大眾化」的感情從1930年Jaspers的分析中可見一斑：

高等學校不得不去適應那些心裡僅存實際目標的人，比如考試。那

不是高等學校（*Hochschule*），而僅是個學校（*Schule*）。

這種批評在一篇名為〈為何我撤走教席〉（*Warum ich meinen Lehrstuhl räume*）中被更清楚地揭露出來：「再也看不到對陶冶渴望的靈魂，到哪裡都找不到樂於將知識、理解力與智慧視為內在價值，並且去追求、去愛它們的人」（Reiser, 2009）。<sup>18</sup>這些話或許具體地表達了，成千上萬的「洪堡陣營者」對於波隆納進程改革的質疑。

這些批評家們在描述現實時，無疑是正確的，因為波隆納進程就是要終結「研究與教學合一」的Humboldt觀點；具體言之，即要改變學術研究之主導地位，以及大學教授對教學的忽略（Schimank, 1995）。「洪堡陣營者」認為，只有在這樣的「合一」中，才能實現教育的根本意義，並使其不受到其他

<sup>18</sup> 原文為：“An keiner Stelle geht es um den Geist, der nach Bildung verlangt. Nirgends ist davon die Rede, dass Wissen und Erkenntnis und Klugheit Werte sind, die man um ihrer selbst willen erstrebt und liebt.”

子系統的影響；而波隆納進程卻對「就業能力」推崇備至，對所有行業，包括電視臺、報社，甚至健身中心與廣告公司的職業培訓，都感興趣；換言之，在波隆納進程中，高等學校著重於專業培訓，而個體陶冶（*personale Bildung*）則漸退居幕後（Beckmann, 2008: 8, 12）。

這樣的發展趨勢，自然對於一個在大學取得博士學位且具有教授資格者（*Univ.-Prof. Dr. habil.*），是一種很大的衝擊，正如1946年Jaspers所宣稱的：「大學的任務是在研究者與大學生組成的團體中尋找真理」（Beckmann, 2008: 14）。對此，「波隆納陣營者」有不同的看法；von Heyden在不久前一直擔任學術審議會秘書長（*Generalsekretär des Wissenschaftsrats*），作為「波隆納陣營」的代表，Heyden（2009）對洪堡陣營者的觀點提出嚴厲的批評：

仍然有一大批教授隸屬於19世紀大學理想主義（*Universitätsideal*）的附庸，他們不願意適應現代大學大眾化的新情勢，而將所有大學生都視為潛在的博士生或者具教授資格者。

綜言之，在跳脫純粹理念爭辯，並透過Luhmann理論的分析後，可以將Humboldt與波隆納進程以「進步」符碼與「保守」符碼代表之；而且這兩種不同符碼的持有者，其實分屬於於不同的社會階層：「洪堡陣營」代表「教養市民層」的觀點，而「波隆納陣營」則較符合「力爭上游層」的需求，二者的爭辯其實來自不同社會階層對於高等教育資源的爭奪。波隆納進程試圖要改變學術研究之主導地位，以及大學教授對教學的忽略；但「洪堡陣營者」則認為，學術研究導向才能實現教育根本意義，此相對於波隆納進程對「就業能力」之推崇備至。

### 三、辯證性綜合

對於教養市民層而言，再沒有什麼比在教育體制中實現其職場升遷更令

人嚮往了。理想職業當然是古文中學教師（Oberstudienrat）或者大學教授，但不言而喻地，只有一小部分的人能夠實現這個夢想，許多人必須到外面闖蕩，去當律師或醫生，或者成為行政官員，成為其他子系統的主管與職員。

相對於這個群體，來自中下階層的大學生則缺乏良好的家庭教育與文化刺激，因此，企盼大學教學能重視教學法，並傳授重要的關鍵技能（Schlüsselkompetenz）。他們希望，教育能夠工具化，將教育視為一種培訓模式（Gestalt einer Ausbildung），成為一種實現其他理想的工具或途徑，尤其是實現具體的工作成績，例如：擴大公司的顧客群、使罪犯成功地重返社會等，並因而能憑此升遷、實現其社會階層的向上流動。如同教養市民層の後裔一樣，這種學習動機也來自於其社會地位與家庭教育。對他們而言，大學教育的吸引力僅存在於「真實生活」、有用的、能夠提升專業能力的內容。

換句話說，Humboldt的理念是為那些想要保持社會地位、在社會中擁有相對特權的群體（relativ privilegierte Gruppe）建構了意識型態；而波隆納進程則代表了那些想要透過高等教育、實現力爭上游者的意識型態。更具體地說，就是Dahrendorf（1965）所提出的觀點：「教育是一項公民權利」與「教養市民層的權利」（“Bildung ist Bürgerrecht” vs. Bildungsbürgerrecht）之間的對抗！一方想要極力維持自己舒適的社會地位，另一方則想要在職場上實現向上社會流動，二者間的利益產生了衝突。

在這一背景下，Schimank（2009: 11）指出，兩種不同理念的融合顯得有其重要性：「透過學術進行教育」（Bildung durch Wissenschaft）+「為職業而受教育」（Ausbildung für Berufe）=「以學術研究促進職業培訓」（Berufsausbildung durch Wissenschaft）！一方面，「洪堡陣營者」努力挽救那些他們認為應該被挽救者，並且為了適應幾無可逆轉的潮流，他們強調教育陶冶是實用性職業培訓的高級形式。誠如Beckmann（2008: 14）所言：「這裡指

的是持續性的專業發展，而非短期的職業關聯性（*kurzfristige Berufsbezogenheit*）。換言之，學習Humboldt也不會對於專業發展造成什麼損失。

另一方面，「波隆納陣營者」極力對大學教授進行自我辯解：「就業能力」與學術導向並無衝突（Anz, 2006）。且為使大學教授擺脫恐懼，不要有身處於「專門高等學校」（*Fachhochschule*）的感覺，他們強調，「大學教育應當為大學生培養創新能力，使他們能夠獨立於具體的職業領域外」。因此，除了「專業培訓」外，還有許多其他重要面向，使大學能與專門高等學校做出區隔，例如：「創造力與拓展新事物的方法」、「知識定位之系統性理解」（*Systemverständnis zur Verortung von Erkenntnis*）等（Anz, 2006: 7）。

在面對Humboldt與波隆納進程如此迥異的大學理念與教學範式，要能截長補短、去蕪存菁，談何容易。但在知識社會與大眾化高等教育時代，大學理念與教學範式的多樣化已成為趨勢，尤其為了兼顧高品質的學術教育與滿足就業需求，必須採取多類型的培育模式，使「哲學之才」與「利祿之徒」都能在大學求學，入寶山滿載而歸，厥為未來德國高等教育的艱鉅挑戰。

## 陸、結論

現代德國大學的發展坦途從Humboldt開始，他不僅構建了柏林大學，同時還奠定其精神，並由此影響了德國、甚至全世界其他大學的發展。Humboldt的大學理念標舉學術研究，此相對於波隆納進程之提升就業能力，二者之大學理念及其教學範式迥異。以下再針對此論題做一簡要回顧與結論。

### 一、Humboldt之大學理念及其教學範式

在Humboldt的大學理念中，大學之雙重任務為學術研究與道德陶冶，且

前者是通向陶冶的主要路徑，因此，大學為完全從事學術研究的機構，而非狹義的教育機構。這種「唯學術為重」的大學理念，使其教學範式屬於「研究依附型」；大學教師已非狹義之教師，大學生亦非狹義學生，而是「學者共和國」的成員，皆戮力於學術研究。此時期，教師具有廣泛的教學自由，但不重視教學法。

## 二、波隆納進程之大學理念及其教學範式

波隆納宣言中明確提出，以提高「歐洲公民的就業能力」為最高目標之一。在此理念下，大學的課程與教學開始趨向職業能力導向，並以培養學生的能力與技能為出發點，從而改變過去以學術研究與教授為中心之課程提供模式。除此之外，課程與教學型態模組化，以問題導向為核心，整合不同專業間之聯繫。

## 三、洪堡陣營對波隆納進程之批判

在波隆納宣言的改革浪潮中，德國的大學理念已漸由Humboldt觀點轉向自由主義者Hayke之自由市場與競爭範式，其指導方針為「新型調控模式」，強調公共部門運用資源之效率與績效。相應地，高等學校的組織型態也由「學者共和國」邁向「給付企業體」。在後者的體制中，國家財政支出、決策與責任部分轉移至高等學校，使得高等學校為了獲取更多的私人資金，在內部結構和組織功能上都日益朝向企業化發展，並受到市場競爭法則的操控；而此一競爭法則體現於收取學費的政策上，其結果迫使眾多中下階層出身的學生放棄學業，或必須縮短其學習期限，僅能專注於專業學科。對洪堡陣營者而言，波隆納進程恰似一種未曾實現的烏托邦。

#### 四、Humboldt與波隆納進程之對壘與融合

學術能力的培育或者職業能力的提升，都非常的重要。爲了彰顯Humboldt與波隆納進程的實質差異與融合的可能，本文透過Luhmann的「社會系統理論」做進一步的評述。

（一）進步vs.保守符碼：依Luhmann所建構的「進步／保守」理論，「波隆納陣營者」視自己爲具有積極意義的「進步派」，但「洪堡陣營者」將其視爲一群有意動搖優良傳統的破壞分子，這是消極意義的「進步」。「洪堡陣營者」以維護優良傳統的「守護神」自居，而「波隆納陣營者」則將之視爲傳統守舊的頑固份子；二者的差異不僅是理念的差異，也因來自不同的社會階層。

（二）教養市民層vs.力爭上游層：在波隆納進程的爭論中，是以「教養市民層」自居的中上階層與「力爭上游層」的中下階層間之鬥爭——他們爲爭奪高等教育的資源而戰。波隆納進程就是要終結「研究與教學合一」的Humboldt觀點，改變學術研究之主導地位，以及大學教授對教學的忽略。但「洪堡陣營者」認爲，「研究與教學合一」才能實現教育根本意義，此相對於波隆納進程對「就業能力」推崇備至。

（三）辯證性綜合：依前述，Humboldt理念是爲「教養市民層」所建構之意識型態，而波隆納進程則代表「力爭上游層」的意識型態，二者即爲「教育是一項公民權利」與「教養市民層的權利」間之對抗！在這一背景下，二者之辯證性綜合有其必要：「透過學術進行教育」+「爲職業而受教育」=「以學術研究促進職業培訓」；一方面，「洪堡陣營者」強調教育陶冶是實用性職業培訓的高級形式，另一方面，「波隆納陣營者」則強調大學除了專業培訓外，還有許多其他重要面向，能使大學與專門高等學校做區分。

當然，面對Humboldt與波隆納進程如此迥異的大學理念與教學範式，前



述尚談不上能息紛止爭，為現階段德國高等教育之困境找尋出路，但畢竟前述的融合也算是一種思考的可能性吧！改革之路漫漫，大概也只能摸著石頭過河，在理論建構與實踐修正中前行。未來的大學發展必須同時兼顧學術教育與就業需求，這也將是德國高等教育的一大挑戰。

## 參考文獻

- 吳美瑤 (2006)。N. Luhmann：社會與教育系統的共振效應。載於譚光鼎、王麗雲 (主編)，*教育社會學：人物與思想* (頁315-366)。臺北：高等教育。
- [Wu, M. Y. (2006). N. Luhmann: Resonance effects of the social and educational system. In K. T. Tang & L.Y. Wang, (Eds.), *Sociology of education: Scholars and their thoughts* (pp. 315-366). Taipei: Higher Education.]
- 根瑟·馬庫斯 (2004)。比較當前宗教學與盧曼系統理論的「宗教系統」概念。*社會科教育學報*，7，115-140。
- [Günzel, M. (2004). A comparison of current concepts of “religious system” in religious studies with Luhmann’s system theory. *The Journal of Social Studies Education*, 7, 115-140.]
- 陳洪捷 (2006)。德國古典大學觀及其對中國的影響。北京：北京大學出版社。
- [Chen, H. J. (2006). *Die deutsche klassische Universitätsidee und ihre Rezeption in China*. Beijing: Peking University Press.]
- 陳洪捷 (2010)。中德之間——大學、學人與交流。北京：北京大學出版社。
- [Chen, H. J. (2010). *Between China and Germany: Universities, scholars and exchanges*. Beijing: Peking University Press.]
- 魯貴顯 (譯) (1998)。A. Nassehi & G. Kneer著。盧曼社會系統理論導引。臺北：巨流。
- [Nassehi, A., & Kneer, G. (1998). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. (K. H. Lu, Trans.). Taipei, Taiwan: Chuliu. (Original work published 1993)]
- Anz, C. (2006). Beschäftigungsfähigkeit–Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? [Occupational Abilities–Consistency or Conflict with the Orientation of Sciences] In W. Benz, J. Kohler, & K. Landfried (Eds.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (pp. 1-11). Stuttgart: Raabe.
- Bartz, O. (2005). *Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus* [The model of university in Germany: Boom and decay of the conceptions of Humboldt]. Retrieved October 1, 2010, from [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05\\_2/Bartz\\_Bundesrepublikanische\\_Universitaetsleitbilder.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_2/Bartz_Bundesrepublikanische_Universitaetsleitbilder.pdf)
- Beckmann, J. (2008). Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Universitätssystems [To develop

- the sustainability of the german university system]. *Information Philosophie*, 2008(4), 7-15.
- Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I* [Education in Germany 2008: A report relying on indicator with an analysis to transition following secondary school], Bielefeld: Bertelsmann.
- BMBF (2005). *Grund- und Strukturdaten 2005* [Basic and structure information 2005]. Bonn: BMBF.
- Bogumil, J., Heinze, R. G., Grohs, S., & Gerber, S. (2007). *Hochschulräte als neues Steuerungsinstrument?--Eine empirische Analyse der Mitglieder und Aufgabenbereiche* [Council of university as a new regulation instrument?-- An empirical analysis of the members and remits]. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Bolognaprozess (1999). *Der Europäische Hochschulraum* [The European higher education area]. Retrieved August 20, 2010, from [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_deu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf)
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* [The subtle differences. Of the criticism to the social judgement]. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen– Wissenschaftliches Prüfen* [Researching study-Scientifical examination]. Bonn: Bundesassistentenkonferenz.
- Bundesregierung (2008). *Aufstieg durch Bildung: Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland* [Advancement through education: The initiative of qualification for Germany]. Retrieved October 1, 2010, from [http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/081023\\_Qualifizierungsinitiative.pdf](http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/081023_Qualifizierungsinitiative.pdf)
- Cordasco, F. (1973). *Shaping of American graduate education: Daniel Coit Gilman and the protean Ph.D.* Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht* [Education is a right of critizens]. Hamburg, Germany: Nannen.
- Falanga, G. (2005). *Die Humboldt-Universität* [The Humboldt University]. Berlin, Germany: Berlin Story.
- Gibbons, M., Nowotny, H., Limonges, C., Trow, M., Schwartzman, S., & Scott, P. (1994).

*The new production of knowledge*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gillmann, B. (2007). *Manager erobern Kontrolle an den Unis [Managers take over the regulation in the universities]*. Retrieved October 30, 2009, from [http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/\\_b=1335790,\\_p=27,\\_t=ftprint,fp=false,isPdf=1;printpdf](http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/_b=1335790,_p=27,_t=ftprint,fp=false,isPdf=1;printpdf)
- Habel, W. (2003). Weder "überflüssig" noch Mogelpackung und Irrweg, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor-und Masterstudiengänge in der BRD [Neither "superfluous" nor deception package and wrong way, but access to the change of the German studying system: The degree course of Bachelor and Master in the Federal Republic of Germany]. *Erziehungswissenschaft*, 27(14), 6-22.
- Heine C., Quast, H., & Spangenberg, H. (2008). *Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten [College tuition from the viewpoint of student]*. Retrieved October 1, 2010, from [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200815.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200815.pdf)
- Heyden, W. v. (2009). *Reformen von oben [Reforms from top]*. Retrieved October 1, 2010, from <http://www.zeit.de/1973/10/Reformen-von-oben>
- Heymann, T. v. (2009). *Der lange Weg nach Bologna [The long road to Bologna]*. Retrieved October 1, 2010, from [http://www.welt.de/wams\\_print/article3711148/Der-lange-Weg-nach-Bologna.htm](http://www.welt.de/wams_print/article3711148/Der-lange-Weg-nach-Bologna.htm)
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69, 3-19.
- HRK (2004). *Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen [Bologna-Reader: Texts and assistance to the realisation of targets of Bologna process in the german universities]*. Bonn: HRK.
- HRK (2009). *10 Jahre Bologna - Der Weg zum gemeinsamen Europäischen Hochschulraum [10 years Bologna-The way to a common european education area]*. Retrieved July 1, 2010, from <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/3845.php>
- Hughes, O. E. (1998). *Public management and administration: An introduction*. New York: St. Martin's Press.
- Humboldt, W. v. (1956a). Königsberger schulplan. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur anthropologie und bildungslehre [Papers to anthropology and educational teachings]* (pp. 168-195). Frankfurt/ a. M.: Ullstein Taschenbuchverlag.

- Humboldt, W. v. (1956b). Antrittsrede in der Berliner Akademie der Wissenschaften. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* [Papers to anthropology and educational teachings] (pp. 68-69). Frankfurt/a. M.: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Humboldt, W. v. (1956c). Der Litauische Schulplan. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* [Papers to anthropology and educational teachings] (pp. 168-195). Frankfurt/ a. M.: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Humboldt, W. v. (1956d). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* [Papers to anthropology and educational teachings] (pp. 82-90). Frankfurt/ a. M.: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Humboldt, W. v. (1956e). Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volk gedeihen. In A. Flitner (Ed.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* [Papers to anthropology and educational teachings] (pp. 553-561). Frankfurt/ a. M.: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Humboldt, W. v. (1903). *Wilhelm von Humboldts Politische Denkschriften* [The political memorandum of William of Humboldt]. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Jahn, H. (2004). Modularisierung im Kontext von Studienreform und lebenslangem Lernen. In W. Habel & J. Wildt (Eds.), *Gestufte Studiengänge–Brempunkte der Lehrerbildungsreform* [Stepped course of studies-Focus of the reform of teacher education] (pp. 78-85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaube, V. J. (2009). *Bestanden? Aber wir haben doch gar nichts gelernt!* [Passed the exams? But we have not learn anything yet] Retrieved October 1, 2010, from <http://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc~E8B9D0D920C7A449CA80E5F1B3781923D~ATpl~Ecommon~Scontent.html>
- Kehm, B. M. (2004). Hochschulen in Deutschland. In Bundeszentrale für politische Bildung [Universities in Germany. In the Federal agency for civic education], *Aus Politik und Zeitgeschichte* [from politics and contemporary history] (pp. 6-17). Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lane, J. -E. (1997). Introduction: Public sector reform: Only deregulation, privatization and marketization? In J. -E. Lane (Ed.), *Public sector reform: Rationale, trends and problems* (pp. 1-16). London: Sage.

- Lepsius, M. R. (1992). *Demokratie in Deutschland* [Democracy in Germany]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leszczensky, M. (2004). *Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung* [Paradigm shift in the finance of universities]. Retrieved August 20, 2009, from <http://www.bpb.de/files/TN1DGU.pdf>
- Lieb, W. (2009). *Humboldts Begräbnis--Zehn Jahre Bologna-Prozess* [Funeral of Humboldt-Ten years of Bologna process]. Retrieved October 1, 2010, from [http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/Bologna\\_Prozess.pdf](http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/Bologna_Prozess.pdf)
- Luhmann, N. (1974). *Der politische Code: "konservativ" und "progressiv" in systemtheoretischer Sicht* [The political code: "conservative" and "progressive" from the viewpoint of system theory]. *Journal For Politics*, 1974(21), 253-271.
- Luhmann, N. (1982). *The differentiation of society* (S. Holmes & C. Larmore, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* [The science of society]. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft* [The art of society]. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* [The society of society]. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2000). *Die Religion der Gesellschaft* [The religion of society]. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* [The educational system of society]. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Müller-Böling, D. (1994). *Hochschulen als Vorstellungstereotypen--Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?* [Universities as stereotypes of conception-From the scholar republic to the service enterprise?] Retrieved October 1, 2010, from <http://www.che.de/downloads/AP1.pdf>
- Paulsen, F. (1902). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium* [The German universities and the study in universities]. Berlin: Olms & Georg Verlag.
- Pinkwart, A. (2008). Die neue Hochschulfreiheit in NRW. In Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.),

- Hochschulen auf neuen Wegen* [Universities on the new way] (pp. 18-26). Retrieved October 30, 2009, from [http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/070124\\_hochschulen.pdf](http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/070124_hochschulen.pdf)
- Reiber, K. (2004). *Lehrer-Bildung als hochschuldidaktische Herausforderung– Neue Studienkonzepte und ihre Reformpotenziale* [Teacher education as challenges for didactics in the universities-New concept of study and its reform capability]. Retrieved July 1, 2010, from [http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHD\\_02\\_03\\_Reiber\\_Lehrerbildung\\_1000224.pdf](http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHD_02_03_Reiber_Lehrerbildung_1000224.pdf)
- Reiser, M. (2009). *Warum ich meinen Lehrstuhl räume* [Why do I abandon my professorship]. Retrieved July 1, 2010, from <http://www.faz.net/s/RubC3FFBF288EDC421F93E22EFA74003C4D/Doc~E55AD24DD2C5E472A84CA69FCBA13D3ED~ATpl~Ecommon~Scontent.html>
- Roskin, M. (1999). *Countries and concepts: An introduction to comparative politics*. London: Prentice-Hall.
- Schiller, F. (2010). *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* [What does it mean and to which end do we learn the universal history?]. Retrieved August 20, 2010, from [http://www.willensbekundung.net/Assets/PDF\\_Dateien/Schiller\\_Universalgeschichte.pdf](http://www.willensbekundung.net/Assets/PDF_Dateien/Schiller_Universalgeschichte.pdf)
- Schimank, U. (1995). *Hochschulforschung im Schatten der Lehre* [University research in the shadow of teachings]. Frankfurt/a. M: Campus Verlag.
- Schimank, U. (2009). *Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?* [Humboldt in Bologna-Wrong man at the wrong place?] Retrieved August 20, 2010, from [http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt\\_in\\_bologna\\_-\\_falscher\\_mann\\_am\\_falschen\\_ort\\_.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf)
- Schleiermacher, F. (2001). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn* [Occasional conception about university in the German meaning]. Berlin: Adamant Media Corporation.
- Schultheis, F., Cousin, P. F., & Escoda, M. R. (2008). *Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen* [The nightmare of Humboldt: The Bologna process and its consequences]. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schumpeter, J. (2006). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* [Theory of the scientific

- development]. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schwarz-Hahn, S., & Rehburg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland—Empirische Befunde zur Studienstrukturreform* [Bachelor and Master in Germany—Empirical findings to the reform of studying structure]. Münster: Waxmann.
- Smelser, N. J. (1959). *Social change in the industrial revolution*. London: Routledge.
- Smelser, N. J. (1991). *Social paralysis and social change: British working-class education in the nineteenth century*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Weber, M. (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1* [Papers to the Sociology of Religion, I]. Stuttgart: UTB.
- Wildt, J. (2003). “The shift from teaching to learning”—Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In Bündnis 90 / Die Grünen im Landtag NRW (Ed.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext* [On the road to a European education system. Reform of study and teachings in the universities in Nordrhein-Westfalen from international context] (pp. 14-18). Düsseldorf: Bündnis 90 / Die Grünen.
- Winterberger, A. K. (2010). *Von der liberalen Demokratiekritik zur liberalen Verfassungsreform* [From the liberal criticism of democracy to the liberal reform of constitution]. Retrieved July 1, 2010, from <http://www.libertaere.ch/pdf/lib/ libertarian-jasay/freiheitpolitik1.pdf>
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* [Recommendation for improvement of quality of teaching and study]. Retrieved October 1, 2010, from <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>
- ZDF-Politbarometer (2008). *Finanzkrise: Bürger glauben an Rettungspaket* [Financial crisis: Citizens have faith in bailout package]. Retrieved October 1, 2010, from <http://www.presseportal.de/pm/7840/1288038/zdf>