

AUFSATZ

Michael Harnischmacher

Journalistenausbildung im Wandel

Der Einfluss des Bologna-Prozesses auf die Studienangebote an deutschen Hochschulen

Nachdem um das Jahr 1200 in Bologna und Paris die ersten Universitäten gegründet wurden und damit der Grundstein gelegt worden war für das heute weltweit verbreitete akademische Bildungswesen, wurden beide Hochschulstandorte schnell zum Bezugspunkt und Standard in gelehrten Debatten. Der Ausspruch „Bononia docet“ – „Bologna lehrt es so!“ konnte auch jenseits der Alpen – also zur damaligen Zeit wahrhaft international – als eine Bestätigung der eigenen Argumente angeführt werden (vgl. Weber 2002, S. 16).

Heute hat dieser Spruch freilich einen anderen Klang, und für so manchen deutschen Hochschullehrer, der sich im vergangenen Jahrzehnt mit Credits, Modularisierung, Polyvalenzen und „Employability“ beschäftigen musste, oftmals einen dissonanten. Bologna wird in akademischen Kreisen nicht mehr mit der Stadt am Apennin oder der Hochschule an sich assoziiert, sondern mit der europäischen Hochschulreform. Der Bologna-Prozess, jenes Ende der neunziger Jahre initiierte Projekt zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes („European Area of Higher Education“, Bologna Declaration vom 19.6.1999), bedeutet gerade für das deutsche Hochschulwesen einen noch andauernden wahrhaftigen Umbruch. Da dieser nicht aus den Hochschulen selbst kam, sondern politisch angestoßen wurde, verwundern die zahlreichen kritischen Stimmen vor allem von Seiten der Universitäten nicht, welche im vergangenen Jahrzehnt die Umsetzung des Prozesses begleitet haben.

In der Kritik standen die neuen Richtlinien dabei vor allem bezüglich konkreter Umsetzungsprobleme. Schwierigkeiten verursachten den Hochschulen augenscheinlich besonders die Einführung der dreigliedrigen Studienstruktur (Bachelor, Master, Doktorandenstudium), die Verkürzung der Studienzeiten sowie der im Prozess geforderte Anwendungsbezug der grundständigen Studiengänge. So greifbar diese Probleme auch waren und sind, sie zeigen doch eher die Oberfläche der Umstrukturierung. Die wahren Herausforderungen der Reform – oder die Gründe für viele der konkreten Umsetzungsprobleme – liegen

tiefer. Sie zu bestimmen, ist für die Hochschulen wesentlich, denn sie sind gemeint, wenn vom Verlust des Charakters des deutschen Hochschulwesens (zu Recht) die Rede ist. Leider geschieht dies jedoch oft in Form eines unproduktiven Lamentos über das angebliche Einbüßen des Humboldt'schen Bildungsvereins. In diesen Chor will dieser Beitrag nicht einstimmen. Vor allem deshalb soll darauf verzichtet werden, weil es nicht, wie im Folgenden angedeutet werden soll, die Humboldt'sche Idee ist, die durch die Hochschulreform verloren geht, sondern ganz andere Charakteristika des deutschen Bildungssystems in der Waagschale liegen.

Wo liegen also die Herausforderungen für die Hochschulen, welche Rolle spielen sie im Besonderen für die hochschulgebundene Journalistenausbildung und wie kann dementsprechend auf die immer noch laufenden Umstrukturierungsprozesse reagiert werden? Bononia docet – aber was sollten wir noch lernen?

Humboldt und der Charakter des deutschen Hochschulwesens

Gerade in der Bologna-Debatte wird das Humboldt'sche Bildungsideal gerne als Kern des deutschen Hochschulwesens angeführt. In seiner „Geschichte der europäischen Universität“ fasst Weber die zu Beginn des 19. Jahrhunderts formulierte Idee Wilhelm von Humboldts für eine Modernisierung des damaligen Bildungswesens anschaulich zusammen:

„Durch Wissenschaft, die abseits aller unmittelbaren Nützlichkeitserfordernis nur um ihrer selbst willen und nach ihren eigenen Prinzipien als Forschung betrieben wird, habe sich der Mensch fortzubilden und sittlich zu vollenden. Diese Wissenschaft dürfe nicht nur einsam in der Studierstube, sondern müsse vor allem im freien Gespräch der Fortgeschrittenen (Professoren) und Anfänger (Studenten) verrichtet werden. Entsprechend seien organisatorisch die Freiheit der Wissenschaft, der Betrieb der Wissenschaft als Forschung, die Einheit von Forschung und Lehre, das Vorhandensein aller Wissenschaften und eine übergreifende, einheitsstiftende Funktion der Philosophischen Fakultät für die Gesamtuniversität sicherzustellen“ (Weber 2002, S. 156).

Diese Vorstellung von Universität und Wissenschaftsbetrieb stellte tatsächlich eines der einflussreichsten Konzepte für die weitere Entwicklung des Hochschulwesens dar. Nicht nur in Deutschland wurden diese Grundauffassungen – Einheit von Forschung und Lehre, Freiheit von Wissenschaft – für die Universitäten zu Leitideen, sie entwickelten sich quasi zu einem Exportschlager. Insbesondere für

die Einrichtung der großen US-amerikanischen Research Universities an der Schwelle zum 20. Jahrhundert wurden die hier formulierten Prinzipien adaptiert (vgl. z. B. Friedman 1967; Heyman 2001).

Allerdings ist für das deutsche Hochschulsystem eine weitere Prämisse bedeutender: die Anbindung des Hochschulsektors an den Staat und dessen regulierende Vorgaben. Diese Abhängigkeit stellt ein zentrales Merkmal des deutschen Systems dar. Ihre Wurzeln lassen sich, wie Lenhardt (2005) zeigt, bis in die Reformationszeit zurückverfolgen, als der Autoritätsgewinn der deutschen Fürstentümer auch die bis dato eher konfessionell gebundenen Universitäten an die regionale Privilegien- und Gesetzgebung band. Aus dieser Bindung hat die deutschen Hochschulen auch das Humboldt'sche Ideal nicht befreit. Im Gegenteil: Seine Ideen wurden auf dieser Basis und an sie angeglichen umgesetzt, denn gerade im preußischen Berlin waren zu Zeiten Humboldts die Gesetze, Planungsvorgaben und Vorstellungen des Staates weiterhin handlungsleitend für die Organisation der Hochschulen.

So fand etwa das Prinzip der Freiheit der Wissenschaft im Laufe des 19. Jahrhunderts im deutschen Raum vor allem in der Entwicklung des Professorenberufes seine Umsetzung. Der Typus des bis dahin in allen Fachbereichen auch aus der Berufspraxis kommenden oder nebenberuflich auch außerhalb der Hochschule berufspraktisch tätigen Professors wurde durch den hauptberuflichen Wissenschaftler ersetzt: Personen, die die gesamte universitäre Studienlaufbahn durchlaufen hatten und danach an der Universität blieben, um sich Forschung und Lehre zu widmen. „Freiheit der Wissenschaft“ ist in diesem Sinne zu verstehen als Abkopplung der Universitäten von der Berufspraxis, von berufspraktischen Anforderungen, vom Arbeitsmarkt und von ökonomischen Abhängigkeiten. Sie ist dezidiert nicht die Loslösung von staatlichem Einfluss.

Es kann dementsprechend als ein besonderes Merkmal des deutschen Hochschulsystems angesehen werden, dass es zum einen die für das moderne Verständnis von Wissenschaft unerlässlichen Grundprinzipien von freier Forschung und Lehre hervorgebracht hat, gleichzeitig aber immer in einer starken Abhängigkeit vom Staat verwurzelt geblieben ist. Auch in der Bundesrepublik wurde dieses Prinzip fortgeführt. Das deutsche Hochschulsystem kennt den föderalistischen Grundsatz der Bildungshoheit der Länder, Einrichtungen in der Trägerschaft der Länder und des Bundes wie den Wissenschaftsrat oder die Zentrale Vergabestelle für Studienplätze sowie in der Vergangenheit das Prinzip der Volluniversitäten und die staatliche Finanzierung des Studienbetriebs.

Das Ergebnis dieser Anbindung ist letztendlich, dass nach deut- schem Verständnis der Staat für die Bereitstellung der Bildungs- chancen Verantwortung trägt (vgl. Leipold 2006, S. 259). Forschung und Lehre sind in diesem Sinne zwar eine Aufgabe der Hochschulen, die Ermöglichung von Bildung aber eine sozialstaatliche Ver- pflichtung und ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit (vgl. Teichler 1990, S. 14). Diese grundlegende Auffassung hat auch den Ausbau des Hochschulwesens seit der ersten Hochschulreform der ausge- henden sechziger Jahre maßgeblich geprägt (vgl. z. B. Teichler 1990 und 2005).

Der „Qualifikationsbedarf der Gesellschaft“ und die Hochschulreform

Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass sich in der Bildungskonzeption deutscher Politik der grundlegende Standpunkt findet, Bildung müsse einen „Qualifikationsbedarf der Gesellschaft“ decken. Auch diese Auffassung lässt sich mitunter schon im preußi- schen Staat ausmachen, der bereits seit Mitte des 18. Jahrhunderts ein gestiegenes Interesse zeigte, seinen Beamten eine Hochschulbil- dung zukommen zu lassen. Das Ergebnis war die Einrichtung der so- genannten Fachschulen gewesen, an denen praxisorientiert, aber im Gegensatz zu den Universitäten ohne Forschungsansatz ausgebildet wurde: Es ging schlicht um die Bildung „funktionierender“ Verwal- tungsangestellter (vgl. Lenhardt 2005, S. 167).

Lenhardt (2005) kritisiert diese Einstellung als eine allgemeine Besonderheit deutscher Bildungspolitik, auch der gegenwärtigen. Die deutsche Sicht auf Bildung stelle sich als der Glaube dar, „die Einzelnen und ihre Bildung seien auf einen naturnotwendigen Quali- fikationsbedarf festzulegen“ (S. 24). In diesem Sinne würde Bildung vornehmlich der Ausbildung bestimmter Fähigkeiten dienen, die ei- nen bestimmten Bedarf der Gesellschaft (etwa nach qualifizierten Ar- beitskräften) befriedigen können.¹

Wie sehr sich dieses Konzept der Organisation des Hochschulsek- tors von dem anderer Länder unterscheidet, macht etwa ein Vergleich mit dem anglo-amerikanischen System deutlich. Nicht staatliche An- bindung und sozialstaatliche Versorgungspflicht sind hier wesentlich, sondern im Gegenteil staatliche Unabhängigkeit und individuelles Bildungsengagement (vgl. dazu ausführlich Harnischmacher 2010).

1 Ein gutes Beispiel stellt in diesem Zusammenhang die Reglementierung der Leh- rerbildung dar.

Dem staatlich und politisch getragenen Sozialleistungssektor in Deutschland steht mit dem anglo-amerikanischen System ein im Kern gesellschaftlich und wirtschaftlich getragener Dienstleistungssektor gegenüber. Leitmotiv des deutschen Systems ist die Bedienung einer gesellschaftlichen Bildungsnotwendigkeit, Leitgedanke des anglo-amerikanischen ist die Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten zur Selbstverwirklichung des Individuums.

Aufschlussreich ist dieser Vergleich schon deshalb, weil er Hinweise gibt, warum die Grundzüge des Humboldt'schen Bildungsideals gerade in den Forschungsuniversitäten der USA zur vollen Blüte gelangt sind: Die Idee „durch Wissenschaft habe sich der Mensch fortzubilden und sittlich zu vollenden“ scheint schlachtweg kompatibler zu einer Bildungsauffassung zu sein, die das Individuum und seinen Bildungswillen in den Mittelpunkt stellt statt den Bedarf einer Gesellschaft nach gut (aus-)gebildeten Arbeitskräften.

Brisant wird dieser Vergleich vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Denn obwohl es zu hoch gegriffen erscheint, bezüglich der Hochschulreform grundsätzlich von einer „Amerikanisierung“ des deutschen Hochschulsystems zu sprechen (einer entsprechend populistischen Meinung soll hier nicht das Wort geredet werden), so stellen die Prinzipien der anglo-amerikanischen Bildungstradition dennoch einen wesentlichen Grund für die Einleitung des Prozesses dar sowie einen wesentlichen Orientierungspunkt für dessen Ausgestaltung.

Das deutsche Hochschulsystem und der Bologna-Prozess

Ein Kernproblem des Bologna-Prozesses in Deutschland war sicherlich, dass er für dieses Hochschulsystem die zweite grundlegende Reform innerhalb von nur dreißig Jahren ist. Dass das deutsche Bildungswesen und mit ihm auch Teile des Hochschulsektors allgemein reformbedürftig waren, war gegen Ende der neunziger Jahre zwar weitgehend konsensfähig. Dass im Rahmen des Bologna-Prozesses jedoch erhebliche Kritik vor allem von Seiten der Universitäten zu hören ist, verwundert trotzdem nicht, denn verschiedene Aspekte der gegenwärtigen Reform rütteln an den Grundfesten des Systems; sie entsprechen, so könnte man sagen, in keiner Weise seinem Charakter. Problematisch für das traditionelle deutsche Hochschulsystem sind vor allem drei Forderungen der Reform: die Umstellung auf das mehrgliedrige Studiensystem, die Einführung von Qualitätssicherungssystemen wie Lehrevaluation und Akkreditierung sowie die Globalisierung des Hochschulwesens.

Antwort auf die Amerikanisierung des globalen Hochschulraumes

Schon in den achtziger Jahren hatte es im Rahmen der europäischen Gemeinschaft verschiedene Bestrebungen gegeben, die zum Teil sehr unterschiedlichen Hochschulsysteme der Mitgliedsstaaten besser zu vernetzen, aber erst mit der Gründung der EU wurden in den Maastrichter Verträgen der neuen Staatengemeinschaft ausreichende Befugnisse gegeben, das Projekt einer allgemeinen Hochschulreform anzugehen (vgl. Küster/Schnitzer 2005, S. 3). Gute Gründe für einen solchen Plan gab es aus europäischer Sicht genug. Ein Leitgedanke, der sich durch alle entsprechenden Vertragswerke hindurch verfolgen lässt, ist die Überzeugung, dass die Grundlage einer gemeinsamen Identität als Staatengemeinschaft nicht nur in der ökonomischen oder politischen Zusammenarbeit liegen könne, sondern vor allem einer gemeinsamen Bildung bedürfe (vgl. Walter 2006, S. 186ff.).²

Neben dieser internen Motivation einer gemeinsamen Identitätsbildung war jedoch eine weitere, externe, mindestens gleichrangig. Vor dem Hintergrund der allgemeinen Globalisierungstendenzen befürchtete man, dass der europäische Hochschulraum im weltweiten Wettbewerb der Universitäten das Nachsehen haben könnte. Mitte der neunziger Jahre wiesen „fast alle Hochschulsysteme außerhalb Europas [...] Studienstrukturen auf, die sich nach dem US-amerikanischen oder nach dem britischen Modell ausrichten“ (Schwarz-Hahn/Rehburg 2004, S. 14). De facto teilten sich zu diesem Zeitpunkt etwa drei Viertel aller Hochschulsysteme weltweit eine gemeinsame Studienstruktur (das zweistufige Undergraduate/Graduate-System) und vergleichbare Abschlüsse, was vor dem Hintergrund zunehmend länderübergreifender Arbeitsmärkte als großer Vorteil gesehen wurde.

Hinzu kam das ebenfalls Mitte der neunziger Jahre von der Welthandelsorganisation verabschiedete General Agreement on Trade in Services, welches die weltweite Öffnung der Märkte für Dienstleistungen eingeleitet hatte. Da das dominierende US-ame-

2 Schon der eigentliche Startpunkt des Bologna-Prozesses, die „Sorbonne Declaration“ von 1998 stellte diesen Gedanken klar heraus: „The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well. We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. These have to a large extent been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development“ (Sorbonne Declaration 1998).

rikanische System Bildung und insbesondere die Hochschul- und Weiterbildung dezidiert als Dienstleistung definiert, fürchtete man zurecht, dass das amerikanische Modell an die neuen Begebenheiten wesentlich besser angepasst war als unterschiedliche europäische Modelle. Im Grunde ist die Einleitung des Bologna-Prozesses auch eine protektionistische Reaktion auf diese Entwicklungen gewesen.

Umsetzungsprobleme des Bologna-Prozesses im deutschen System

Zwei Ziele teilt sich der Bologna-Prozess mit vorangegangenen Reformbestrebungen in Deutschland: die Studienzeit zu verkürzen und die Zahl der Studienplätze auszubauen. Das Kernproblem des gegenwärtigen Hochschulsystems ist, dass man in der ersten Hochschulreform der Siebziger auf dieselbe Frage – wie bekommen wir mehr Studierende an die Hochschulen? – eine gänzlich andere Antwort gefunden hat, als sie heute im Bologna-Prozess formuliert wird.

Dabei ähnelten sich auch die Herangehensweisen an das Problem stark. Schon damals sah man als veritablen Weg an, ein zweigliedriges Studiensystem zu schaffen, bei dem eine Stufe für eine anwendungs- und praxisbezogene, schnelle Bildung stehen sollte, die viele Studierende bedienen kann, die andere für eine anspruchsvollere, forschungsorientierte. In der ersten Studienreform hat sich die deutsche Hochschulpolitik allerdings dazu entschlossen, diese Idee nicht mit der Einführung eines gestuften, aufeinander aufbauenden Systems von Abschlüssen umzusetzen, also mit einer Struktur analog zum Bachelor/Master-System des anglo-amerikanischen Hochschulraums. Stattdessen entschied man sich dafür, Teilen des bereits existierenden Bildungssystems – den Fachschulen – Hochschulcharakter zu verleihen und somit für die Umsetzung der anwendungsorientierten Studiengänge einen neuen, den Universitäten hierarchisch klar untergeordneten Hochschulbereich zu schaffen: die Fachhochschulen.

Problematisch an diesem Entschluss ist aus der heutigen Sicht, dass die so geschaffene Struktur eben dezidiert nicht aufeinander aufbauen sollte, sondern zwei voneinander getrennte Hochschulbereiche etabliert hat. Das zweigliedrige Studiensystem, wie es nun in Anlehnung an das weltweit verbreitete anglo-amerikanische System im Bologna-Prozess vorgesehen ist, kennt diese Unterscheidung dagegen nicht. Der Effekt ist in der gegenwärtigen Hochschulentwicklung in Deutschland klar erkennbar. Da mit den Bachelor-Studiengängen die ehemals den Fachhochschulen angedachte Anwendungsorientierung

auch an den Universitäten Einzug gehalten hat und im Gegenzug die Fachhochschulen auch forschungsorientierte Masterangebote entwickeln, erodiert die vormalige Trennung beider Hochschultypen zusehends.³

Ein weiteres Merkmal des alten deutschen Hochschulsystems, das sich durch den Bologna-Prozess zunehmend verändert, betrifft die Machtverteilung innerhalb der Hochschulen. Als wichtiger Hinweis kann hierbei die Einführung von Qualitätssicherungssystemen wie der studentischen Lehrevaluation und der Akkreditierung gelten, auch wenn dies auf den ersten Blick verwundern mag. Beide sollen die Qualität der Studieninhalte und die generelle Tragfähigkeit der Studiengänge gewährleisten. Für das deutsche Hochschulsystem bedeutet dies: Die traditionelle Autonomie der einzelnen Lehrstühle bei der Gestaltung der Lehre und die weitgehende Unabhängigkeit der Professoren in ihren Entscheidung von den Strukturen der Hochschulen werden zusehends aufgelöst. Machtpolitisch sind die einzelnen Professoren die Verlierer der Reform. An die Stelle ihrer Autonomie treten die Instrumente der Qualitätssicherung. Diese Machtverschiebung wird zudem von politischer Seite durch eine institutionelle Stärkung der Befugnisse verschiedener Gremien seit einigen Jahren in den Hochschulstrukturen verankert.

Nicht zuletzt ist es aber vor allem die durch den Prozess unterstützte Globalisierung des Hochschulsystems, die für die traditionellen Strukturen des deutschen Hochschulsektors am Schwersten wiegt. Nicht, dass die deutschen Hochschulen sich nicht bereits auf internationalem Parkett bewegt hätten oder in übernationale Netzwerke eingebunden gewesen wären – diese Zusammenarbeit innerhalb des globalen Hochschulsektors ist hier nicht gemeint. Das Problem für den deutschen Hochschulraum entsteht dadurch, dass mit dem Bologna-Prozess die Legitimation einer Hochschule, ihre Bestandsgarantie und Absicherung, die bis dato in Deutschland in fast allen Fällen vom Staat garantiert wurde, dem Wettbewerb der Hochschulen untereinander übertragen wird.

Der Wettbewerbsgedanke als Träger und Garant der Leistungsfähigkeit einer Hochschule entspricht wiederum dem aus dem anglo-amerikanischen System bekannten Modell der Hochschulbildung als auf ökonomischen Prinzipien basierender Dienstleistung. Das wi-

3 Diese Entwicklung wurde im April 2010 vom Bundesverfassungsgericht noch einmal ausdrücklich bekräftigt, indem es auch Fachhochschulen das Recht zugesprochen hat, in Forschung tätig zu sein und ihre Studierenden wissenschaftlich auszubilden (vgl. BVerfG, 1 BvR 216/07 vom 13.4.2010).

derspricht allerdings vollständig der Idee des staatlich getragenen Sozialleistungssektors in Deutschland. Zwar haben in den vergangenen Jahren bereits unterschiedliche Initiativen das Ziel verfolgt, den Wettbewerbsgedanken in das System einzuführen (die Exzellenzinitiativen, die Eröffnung der Möglichkeiten interner Auswahlverfahren für Studierende), jedoch bleibt ein Erfolg dieser Aktivitäten solange fraglich, wie der Hochschulbereich an den Staat angebunden bleibt. Ein staatlich gebundenes und im Falle Deutschlands maßgeblich vom Staat getragenes Hochschulsystem kann niemals nach denselben Wettbewerbsregeln operieren wie ein marktgebundenes, da etwa das Scheitern einer Institution nach sozialstaatlichem Verständnis nicht vorgesehen sein kann. Dies wirft die Frage auf, ob die deutschen Hochschulen in den internationalen Wettbewerb überhaupt (konkurrenzfähig) eintreten können, solange die Bildung im Hochschulbereich nicht als gesellschaftliche Aufgabe vom Staat getrennt verstanden wird, was jedoch einem Abschied von der prägenden sozialstaatlichen „Kultur“ Deutschlands gleich käme. Ob dieser Abschied gewollt ist, stellt zumindest eine zentrale Frage der deutschen Bildungspolitik der kommenden Jahre dar.

Journalistenausbildung an deutschen Hochschulen

Um den Einfluss des Bologna-Prozesses auf die hochschulgebundene Journalistenausbildung in Deutschland zu bewerten, ist zunächst ein kurzer Blick auf deren Genese hilfreich. Das deutsche Ausbildungssystem im Bereich des Journalismus präsentiert sich heute als ein im internationalen Vergleich sehr eigenständiges Nebeneinander vielfältig geregelter Berufszugänge. Im Gegensatz etwa zu den USA, wo der Berufseinstieg fast ausschließlich über ein Studium und hier im Wesentlichen über Journalismus- und Medienstudiengänge möglich ist⁴, hat sich in Deutschland bis heute kein „Königsweg“ in den Journalismus etabliert. Einzig die Voraussetzung, dass ein Studium Teil des Ausbildungsweges sein sollte, hat sich mittlerweile durchgesetzt (vgl. Weischenberg/Malik/Scholl 2006, S. 68), wobei das studierte Fach für einen erfolgreichen Einstieg in den Beruf nicht von Belang ist. Man kann das deutsche System der Journalistenausbildung am ehesten mit der Formel „Studium plus x“ beschreiben: Studium plus

4 Bei der letzten großen Erhebung des journalistischen Berufsstandes im Jahr 2002 gaben 49,5 Prozent aller hauptberuflich tätigen Journalisten an, einen Abschluss in einem medienbezogenen Studiengang zu haben, insgesamt 36,2 Prozent hatten sogar Journalismus als Hauptfach studiert (vgl. Weaver u. a. 2004, S. 6).

Volontariat, Studium plus Journalistenschule, Studium plus journalistische Weiterbildung, all dies sind mögliche – und vielfach als gleichwertig angesehene – Wege in den Journalismus (vgl. Harnischmacher 2010, S. 207ff.).

Die Journalistenausbildung an deutschen Hochschulen als einer dieser Wege ist ein Kind der ersten großen Hochschulreform der siebziger Jahre. Obwohl es bereits Anfang des Jahrhunderts Vorstöße in Richtung der Etablierung einer akademischen (Aus-)Bildung für Journalisten gegeben hatte und Deutschland bezüglich der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Journalismus sogar weltweit eine Vorreiterrolle einnahm⁵, war es lange Zeit an den Universitäten bei einer eher theoretischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand geblieben. In deutschen Hörsälen wurde Zeitungskunde gelehrt, nicht aber journalistisches Schreiben und Recherchieren. Es wurde unter dem Eindruck des Aufkommens neuer Medien die „öffentliche Kommunikation“ untersucht, aber keine Hörfunk- oder Fernsehpraxis vermittelt. Der Bereich der anwendungsbezogenen Bildung, der Ausbildung von Journalisten, wurde gänzlich dem Arbeitsmarkt überlassen. Dies hatte vor allem zwei Effekte: Erstens führte es vor dem Hintergrund der steigenden berufspraktischen Anforderungen an Journalisten zur Ausformung eines „handwerklichen“ Anlernsystems in den Medienhäusern und später eines geregelten medieninternen Ausbildungssystems, des Volontariats; zweitens führte es zur lange Zeit relativ geringen Akademisierung des Berufsstandes. Grund dafür war in Deutschland vor allem die Begabungsideologie, die auf Seiten der Journalisten wie auch der Publizistik- und Zeitungswissenschaftler vorhielt. Bis in die Nachkriegszeit galt der Journalistenberuf unter Medienmachern und Wissenschaftlern zuvorderst als Berufung und nicht als erlernbares oder gar studierbares Fach, obwohl schon zu Beginn der Ausbildungsdiskussion auch in andere Richtung argumentiert worden war (vgl. Weischenberg 1990, S. 11f.).

Abgesehen von der bereits 1954 gestarteten, ideologisierten Leipziger Ausbildung zu Zeiten der DDR (vgl. etwa Blaum 1985) wurde die Idee einer Journalistenausbildung an Hochschulen erst im Rah-

5 Erste wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Bereich finden sich bereits im 17. und 18. Jahrhundert (vgl. Katzen 1975; Prutz 1845/1971, S. 22f.), als prominenter Beginn wird meist Kaspar von Stieler „Zeitungs Lust und Nutz“ (1695) genannt (vgl. Blöbaum 1994, S. 27; Prutz 1845/1971, S. 30). Auch in der Lehre an deutschen Universitäten fand der Bereich bereits bescheidenen Einzug: In den „Zeitungs-Collegii“ August Ludwig Schlözers (vgl. Bachem 1928, S. 7).

men der Bildungsreformdebatte der ausgehenden sechziger Jahre aufgegriffen. Den Anstoß lieferte ganz allgemein die „deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht 1964), und ein zentrales Motiv war damals wie heute, den Anteil der Studierenden zu erhöhen. Im Zuge dieser Bemühungen war es ein wesentliches Ziel, bis dato noch nicht akademisch erschlossene Berufsfelder an den Hochschulen zu verankern. Dies bot den Bestrebungen, neben der betrieblichen Journalistenausbildung auch eine akademische zu etablieren, ein günstiges politisches Klima.

Es folgte ein Jahrzehnt der „Programme und Postulate“ (Hömberg 2002), aus dem sich bis Ende der achtziger Jahre in Westdeutschland zunächst „neun dezidiert berufsbezogene Studienangebote: drei Hauptfachstudiengänge (München, Dortmund, Eichstätt), drei Nebenfachstudiengänge (Hamburg, Bamberg, Gießen) sowie drei Aufbaustudiengänge (Mainz, Hohenheim, Hannover)“ (Hömberg 2002, S. 19) entwickelten. Grundidee und Aufbau dieser Angebote ähnelten sich: Sie verbanden die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Medien mit journalismuspraktischen Ausbildungen in hochschuleigenen Lehrredaktionen sowie studienbegleitenden Praktika (z. B. Eichstätt), einem integrierten Volontariat (z. B. Dortmund) oder der Zusammenarbeit mit einer Journalistenschule (München). Darüber hinaus boten die Studiengänge die Möglichkeit, mindestens ein weiteres (Neben-)Fach zu studieren.

Obwohl die hochschulgebundene Journalistenausbildung nur ein Angebot unter vielen darstellte, haben sich seit den neunziger Jahren die Ausbildungsangebote sowohl an Universitäten und Fachhochschulen als auch an Journalistenschulen und privaten Akademien vervielfacht (vgl. Hömberg/Hackel-de Latour 2005). Im Jahr 2006 boten ein dezidiert auf den Kernbereich Journalismus ausgerichtetes Studium 31 Studiengänge an 25 Standorten (15 Universitäten und zehn Fachhochschulen) an (vgl. Harnischmacher 2010, S. 166f.). Mittlerweile ist die Zahl auf 36 Programme an 29 Standorten weiter gestiegen. Damit hat sich die Zahl der Studienstandorte in diesem Bereich seit Ende der achtziger Jahre verdreifacht.

Gleichzeitig lässt sich seit den 1990er Jahren eine thematische Differenzierung verzeichnen, eine Spezialisierung der Ausbildungsangebote an Hochschulen, die sich vom grundständigen Bildungsansatz der vier „klassischen“ Vollstudiengänge in Dortmund, München, Eichstätt und Leipzig entfernt. Zu beobachten ist hier zum einen eine fachliche Spezialisierung, etwa in speziellen Studienangeboten für Sport-, Technik- oder andere Fachjournalisten sowie eine Ausdifferenzierung auf der Ebene der „Berufsrollen und Berufsbilder“ (Hömberg 2002, S. 20).

Eine Vielzahl der neuen Studiengänge wendet sich Bereichen wie Public Relations und neu aufgekommenen Berufsfeldern wie Medienmanagement, Web- oder Medien-Design zu (vgl. ebd.). Zum anderen zeigt sich eine fortschreitende Etablierung von Studiengängen vornehmlich an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften.

Vor allem im Bereich der grundständigen Studiengänge sind im Grunde nur noch zwei „klassische“ Angebote an Universitäten verblieben (in Dortmund und Eichstätt). Vier weitere, jedoch thematisch stark spezialisierte Bachelorstudiengänge gibt es an den Universitäten Gießen (Fachjournalismus), Hildesheim (Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus), Dortmund (Wissenschaftsjournalismus) und an der Hochschule für Musik in Karlsruhe (Musikjournalismus für Rundfunk und Multimedia). Dem gegenüber stehen mittlerweile sieben breit angelegte und neun thematisch differenzierte Bachelorangebote an Fachhochschulen. Hier zeigt sich ein deutlicher Trend, dass die ursprünglich an den Universitäten verortete grundständige Journalistenausbildung der klassischen Journalistik mehr und mehr von den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften übernommen wird. Viele Universitäten haben dagegen ihre journalistischen Angebote im Zuge der Bologna-Reform in Masterstudiengänge überführt.

Dieser kurze Überblick zeigt: Das Angebot der Journalistenausbildung an Hochschulen ist in Bewegung, eine Konsolidierung von Strukturen hat sich seit Einführung der Modellstudiengänge noch nicht einstellen wollen. Eher das Gegenteil ist der Fall. Die Studiengänge und ihre Anbieter reagieren auf vielfältige Faktoren: neue Medientechnologien, sich wandelnde Berufsbilder, eine hohe Nachfrage bei Studieninteressenten. In dieser Zeit ist eine Reform des Ausbildungssystems, wie sie der Bologna-Prozess darstellt, gleichzeitig eine Herausforderung und eine Chance. Die Chance besteht darin, diese Veränderungen für die eigene Entwicklung zu nutzen. Die Herausforderung ist, als relativ junges und immer noch, wenn nicht im Entstehen, so doch in der Entwicklung begriffenes Fach von den Veränderungen des Systems nicht überrollt zu werden.

Bologna-Prozess und hochschulgebundene Journalistenausbildung

Welche Konsequenzen ergeben sich nun speziell für die hochschulgebundene Journalistenausbildung in Deutschland aus dieser Analyse? Grundsätzlich kann zunächst festgehalten werden – und das ist eine beruhigende Feststellung für den Fachbereich – dass die Ausbildungskonzeption in manchen essentiellen Bereichen zu den Umbrüchen des

Bologna-Prozesses kompatibler erscheint als dies in anderen Fächern der Fall ist. So konnte Hömberg unlängst mit Blick auf die Entwicklung der Journalistikstudiengänge konstatieren: „Manches von dem, was als jeweils neueste Kreation der Hochschulreform daherkommt, ist ein alter Hut: Die Reformstudiengänge der Journalistik jedenfalls hatten längst den geforderten Berufsbezug realisiert. Auch die Evaluation des Studiums durch Begleituntersuchungen und Absolventenbefragungen war hier gängige Praxis“ (Hömberg 2010, S. 310).

Tatsächlich waren die universitären Journalistikstudiengänge bereits zu Zeiten der Diplomstudiengänge der später vom Bologna-Prozess geforderten Struktur weitestgehend angepasst. Durch ihre traditionelle Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung musste sich der geforderte Berufsbezug bei der Umstellung auf das mehrstufige Studiensystem zumindest nicht erst neu realisieren lassen. Weniger gewichtig ist der zweite Teil des oben angeführten Zitats, denn auch wenn man in der Vergangenheit, zumindest in einigen Studiengängen, bereits Erfahrungen mit Evaluationsinstrumenten sammeln konnte, so hat die vorangegangene Analyse der Hochschulreform doch aufgezeigt, dass hierin nicht das eigentliche Problem der neuen Anforderungen liegt. Wie gezeigt wurde, ist die Evaluation eher ein Symptom für einen tiefgreifenderen Prozess der Umverteilung von Gestaltungsmacht innerhalb der Hochschulen. Dieser Prozess, ebenso wie die generellen Probleme des Wettbewerbs der Hochschulen, trifft die Journalistikstudiengänge genauso wie andere Fachbereiche auch.

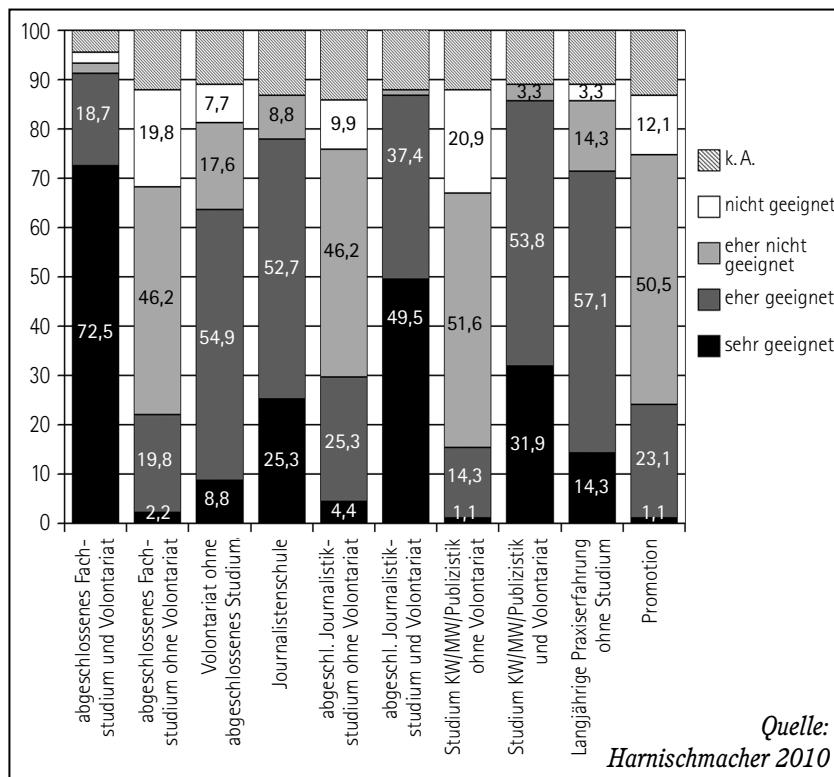
Das größte Problem der deutschen Journalistik besteht darin, dass sie ihr Ziel, als veritabler Bildungsweg in den Journalismus anerkannt zu werden, bis heute nicht erreicht hat. Die in den Journalistikstudiengängen realisierte Verbindung einer eingehenden Hochschulbildung in medienbezogener Forschung und Lehre mit der praktischen Journalistenausbildung innerhalb des Studiums wird innerhalb des Mediensektors schlicht nicht anerkannt. Zwar haben die Studierenden der medienbezogenen Studiengänge allgemein auch im Journalismus gute Berufschancen, wie unlängst die bislang größte Absolventenbefragung des Faches zeigen konnte (vgl. Neuberger 2010). Befragt man jedoch die Medienschaffenden nach ihrer Meinung über die Eignung gerade der journalismusbezogenen Studiengänge für den Berufseinstieg, so wird diesem Studienweg kein Vorzug gegenüber jedem anderen Studium gegeben. Im Gegenteil: Die Befragung leitender Redakteure zu diesem Thema im Rahmen einer breit angelegten Studie zur hochschulgebundenen Journalistenausbildung in Deutschland und den USA (vgl. Harnischmacher 2010), an der sich insgesamt

91 deutsche Chefredakteure und Redaktionsleiter aus allen Medienbereichen beteiligten, konnte eine eindeutige Präferenz des nicht-medienbezogenen Fachstudiums in Verbindung mit einem Volontariat als „besten“ Ausbildungsweg zeigen. Insgesamt 72,5 Prozent der Chefredakteure hielten diesen Weg für „sehr geeignet“ (vgl. Abb. 1). Immerhin folgt das Journalistikstudium in Verbindung mit einem Volontariat in Bezug auf die Zustimmungswerte auf Platz zwei und wird von knapp der Hälfte der Befragten für „sehr geeignet“ für einen Berufseinstieg angesehen. Es rangiert damit noch vor einem medien- oder kommunikationswissenschaftlichem Studium in Verbindung mit dem Volontariat (31,9 Prozent „sehr geeignet“) und dem Besuch einer Journalistenschule (25,3 Prozent „sehr geeignet“).

Auffallend ist dabei vor allem eines: Im Urteil der Medienschaffenden spielt das Studienfach eine eindeutig untergeordnete Rolle. Wesentlich ist für die meisten indes, dass die Berufsanfänger ein Volontariat absolviert haben. Ohne Volontariat sinken die Zustimmungsraten auch für die medien- und journalismusbezogenen Studiengänge bei den leitenden Redakteuren beträchtlich. Diese Beobachtungen bringt ein Statement der Ressortleiterin Aktuelle Information (Hörfunk) des SWR, Carla Sappok, in der Zeitschrift „Aviso“ der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft auf den Punkt: „Der studierte Journalist hat weder Nach- noch Vorteile beim Berufseinstieg.“ Das Volontariat aber sei „conditio sine qua non“, so der Titel des Artikels (vgl. Sappok 2010, S. 6f.).

Diese Einstellung röhrt vor allem davon her, dass die Inhalte des journalismus- und medienbezogenen Studiums von den Journalisten als völlig zu vernachlässigend angesehen werden. Wie Sappok es ausdrückt: „Die Auseinandersetzung mit Theorien der Kommunikations- und Medienwissenschaft wird in den Redaktionen vielfach nicht als Mehrwert angesehen, da diese Kenntnisse bei der täglichen Arbeit nicht ohne weiteres verwertbar sind“ (ebd., S. 7). Dies zeigt sich auch in der Befragung der Chefredakteure. Im Ranking der Kompetenzen, die ein angehender Journalist für den erfolgreichen Berufseinstieg erwerben sollte, belegen fast ausschließlich Praxiskompetenzen die vorderen Plätze, klassische Inhalte der Kommunikationswissenschaft wie Methoden und Theorien der Medienforschung werden auf die hinteren Ränge verwiesen (vgl. Tab. 1). Dabei wird jedoch klar herausgestellt, dass die praktischen Inhalte der Ausbildung eher der betrieblichen Ausbildung, also dem Volontariat, als dem Hochschulstudium zuge-traut werden (vgl. Harnischmacher 2010, S. 216ff.). Einzig drei Bereiche, die auch dezidiert Teil des Medienstudiums sein können, finden sich unter den „Top 10“ der erforderlichen Kompetenzen: Kenntnisse

Abb. 1: Welche Ausbildungswägen sind für einen Berufseinstieg geeignet?
Antworten von deutschen Chefredakteuren und Redaktionsleitern (n=91)



Tab. 1: Was müssen Journalisten lernen?
Die Top 10 der Antworten von Chefredakteuren in Deutschland

Rang	Deutsche Chefredakteure (n=91)
1	Recherchekompetenz
2	Praxiskenntnisse Zeitung
3	Nachrichtenauswahl/ Nachrichtenwertforschung
4	Praxiskenntnisse Online
5	Praxiskenntnisse Fernsehen
6	Praxiskenntnisse Radio
7	Praxiskenntnisse Zeitschrift
8	Journalistische Ethik
9	Deutsches Medienrecht
10	Praxiskenntnisse Layout

Quelle: Harnischmacher 2010

der Theorien der Nachrichtenauswahl/Nachrichtenwertforschung, des Medienrechts und nicht zuletzt der journalistischen Ethik.

Insgesamt ist diese Geringsschätzung der kommunikationswissenschaftlichen und medientheoretischen Studieninhalte eine eher tragische Feststellung – nicht allein für die deutschen Journalistikstudiengänge, sondern gerade auch für den Mediensektor. In diesem Zusammenhang ist Neuberger zuzustimmen, wenn er mit Bezug auf das Qualitäts- und Innovationsmanagement vieler Redaktionen in den Zeiten der Medienkrise konstatiert: „Die Fähigkeit, sich auf eine neue Umwelt einzustellen und Mitarbeiter zu gewinnen oder auszubilden, die diese Aufgabe bewältigen, ist keine Stärke der Medien. [...] Es ist aber sehr wohl der Anspruch der Kommunikationswissenschaft, dafür Wissen und Reflexionsvermögen zu vermitteln“ (Neuberger 2010, S. 7).

Gerade in diesem Punkt liegt nun eine Chance, aber auch eine große Herausforderung für die deutsche Journalistik. Denn obwohl das Ansehen oder die Wertschätzung des Nutzens eines medienbezogenen Studiums bei den deutschen Medienschaffenden eher unterentwickelt ist, so zeigt die Befragung der Chefredakteure doch deutlich, dass auch im Medienbereich der von Neuberger angesprochene Anspruch der Kommunikationswissenschaft gesehen wird. Aus einer Vielzahl von Antworten auf Fragen zu den Wünschen und Ansprüchen an ein medien- und journalismusbezogenes Studium konnten in der Studie anhand einer Clusteranalyse drei Gruppen mit unterschiedlichen Einstellungen identifiziert werden (vgl. Tab. 2): die „Traditionalisten“, die eine dezidiert klassische Journalistenausbildung favorisieren, die „vorsichtigen Reformer“, die sich an den Hochschulen ein Studium wünschen, das offen und flexibel auf neue Entwicklungen im Medienbereich reagiert und diese begleitet, und die „Innovatoren“, die sich ein betont nach vorne schauendes, Trends antizipierendes und reflektierendes Studium wünschen. Die letzten beiden Gruppen, die einen progressiven Anspruch vertreten, überwogen bei den Befragten dabei deutlich – sowohl bei den Chefredakteuren als auch bei den deutschen Studiengangsleitern, die parallel befragt worden waren (vgl. Harnischmacher 2010, S. 256ff.).

Hier könnte eine Möglichkeit für die Journalistikstudiengänge liegen, nicht nur ihrem Anspruch der Vermittlung relevanten Wissens für die Arbeit im Medienbereich gerecht zu werden, sondern auch ihre Relevanz innerhalb des Mediensektors zu steigern. Generell ist wichtig, sich vor Augen zu halten: Die Reform des Hochschulsystems führt nicht nur zu Problemen, sie eröffnet auch die Möglichkeit, bei der Umstrukturierung der Angebote neue Wege

Tab. 2: Welche Art von medien- und journalismusbezogenem Studium wünschen sich die deutschen Chefredakteure und Studiengangsleiter an den Hochschulen?

Typ	Einstellung	Prozent der Befragten	
		deutsche Chef-redakteure (n=91)	deutsche Studiengangsleiter (n=23)
1: Innovatoren	progressiv	40 %	30 %
2: vorsichtige Reformer	eher progressiv	25 %	40 %
3: Traditionallisten	eher konservativ	26 %	30 %
keinem Cluster zugeordnet		9 %	-

Quelle: Harnischmacher 2010

zu gehen. Damit birgt sie gerade für solche Veränderungen, wie sie im Bereich der hochschulgebundenen Journalistenausbildung gewünscht sind, eine große Chance. Die hier dargelegte Untersuchung zeigt, dass der Bologna-Prozess in Deutschland nicht nur der Adaption oder Überführung der aus dem alten System bekannten Strukturen bedarf, sondern bereits zu einem tatsächlichen Umbruch in manchen Bereichen geführt hat, die ein Um- und Neudenken verlangen.

Eine wichtige Veränderung, die mit Blick auf die Studiengangsgründungen der vergangenen Jahre auch besonders für den Bereich der hochschulgebundenen Journalistenausbildung bedeutsam ist, ist sicherlich die fortschreitende Auflösung der Unterscheidung von Universitäts- und Fachhochschulsektor. Vor dem Hintergrund der in beiden Hochschultypen bereits vorliegenden langjährigen Erfahrungen in zum Teil recht unterschiedlichen Spezialbereichen der Journalistenausbildung könnten ein Austausch und eine frühzeitige Zusammenarbeit zwischen Studiengängen fruchtbar sein (etwa in der Gewährleistung der Anschlussfähigkeit von Studiengangskonzepten zur Ermöglichung des weiterführenden Studiums am jeweils anderen Hochschultyp, der Möglichkeit kooperativer Promotionen oder in gemeinsamen Studien- und Forschungsprojekten). Ein wesentliches Gebot der Stunde scheint vor allem zu sein: die Bereitschaft, ausgetretene Pfade zu verlassen und Studienstrukturen und -inhalte immer wieder neu zu denken.

Literatur

- Bachem, Josef Peter (1928): Das Eindringen der Reklame in die deutschen politischen Tageszeitungen. Diss. München.
- Blaum, Verena (1985): Ideologie und Fachkompetenz: Das journalistische Berufsbild in der DDR. Köln.
- Blöbaum, Bernd (1994): Journalismus als soziales System. Geschichte, Ausdifferenzierung und Verselbständigung. Opladen.
- Blöbaum, Bernd (2000): Zwischen Redaktion und Reflexion. Integration von Theorie und Praxis in der Journalistenausbildung. Münster.
- Bundesverfassungsgericht: 1 BvR 216/07 vom 13.4.2010.
- Friedmann, F. G. (1967): Experiences and Experiments in American Higher Education: Their Relevance for European Universities. In: Amerikanische Universitäten und deutsche Hochschulreform. Heidelberg.
- Harnischmacher, Michael (2010): Journalistenausbildung im Umbruch. Zwischen Medienwandel und Hochschulreform: Deutschland und USA im Vergleich. Konstanz.
- Heyman, Michael (2001): Betrachtungen zum amerikanischen Hochschulwesen: Ist das amerikanische System für Deutschland relevant? In: Breining, Helmbrecht/ Gebhardt, Jürgen/ Ostendorf, Berndt (Hg.): Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem. Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster, S. 23-32.
- Hömörg, Walter (2002): Expansion und Differenzierung. Journalismus und Journalistenausbildung in den vergangenen drei Jahrzehnten. In: Ders./ Altmeppen, Klaus-Dieter (Hg.): Journalistenausbildung für eine veränderte Medienwelt. Diagnosen, Institutionen, Projekte. Wiesbaden, S. 17-30.
- Hömörg, Walter (2010): Journalistenausbildung an Hochschulen – eine Erfolgsgeschichte? Eine Textcollage aus vier Jahrzehnten und ein Resümee. In: Eberwein, Tobias / Müller, Daniel (Hg.): Journalismus und Öffentlichkeit. Wiesbaden, S. 283-312.
- Hömörg, Walter/Hackel-de Latour, Renate (Hg.) (2005): Studienführer Journalismus, Medien, Kommunikation. 3. völlig überarbeitete Aufl., Konstanz.
- Katzen, May (1975): Mass Communication: teaching and studies at universities. A world-wide survey on the role of universities in the study of the mass media and mass communication. Paris.
- Küster, Eva Charlotte/Schnitzer, Klaus (2005): Deutschland und die Schaffung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes. In: Bretschneider, Faik / Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld, S. 19-28
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden.
- Neuberger, Christoph (2010): Ein erfolgreicher Start. Auswirkungen der Reform auf die Employability von Absolventen. In: Aviso, Nr. 51, Oktober 2010, S. 7f.

- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg im Breisgau.
- Prutz, Robert E. (1971): Geschichte des deutschen Journalismus. Zum ersten Male vollständig aus den Quellen gearbeitet. Erster Teil. Faksimiledruck nach der 1. Auflage von 1845. Göttingen.
- Sappok, Carla (2010): Volontariat ist conditio sine qua non. In: Aviso, Nr. 51, Oktober 2010, S. 6f.
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster, New York, München, Berlin.
- Teichler, Ulrich (Hg.) (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.
- Teichler, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Hochschullandschaft im Wandel. 50. Jg., Beiheft, Oktober, S. 8-24.
- Walter, Thomas (2006): Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden.
- Weaver, David H./Beam, Randal/Brownlee, Bonnie/Voakes, Paul/Wilhoit, Grover Cleveland (Hg.) (2004): The American Journalist in the 21st Century. Key Findings. Mahwah, NJ.
- Weber, Wolfgang (2002): Geschichte der europäischen Universität. Stuttgart.
- Weischenberg, Siegfried (1990): Das "Prinzip Echternach". In: Ders. (Hg.): Journalismus & Kompetenz. Opladen, S. 11-41.