

Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung im Rahmen der Hochschulbildung¹

Timo Becker
Sebastian Kaiser-Jovy
Freiburg/Künzelsau

Das Bundesverfassungsgericht hat die derzeitige Praxis der Akkreditierung von Studiengängen mit seinem Beschluss vom 17. Februar 2016 für verfassungswidrig erklärt. In der Pressemitteilung heißt es: „Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen darf der Gesetzgeber je-

doch nicht anderen Akteuren überlassen.“ (BVerfG 2016) Gemeint sind damit die Akkreditierungsagenturen.

Wie Becker (2013, 140f) aufzeigt, machen diese in ihren meist als „Guidelines“ bezeichneten Angaben, sehr detaillierte Vorgaben darüber, wie Programme gestaltet sein sollten. Diese Vorgaben haben oft einen starken funktionalen Charakter, vermutlich um eine hohe Praxisrelevanz zu unterstellen. Ausserdem widersprechen sie an einigen Stellen dem was in der einschlägigen Fachliteratur als Anforderungen an eine entsprechende Ausbildung gefordert wird. Vor diesem Hintergrund unternimmt dieser Artikel eine kritische Würdigung des in Akkreditierungskontexten verwendeten Begriffs der Praxisorientierung und spricht sich für einen Perspektivwechsel in der Hochschulbildung aus.

Wilhelm von Humboldt beschreibt in seinem Antrag zur Gründung einer Universität in Berlin aus dem Jahr 1809 die Notwendigkeit und den Sinn dieser Institution. Dabei stellt er einige, bis heute bedeutsame Maßstäbe für die Hochschulausbildung auf, die u.a. die Grenzenlosigkeit wissenschaftlicher Lehre betreffen:

„Man fühlte, daß jede Trennung von Facultäten der ächt wissenschaftlichen Bildung verderblich ist, daß Sammlungen und Institute, ... nur erst dann recht nützlich werden, wenn vollständiger wissenschaftlicher Unterricht mit ihnen verbunden wird, ... Sie [die Universität] könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschließen, noch von einem höhern Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, begin-

¹ Der vorliegende Beitrag ist in stark gekürzter Fassung erschienen in Die Neue Hochschule (DNH) (1), S. 18–21 (Becker & Kaiser 2016: Zur Rolle von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung).

nen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken.“ (v. Humboldt 1846, 326ff)

Humboldt fordert eine eindeutige interdisziplinäre Ausrichtung. Die strikte Trennung von Fakultäten empfand er als großen Nachteil. Für ihn stand außer Frage, dass es den Wissenschaften nicht genügen kann, sich so sehr auf ein Fachgebiet zu spezialisieren, dass man den Kontext aus den Augen verliert. Darüber was er einen „vollständigen wissenschaftlichen“ Unterricht nennt, wurde in den letzten beiden Jahrhunderten teilweise leidenschaftlich diskutiert.

Die vorliegende kurze Passage des Briefs an den preußischen König wirft Fragen zur Komplexität und Weltsicht und zum Anspruch einer Hochschule im Allgemeinen auf. Sie verweist aber auch auf aktuelle hochschulpolitische Themen, auf die Relevanz einer Vielzahl hybrider Studiengänge etwa mit immer neuen fakultativen Abgrenzungen, die mit Blick auf kurzfristige und damit zweifelhafte Vermarktungserfolge nur noch mehr auf Spezialisierung ausgelegt sind, anstatt einen breiteren Ansatz zur Ausbildung zu verfolgen. Eine Entwicklung, die auch der Wissenschaftsrat äußerst kritisch sieht. Demnach sollten sich Hochschulen (im Bachelor) auf breit angelegte Studiengänge beschränken, die einen guten Überblick über die betreffende Disziplin geben. Wenn ein Studiengang ausschließlich auf spezifische berufliche Tätigkeiten ausgerichtet sei, könne man nicht mehr von Hochschulbildung sprechen (Osel 2015, 5).

Kommerzialisierung sowie eine hohe und steigende Zahl an Bildungseinrichtungen aller Qualifizierungsebenen führen dazu, dass sich auch Hochschulen vermehrt mit den Gesetzen eines (Bildungs-) Marktes konfrontiert sehen, dessen Existenz bzw. Relevanz sie allzu gerne in Abrede stellen. Damit gewinnen die Passung von Bildungsinhalten und Qualifikationserfordernissen und der Erfolg von Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung und werden zu entscheidenden Wettbewerbsfaktoren; für Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Bildungsträgern um Studierende, für Studierende und Absolventen im Wettbewerb um Berufschancen. Marktorientierung und inhaltliche Ausrichtung an Arbeitsmarkterfordernissen sind aber für Hochschulen nicht nur nicht selbstverständlich, sondern stehen gar im Widerspruch zu ihrem traditionellen Selbstverständnis, welches durch Autonomie und akademische Freiheit geprägt ist.

Hochschule soll Erkenntnis(se) vermitteln

Vor dem Hintergrund des hier beschriebenen bildungspolitischen Klimas und der Entwicklung hin zur Berufsqualifizierung (Stichwort „Employa-

bility“) erklärt sich die immer häufiger an Hochschulen pauschal gerichtete Forderung nach „mehr Praxisnähe“. Eine Hochschulausbildung sei umso besser, so die populäre Annahme, je unmittelbarer sie auf konkrete praktische Anforderungen des späteren Berufsalltags hin qualifiziere. Theorie sei nur dann einzubeziehen, wenn sie sich „in der Praxis anwenden lasse“. Eine solche Sichtweise, welche leider insbesondere von Seiten der Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften allzu häufig vertreten wird, entspricht aber nicht nur einer Kultur bloßen praktischen Übens, wie sie bereits Humboldt ablehnt. Mit der so genannten Praxisorientierung verliert auch eine breite theoretische Fundierung und gewinnt einfaches Regelwissen (vgl. u.a. Detel 2007) immer mehr an Bedeutung.

Damit einher geht nicht zuletzt die Verkürzung des Theorieverständnisses auf eine modellhafte Sichtweise, welche Theorie als das Gegenteil von Praxis versteht. Zu beobachten ist eine Verschulung und Instrumentalisierung von Studienangeboten für die Bedürfnisse der Ökonomie, „im Zuge eines auf Effizienz zugeschnittenen Bologna-Prozesses, der einen an Information, und nicht an Bildung (im Humboldt’schen Sinne, d.V.) interessierten Verwertungszusammenhang fördert“ (Blecking 2010, 207) und letztlich dazu führt, dass Hochschulen ihrem zentralen Auftrag der Erkenntnisvermittlung nicht in angemessener Weise nachkommen können. Dies umso mehr als eine Hochschule im wörtlichen Sinne ein Vermittler von Erkenntnis sein sollte. Erkenntnis lässt sich nicht allein durch Lehre herstellen. Sie ist ein individueller epistemischer Prozess, der durch gute Vermittlung in Gang gesetzt werden kann. Dies verweist einmal mehr auf die Notwendigkeit der Abschaffung eines verkürzten Theoriebegriffs, welcher Theorie als das bloße Gegenteil von Praxis versteht.²

„Schlechte Theorien“ führen zu „schlechter Praxis“

Im Zuge dieser Entwicklung tendieren Hochschulen dazu, ein gerade für die Praxis gefährliches Wissenschaftsverständnis zu pflegen, indem sie sich zu Ausstellern von Eintrittskarten für den Arbeitsmarkt degradieren und damit eben nicht mehr den von Humboldt beschriebenen „höchsten Standpunkt“ einnehmen können. Ghosal (2005) zeigt die Gefahren, die

² Der Berliner Philosoph Peter Bieri (2007) impliziert die damit verbundene besondere Herausforderung an die Ausbildungsinstitution Hochschule dadurch, dass sie ihren Status als Bildungsinstitution nicht aus dem Blick verlieren darf. Gegenüber Ausbildung setzt Bildung, so Bieri, Neugierde voraus, den Wunsch also zu verstehen nicht nur „wie“ Dinge sind sondern „warum“ sie sind, wie sie sind, und damit die Lust auf theoretische Einsichten wie am wissenschaftlichen Arbeiten gleichermaßen.

entstehen, wenn „schlechte Theorien“ zu „schlechter Praxis“ führen. Diese ursprünglich mit Blick auf betriebswirtschaftlich geprägte Studienangebote formulierte Kritik zeigt, dass Menschen, die eine Hochschulausbildung absolvieren in der Praxis niemals nur mit fachlichen Aspekten konfrontiert werden, sondern immer auch darüber hinausgehen müssen, wenn beispielsweise aus Ingenieuren Projekt- oder Abteilungsleiter werden. In Analogie zu Ghoshals These soll daher im Folgenden kurz beschrieben werden, wie, unter Vernachlässigung allgemeiner berufsbedingter Anforderungen an Akademiker, eine zu starke (oder falsche) Praxisorientierung zu schlechter Praxistauglichkeit führen kann.

Falsche Sicherheit

Ghoshal bezieht sich auf Elster, der die generellen Unterschiede in den Erklärungsmodellen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen formuliert hat. Der wichtigste Unterschied zwischen den Disziplinen liegt hier nach weder in den Methoden der Erhebung noch in den dahinter stehenden Interessen, er liegt in der Art der Erklärung. In den Naturwissenschaften sind kausale Erklärungsmodelle angebracht. Im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften können sie hier auch keinen selbsterfüllenden Charakter annehmen, da den physikalischen Kräften die Theorien über sie egal sein dürften. Anders als beispielsweise in der Physik tendieren Sozialtheorien dazu, diesen selbsterfüllenden Charakter zu haben. Dies kann dazu führen, dass ein unterstelltes Verhalten durch die Unterstellung erst ausgelöst wird.

Der wissenschaftliche Ansatz des Experiments ist das zentrale Werkzeug zur Erforschung von (Verhaltens-) Mustern und Gesetzmäßigkeiten und lässt alle Annahmen über menschliche Intentionen außer Acht. Die Wissenschaftstheorie macht an dieser Stelle jedoch klar, dass es ein Fehler ist zu glauben, dass Methoden aus den Naturwissenschaften umstandslos auf andere Gebiete angewendet werden können, da man sonst einige fundamentale Unterschiede zwischen den Disziplinen außer Acht lassen würde. In den organischen Naturwissenschaften haben darüber hinaus auch funktionale Erklärungen einen Nutzen, da sie beschreiben, wie und warum bestimmte Vorgänge zustande kommen. Beispielsweise sind auch Managementtheorien in ihren Erklärungsmodellen häufig kausal oder funktional orientiert. Ethik oder Moral sind aber mentale Phänomene, und daher werden sie im Rahmen einer solchen Theorienbildung ausgeschlossen. Dieser Ausschluss führt zu einer falschen Sicherheit bei Führungskräften, Bürokraten und Verwaltungsangestellten, die ihre Augen vor allem verschließen, was nicht quantifizierbar ist. Das Resultat

sind die alltäglichen Absurditäten und die Entmenschlichung der Arbeitswelt (Ghoshal 2005).

Wieso findet vor dem Hintergrund dieser Kritik kein Perspektivenwechsel in der Hochschulbildung statt, der anerkennt, dass Organisationen nur dann überleben und wachsen, wenn sie sich gleichzeitig um die Interessen der Kunden, Mitarbeiter, Anteilseigner und der Gesellschaft, in der sie existieren und arbeiten, kümmern? Ghoshals Antwort darauf fußt auf der Eitelkeit des Establishments der Hochschulen: Eine solche Perspektive kann nicht in einem eleganten mathematischen Modell zusammengefasst werden. Es liefert keine gut abgegrenzten, überprüfbaren Aussagen und keine einfachen, reduzierten Vorschriften. Auch Karl Weick hat bereits Ende der achtziger Jahre festgehalten, dass oftmals triviale Theorien entstehen, weil der Prozess der Konstruktion durch eine methodische Verengung gehemmt wird (Weick 1989).

Vermittlung von Techniken

Eine ganz ähnliche Kritik an der Vermittlung von Techniken übt Grey (2004). Ausgehend von einem fragwürdigen Wissenschaftsverständnis, wie es Ghoshal beschrieben hat, und in Analogie zu den Naturwissenschaften, wird der Glaube verbreitet, dass eine Hochschulausbildung in allen Bereichen verlässliche Techniken vermitteln könnte, deren Anwendung mit hoher Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Ergebnis zur Folge haben. Dies ist jedoch ein Irrglaube, da in der Realität komplexe (soziale) Situationen vorherrschen, deren Prämissen nicht durch diese Techniken erfasst werden (können). Außerhalb der Naturwissenschaften kann es keine verlässlichen Techniken geben.

Grey verwendet hier den Begriff einer „illusorischen Vorstellung“, die etwas Unmögliches verspricht. Trotzdem propagieren beispielsweise akademische Ausbildungsprogramme für Führungskräfte genau diese Vorstellung verlässlicher Techniken. Vieles in der praktischen Arbeit von Hochschulabsolventen basiert auf dem Versuch, Systeme oder Personen zu kontrollieren und zu steuern. Es entstehen Steuerungskreisläufe, die lediglich Widerstand erzeugen und jede neue Methode der Steuerung bringt Probleme hervor, die wiederum zum Gegenstand weiterer Steuerungsversuche werden. Dabei steht für fortschrittliche Organisationen weniger die Steuerung im Vordergrund als das Problem, Menschen in die Lage zu versetzen, interdisziplinär zu denken. Eine Fähigkeit, die eigentlich im Rahmen der Hochschulausbildung vermittelt werden sollte (ebd.).

Clegg und Ross-Smith (2003) führen die gängige Praxis der Lehre darauf zurück, dass das Wissen, welches von Forschern generiert wird,

meistens in eine Lerneinheit oder ein Fachbuch übertragen wird. Bei dieser Übertragung werden die – bereits im Vorfeld als objektive Fakten beschriebenen – Erkenntnisse von Studierenden als Wahrheit oder Gesetz „verdaut“. Dadurch erklärt sich die starke Formelhafteigkeit, mit der Information verbreitet bzw. „gestreut“ wird.

Starke Praxisorientierung führt zu schlechter Praxistauglichkeit

Die Reduktion auf einfach zu „verdauende“ Formeln wird auch auf die Erkenntnisse anderer Disziplinen angewendet. So wird beispielsweise in Business Schools Material aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie oder Soziologie herangezogen. Die Erkenntnisse dieser Disziplinen werden auf formelhafte Gesetzmäßigkeiten (Funktionen) reduziert und dekontextualisiert (Clegg & Ross-Smith 2003). Diese funktionale Vorgehensweise in der Hochschulausbildung wird auch von Hogan und Warrenfeltz (2003) kritisiert. Ausgehend von der Feststellung, dass die psychologischen Aspekte noch immer von verhaltenstheoretischen Ansätzen dominiert werden, skizzieren sie die Auswirkungen dieser Ansätze:

- Einerseits kann eine Person ein profundes Verständnis der Welt haben und gleichzeitig unfähig sein, einfachste Tätigkeiten auszuführen.
- Andererseits kann jemand ein vollendeter Athlet, Musiker oder Schachspieler sein und gleichzeitig Rassist oder Fanatiker.

Hochschulausbildung als Prozess des Erlernens von Fertigkeiten vernachlässigt ein tieferes Verständnis und ethische Implikationen von Entscheidungen. Sie sollte als ein Prozess der Konstruktion mentaler Modelle begriffen werden, die dazu geeignet sind, Phänomene zu interpretieren. Die zu starke Gewichtung funktionaler Inhalte führt außerdem zu der falschen Annahme, dass gute Leistungen besonders auf kognitiven Fähigkeiten beruhen.

Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen

Harrison et al. (2007) fordern Hochschulen dazu auf, sich wieder auf ihre Wurzeln als Institutionen des freien, toleranten und kreativen Denkens zu besinnen, wenn es darum geht, Programme zu gestalten. Gerade durch die Integration von Theorien und die Behandlung nicht-gängiger Perspektiven und Ansätze, die eine Herausforderung an konventionelles Wissen, Erfahrungen und Praxis darstellen, liege ihre besondere Stärke. Basierend

auf den Erkenntnissen aus den Kulturwissenschaften (*humanities*) werden Anforderungen an die Hochschulausbildung formuliert. Angestrebtes Ergebnis sind Akademiker, die in der Lage sind, Paradigmen zu hinterfragen und einen Horizont aufweisen, der ihnen ein breiteres Entscheidungsfeld bietet. Dazu ist es wichtig, den Menschen als Ganzes auszubilden, indem er der Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen ausgesetzt wird.

Dies geschieht durch neue Interpretationen, die von gängigen Herangehensweisen, Erfahrungswissen und „Best Practice“ abweichen. Der primäre Nutzen liegt in der fundamentalen Veränderung von Ideen und Idealen und nicht in der schnellen Lösung von Alltagsfragen. Hochschulausbildung darf nicht zu einer Verbreitung von professionalisiertem Alltagswissen werden. Sie muss generell auf das Formen und Feinabstimmen von Sichtweisen, Geisteshaltungen und Gesinnungen gerichtet sein.

Menschen dazu anzuleiten, das für sie Undenkbare zu denken und die Studierenden mit der Fähigkeit auszustatten, sich ein Wissen über das Wissen anzueignen, wird somit zur Zielsetzung. Dieses Metawissen und die damit verbundene intellektuelle Agilität versetzt sie in ihrer späteren Rolle als Praktiker in die Lage, Sichtweisen, Bestrebungen, Ziele, Rahmenbedingungen, Verpflichtung und Verantwortung so zu beeinflussen, dass sie sich im Einklang mit den multiplen fachlichen, sozialen und ökonomischen Erwartungen verändern können. Dazu muss von der konventionellen Annahme in der Ausbildungspraxis abgesehen werden, die Wissen als primär konzeptionell und unabhängig vom Kontext, in dem es gelehrt und angewendet wird, ansieht.

Entwickeln statt ausbilden

Lernen sollte als Prozess wahrgenommen werden, in dem man zu einem anderen Menschen wird. Es geht nicht länger darum, was jemand weiß, sondern wer jemand ist. Das kreative und kritische Denken, die Vielseitigkeit der Gedanken, die nachdenkliche Strenge und die Vorstellungskraft sollten die Stärke einer Hochschulausbildung darstellen. Da Hochschulen der legitime Schauplatz für freie Debatten sind und Raum lassen sollten, um alternative Weltansichten und Ansätze zu erproben, die nicht einfach in ein Funktionstraining integriert werden können, eignen sie sich besonders als Ort zur Ausbildung von Führungskräften.

Paradoxerweise können Hochschulen den praktischen Nutzen dadurch vergrößern, dass sie eine theoretische Distanz zur Praxis einnehmen. Dies wird erreicht, indem sie schlüssige und zwingende alternative Sichtweisen liefern (Harrison et al. 2007). Ein Erfolgsfaktor liegt darin, den zugrunde liegenden inhaltlichen und methodischen Bedarf einer Ausbildung

zu erkennen und sich weniger nach den Wünschen von Teilnehmern und Unternehmen zu richten. Die meisten Menschen wissen zwar sehr genau, was sie wollen, aber weit weniger genau, was sie brauchen. Damit ist eine weitere gefährliche Sichtweise verbunden: Studierende als Kunden zu bezeichnen. Die Teilnehmer eines Ausbildungsprogramms als Kunden zu deklarieren wird ihrem Status in keiner Weise gerecht. Ein Ausbildungsprogramm, in dem Menschen zu etwas werden sollen, also sich verändern und eine Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen sollen, kann niemals sein Ziel erreichen, wenn es die Beziehung zu seinen Teilnehmern auf eine Angebots- und Nachfragesituation reduziert (Harrison et al. 2007).

Kein generalisiertes Wissen in vielen Bereichen

Der Fokus der Hochschulbildung sollte sich hiernach vom Paradigma der Steuerung und Kontrolle abwenden, hin zur Erkenntnis, dass es in vielen Bereichen kein generalisiertes Wissen geben kann. Durch diesen Perspektivenwechsel ändern sich sowohl die thematischen wie auch die methodisch-didaktischen Anforderungen. Aspekte wie zwischenmenschliche Beziehungen, Kommunikation, Mikropolitik, Konflikte, Wahrnehmung etc. rücken viel stärker als vorher ins Blickfeld. Hier liegen die Themen, die den Berufsalltag tatsächlich betreffen. Es gibt für diese jedoch keine Formeln oder generalisierbare Formen der Lehre, und so wird mehr als alles andere eine an der Erfahrung orientierte Lehre zur Antwort auf die Frage nach der Vermittelbarkeit betreffender Inhalte.

Hier geht Grey (2004) auf den Aspekt der Selbsterfüllung ein. Dozenten, die eine konventionelle Ausbildung erhalten haben, werden diese auch wahrscheinlich so weitergeben. Das geht sogar soweit, dass Dozenten sich nicht auf ihre weitreichenden Praxiserfahrungen stützen, sondern als Lehrende wieder auf die nutzlosen Formeln ihrer eigenen Ausbildung zurückgreifen. Darum muss man bei den Hochschulen ansetzen, um eine Veränderung herbeizuführen. Zusammenfassend stellt Grey heraus, dass das „betrügerische“ Versprechen von Steuerung und Kontrolle nicht der Komplexität der Realität des Arbeitsalltags entspricht.

Fazit

Eine Hochschule zu sein bedeutet, Menschen ins Arbeitsleben zu entlassen, die reflektiert, kritisch und kreativ denken können. Dies kann nicht durch immer stärkere Orientierung an Berufsbildern erreicht werden. Indem man Hochschulabsolventen immer stärker mit einem bestimmten

Berufsbild vor Augen ausbildet, nimmt man ihnen viele Chancen am Arbeitsmarkt.

Denn: Berufsausbildung betreiben Unternehmen selbst wesentlich effektiver. Die Attraktivität von Hochschulabsolventen für Arbeitgeber liegt eben nicht nur in ihrer Fachkompetenz, sondern vor allem in der Fähigkeit sich schnell und gewissenhaft in neue, komplexe Themengebiete einzuarbeiten und in einem institutionellen Rahmen zurechtzufinden. Die Berufsvarianten etwa für Ingenieure, Betriebswirte und Informatiker sind so vielfältig, dass mehr Spezialisierung und mehr Praxisorientierung im Sinne einer vorausseilenden Arbeitsmarktorientierung nur dazu führen können, dass Absolventinnen und Absolventen tatsächlich schlechter auf die Anforderungen ihres Berufsalltags vorbereitet sein werden.

Um reflektierte, systemisch denkende Akademiker und zukünftige Führungskräfte hervorbringen zu können, muss eine Hochschule diesen Menschen den Raum geben, die persönlichkeitsformenden Auswirkungen einer vollständigen wissenschaftlichen Ausbildung greifen zu lassen. Dazu muss man das Idealbild des selbstverantwortlichen, sich selbstbildenden Studierenden vor Augen haben (Spoun & Domnik 2004). Dieses Idealbild beschreibt Personen, die nicht mit dem Anspruch an eine Hochschule gehen, sich ausbilden zu lassen, sondern sich zu bilden.

Die Aufgabe der Hochschule ist es, das formalisierte Wissen bereitzustellen. Sie soll Lieferant für Ideen, Konzepte, Theorien und Techniken sein, die durch Vorträge, Fallstudien, Lesungen, Foren oder Ortsbegehungen transportiert werden. Es muss die Möglichkeit geben, über Themen zu reflektieren. Die Hochschule ist dabei die Plattform, auf der sich neue Ideen und Bestrebungen entwickeln können. Sie soll diese Bestrebungen fördern, statt sie zu steuern (*facilitating over controlling*; Mintzberg & Gosling 2002).

Literatur

- o.V. (2016) Bundesverfassungsgericht – Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen, Pressemitteilung Nr. 15/2016, 18. März 2016, URL <http://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html> (30.10.2016).
- Becker, T. (2013): Management mit Kultur - Die wachsende Rolle von Kunst und Kultur in der Managementausbildung, SpringerVS, Wiesbaden.
- Bieri, P. (2007): Wie es wäre gebildet zu sein, in ZEITmagazin LEBEN, 02.08.2007 Nr. 3, Zeitverlag, Hamburg.
- Blecking, D. (2010). Die transkulturelle und interkulturelle Dimension des Sports, in: Tokarski, W. & Petry, K. Handbuch Sportpolitik. Schorndorf, 195–213.

- Clegg, S. R., Ross-Smith, A. (2003): Revising the Boundaries – Management Education and Learning in a Postpositivist World, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 2, No. 1, 85–98.
- Detel, W. (2007): *Grundkurs Philosophie, Band 4. Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie*, Reclam, Ditzingen.
- Ghoshal, S. (2005): Bad Management Theories are Destroying good Management Practices, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 4, No. 1, 75–91.
- Grey, C. (2004): Reinventing Business Schools – The Contribution of Critical Management Education, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 2, 179–186.
- Harrison, R.T., Leitch, C. M., Chia, R. (2007): Developing Awareness in University Business Schools – The Challenge for Executive Education, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 6, No. 3.
- Humboldt, W. v. (1846): *Wilhelm Freiherr von Humboldt's gesammelte Werke, Band 5*, G. Reimer, Berlin (325–332).
- Jansen, S. (2008): Humboldt 2.0 – Plädoyer für eine paradoxe Universitätstheorie und -praxis oder: eine Liebeserklärung an nährende und lehrende Mütter, *Jg. 2010* (2), 156–173.
- Hogan, R. & Warrenfeltz, R. (2003): Educating the Modern Manager, *Academy Of Management Learning & Education*, Vol. 2, No. 1.
- Mintzberg, H. & Gosling, J. (2002): Educating Managers beyond Borders, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 1, No. 1, 64–76.
- Osel, J. (2015): Jedem seine Nische, *Süddeutsche Zeitung*, 71. Jg., (43) Nr. 240, 5.
- Spoun, S. & Domnik, D. B. (2004): *Erfolgreich studieren – Ein Handbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*, Pearson, München.
- Weick, K. E. (1995): *Der Prozess des Organisierens*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-56-4

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

Abbildung vordere Umschlagseite: Rektor Max Horkheimer auf dem Frankfurter Universitätsfest im Jahr 1952 (Archivzentrum der Universitätsbibliothek Frankfurt a.M., Nachlass Max Horkheimer, <http://www.ub.uni-frankfurt.de/archive/horkheimer.html>)

Akademische Freiheit. ‚Core Value‘ in Forschung, Lehre und Studium

Peter Tremp, Sarah Tresch:

Akademische Freiheit als ‚core value‘ von Hochschulen. Zur Einleitung7

Rudolf Stichweh:

Akademische Freiheit in europäischen Universitäten.

Zur Strukturgeschichte der Universität und des Wissenschaftssystems 19

Jan Masschelein:

Akademische Freiheit und das Prinzip „Schule“.

Öffentliche Begegnungsorte als Voraussetzung für Autonomie37

Harald A. Mieg:

Akademische Freiheit an Fachhochschulen:

Begrenzt und befördert durch Berufsorientierung54

Peter Tremp:

Lehrfreiheit und didaktische Expertise68

Ludwig Huber:

Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht81

Götz Fabry, Christian Schirlo:

Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen.

Das Beispiel Humanmedizin94

Timo Becker, Sebastian Kaiser-Jovy:

Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung

im Rahmen der Hochschulbildung 104

FORUM

Matthias-Wolfgang Stoetzer, Klaus Watzka:

Teures Window Dressing. Akkreditierung als Qualitätssicherung
von Studiengängen? 114

GESCHICHTE

Peer Pasternack:

25 Jahre Aufarbeitung, Erforschung und Dokumentation der
akademischen Medizin in der DDR. Sichtachsen durch ein Literaturfeld 127

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 147

Autorinnen & Autoren 181

Autorinnen & Autoren

Timo Becker, Prof. Dr., Professor für Ästhetik und Management, Rektor der Hochschule für Kunst, Design und Musik in Freiburg. eMail: timo.becker@hkdm.de

Götz Fabry, Dr. med., Arzt und Akademischer Oberrat an der Medizinischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. eMail: fabry@uni-freiburg.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Bielefeld. eMail: lwhuber@gmx.de

Jan Masschelein, Prof. Dr., Direktor „Laboratory for Education and Society“, Leiter Forschungsgruppe „Education Culture and Society“ an der Universität Leuven (Belgien). eMail: jan.masschelein@kuleuven.be

Sebastian Kaiser-Jovy, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaft, insbesondere Sportmanagement an der Hochschule Heilbronn. eMail: sebastian.kaiser-jovy@hs-heilbronn.de

Harald A. Mieg, Prof. Dr., Professor für Forschung und Innovation an der Fachhochschule Potsdam, Honorarprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin, Privatdozent an der ETH Zürich. eMail: harald.mieg@hu-berlin.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. Institut für Hochschulforschung (HoF), Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

Christian Schirlo, Dr. med., Arzt und Stabsleiter an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich. eMail: christian.schirlo@dekmed.uzh.ch

Rudolf Stichweh, Prof. Dr., Dahrendorf Professur 'Theorie der modernen Gesellschaft', Direktor 'Forum Internationale Wissenschaft', Universität Bonn. eMail: rstichweh@yahoo.de

Matthias-Wolfgang Stotzer, Prof. Dr. rer. oec., Professor für Volkswirtschaftslehre an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Matthias.Stotzer@eah-jena.de

Peter Tresp, Prof. Dr., Bildungswissenschaftler, Leiter Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: peter.tresp@phzh.ch

Sarah Tresch, Dr. phil., Bildungswissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. eMail: sarah.tresch@phzh.ch

Klaus Watzka, Prof. Dr. rer. pol., Professor für Personalwirtschaft an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. eMail: Klaus.Watzka@eah-jena.de