

Autor:  
Ludwig Huber

Titel:  
Studenten als Kunden? – Kunden als Studenten!

*Erschienen in:*

Zeitschrift: Das Hochschulwesen (HSW)  
Erscheinungsjahr: 2013  
Ausgabe: 1+2  
Jahrgang: 61  
Seiten: 60-63  
ISSN: 0018-2974  
Verlag: UniversitätsVerlagWebler  
Ort: Bielefeld

**Impressum/Verlagsanschrift:** UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

**Copyright:** Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

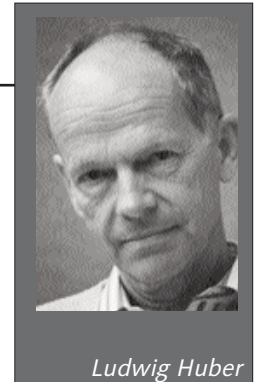


oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an uns: E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Telefon: 0521/ 923 610-12

**UniversitätsVerlagWebler – Der Fachverlag für Hochschulthemen**

Ludwig Huber



Ludwig Huber

## Studenten als Kunden? - Kunden als Studenten!

The article shows step by step, that the concept customer is not sufficient to map the development processes of students in studying and sufficiently differentiated to explain. The customer approach sees the university as a business and not teachers as a profession, otherwise the term would be "clients" for students much more accurate. Particularly questionable is the talk of students as customers, when study is understood as (enabling) education, students will be designed as a "customer education" absurd. Students acquire a university degree not (as customers) this or that externally lasting knowledge or skills that they then use to carry away in the later activities, but work on themselves, and do so in dealing with the science of their choice and exchange and cooperation with others. Students are characterized in that they engage in the scientific work, the more contributors to the scientific process, learning and working. The usual objections against this potential are then referenced and exhausted.

### 1. Warum die Frage?

**Den Beiträgen zu diesem Band ist aufgegeben, sich mit der Redeweise von der „Kundenorientierung“ der Hochschule bzw. dem Begriffspaar „Studierende als Kunden“ auseinanderzusetzen.**

**Lohnt überhaupt ein Streit über solche harmlosen Wörter? Sind Namen nicht doch nur „Schall und Rauch“?**

Nein, Nachdenken über sie lohnt, wenn sich herausstellt, dass sie Konnotationen mit sich führen, die, womöglich ohne dass dies ganz bewusst wird, Wahrnehmungen bestimmen und beschränken, Probleme so oder so definieren und normative Ableitungen begründen oder mindestens nahelegen (vgl. Draheim 2012). Das ist hier der Fall.

Auf den ersten Blick wirkt ja die Rede von Studierenden als Kunden völlig unanstößig. Locker verbindet sie sich mit der Rede von Bildungsangeboten, hier der Hochschulen, unter denen die Lernenden, hier Studierende, die einen auswählen, die anderen ausschlagen können (und auch können sollen). Plausibel schwingt mit, dass jedenfalls auf dieser Bildungsstufe die Lernenden nicht mehr „Zöglinge“ sind, über deren Wege durch „Erziehungsberechtigte“ und Bildungseinrichtungen entschieden wird, sondern selbst Entscheidungen zu treffen haben.

Auf den zweiten Blick tritt die auffällige Ausbreitung dieser Redeweise in der hochschulpolitischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte hervor – und gibt zu denken. Nicht mehr nur locker, sondern folgerichtig ergibt sie sich aus einer ökonomischen Sicht auf die Hochschule, in der diese als ein betriebswirtschaftlich zu betrachtendes Unternehmen erscheint, das auf einem Markt mit anderen konkurriert und dabei unter anderem im

Wettbewerb um – möglichst viele und/oder möglichst gute – Studierende steht, die es als Kunden zu gewinnen versuchen muss. Diese Sicht wiederum ist verbunden mit oder eingebettet in einem neuen Modell administrativer Steuerung, demzufolge komplexe Prozesse eher indirekt als direkt, eher by outcome als by input kontrolliert werden sollen. Dieser gesamte Zusammenhang wird von Küpper und Schröder/Degenhardt in diesem Band gut beschrieben und vertreten (vgl. auch Liesner 2005; Draheim 2012). Die beiden Beiträge in diesem Band machen auch deutlich, wofür diese Sicht nützlich ist, und insbesondere auch, dass sie insofern eine heilsame Korrektur bedeutete, als eine in der Praxis vielleicht allzu behäbige und mit dem eigenen Gang beschäftigte Hochschule gleichsam zu stärkerer Orientierung auf die Studierenden aufgeweckt werden sollte und in vielen Fällen auch wurde. (Im Grundsatz allerdings und in der Reflexion der für die Lehre engagierten Hochschullehrenden war Zuwendung zu, Interesse für und Hören auf Studierende auch schon vor „Kundenorientierung“ nicht so unbekannt, wenn man andere Sprachspiele als das des Marktes recht versteht; vgl. Liesner 2005). Immerhin: Es wird verstärkt, dass Studierende nicht nur entweder zur Universität passen oder nicht passen, je nachdem in ihr gehalten werden sollten oder nicht, sondern in ihren Ansprüchen ernst genommen werden sollten.

### 2. Bedenken gegen die Rede vom Studenten als Kunden

Das eben erwähnte appellative Element macht die normative Kraft des Kundenbegriffs schon spürbar – und die Verführungen, die darin liegen. Auf seine Vieldeutigkeit und Pauschalität macht Elke Wild (in dieser Ausgabe)

schon aufmerksam. Mit einer dieser Undeutlichkeiten befassen sich allerdings auch Küpper und Schröder/Degenhardt: dass der „Kunde“ einer Bildungseinrichtung nicht einfach ein fertiges Produkt kauft und mitnimmt, sondern an der Erstellung des gewünschten Produkts mitwirken muss. Er nimmt nicht ein Warenhaus, sondern eine Dienstleistung in Anspruch. Beispiele wie „Transport“, für den der Kunde das Gefährt besteigen muss, wie bei Küpper, sind dafür allerdings völlig unzureichend, oder anders: stehen am untersten Ende einer Skala von Dienstleistungen, an deren oberen Ende eine Mitwirkung des Kunden steht, in der er oder sie sich selbst in irgend einem Grade ändert. Unzweifelhaft geht es bei „Lernen“ um solche.

Dafür wäre, wenn schon ein Begriff aus der Sphäre der Dienstleistung, der Begriff des „Klienten“ bedeutend treffender als der des „Kunden“. Merkwürdigerweise taucht dieser bei Küpper und Schröder/Degenhardt nicht auf – vermutlich, weil sie die Hochschule nur als Betrieb, nicht aber die Lehrenden als Profession sehen. Professionelle wie Anwälte und Ärzte, Therapeuten und eben auch (Hochschul-)Lehrende arbeiten für und mit Klienten, die in diesem Prozess Urteile bilden, Praktiken ändern, neue Verhaltensweisen entwickeln oder sich Kenntnisse und Einsichten erarbeiten. Viele Hochschullehrende individuell und die Hochschullehrerschaft als ganze mögen derzeit subjektiv ein Selbstverständnis von Lehre (einschließlich Beratung und Prüfung) als Profession noch nicht zureichend entwickelt haben; objektiv betrachtet verweisen die Unbestimmtheit der Arbeitssituation, die Aufgabe der Interaktion mit nicht Objekten, sondern Subjekten, die ihrerseits die Situation mitbestimmen, der weite Gestaltungsspielraum, die hohe Autonomie in dessen Nutzung, die Verantwortung gegenüber den Studierenden, aber auch gegenüber der Sache, hier der Wissenschaft, und die wenigstens impliziten Anforderungen an ein Ethos dieses Berufes, um nur diese Merkmale zu nennen, auf den Charakter einer Profession (vgl. Winteler 2001, Tremp 2009, Szczyrba 2010). Das Gegenüber des Professionellen ist der Klient, der mit ihm interagiert, nicht nur von ihm, sondern mit ihm lernt und am Ergebnis – seinen neuen Kenntnissen, Einsichten, Verhaltensweisen – mitwirken, es vor allem auch selbst wollen muss.

Man könnte die Rede vom Studierenden als Kunden schon von hierher aushebeln. Einige der naiven Folgerungen aus dem Kundenbegriff – dass die Studierenden allein und vollständig über ihre Curricula, Veranstaltungen, Inhalte, Arbeitsformen etc. entscheiden bzw. urteilen dürfen müssten und die Hochschulen sich an ihnen allein zu orientieren hätten, gegen die Elke Wild argumentiert, erledigen sich bei Wahl des Bezugs von Profession und Klienten von selbst: Keiner der o.g. Professionellen kann es mit seiner Verantwortung vereinbaren, einfach die Wünsche seiner Klienten (bestimmte Rechtswege, Therapien, Arbeitsformen) zu übernehmen, kein Klient es wollen, einfach nur sozusagen zwischen fertigen Rezepten zu wählen.

### 3. Ein „Kunde“ für „Bildung“?

Vollends fragwürdig wird die Rede vom Studierenden als Kunden, wenn man Studium als (Ermöglichung von) Bildung verstehen will.

Unzweifelhaft involviert auch Bildung einen Lernprozess, insofern neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, wenn auch einen Lernprozess höherer Ordnung oder Komplexität, insofern das informationsverarbeitende „System“, also das Subjekt selbst sich dabei verändert, unter Umständen tiefgreifend. Insofern gelten alle Argumente, die auf die immer notwendige Mitwirkung des Lernenden am Lernprozess verweisen, die auch Elke Wild (in dieser Ausgabe) gegen den Kundenbegriff ins Feld führt, für Bildung erst recht, gewissermaßen a minori ad maius.

Es ist hier nicht der Ort und Rahmen, um gleichsam beiläufig die im vielfältigen Sinne des Wortes unendlichen Erörterungen des Bildungsbegriffes aufzuarbeiten. Stattdessen zitiere ich eine sehr umfassende Definition von Messner, die als repräsentativ gelten kann:

„Entsprechend ihrem aufklärerischen Kern besagt die Idee der Bildung, dass jeder Mensch nicht nur dazu fähig ist, sondern es sich schuldet, ein freies Wesen zu werden, das seine Vernunft zu gebrauchen und sich selbst zu bestimmen weiß. Dies nicht aus sich selbst, sondern dadurch, dass er in Wechselwirkung mit der außer ihm liegenden Welt und den in ihr vorfindbaren kulturellen Objektivierungen seine Kräfte allseitig auszubilden und seine Individualität zu entwickeln vermag. Bildung enthält also den hohen Anspruch einer umfassenden Selbstentfaltung aller intellektuellen, ästhetischen, praktischen und sittlichen Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Welt und Gesellschaft, um auf diese wiederum produktiv einwirken, d.h. sie verantwortlich mitgestalten zu können“ (Messner 1998, S. 59).

Darin sind die wesentlichen Bestimmungen enthalten, in denen die meisten Bildungstheorien übereinstimmen:

- Bildung als Prozess vollzieht sich als Selbstbildung.
- Das Ziel der Bildung liegt zunächst in ihr selbst, in der Entfaltung der eigenen Kräfte, der Gewinnung von Vernunft bzw. Mündigkeit (nach Kant der Fähigkeit sich des eigenen Verstandes ohne Anleitung durch einen anderen zu bedienen) und Verantwortungsfähigkeit sowie der Entwicklung von Individualität – nicht in einem anderen übergeordneten Zweck.
- Bildung entwickelt sich in Auseinandersetzung mit „Welt“ (so auch Humboldt): mit der umgebenden Gesellschaft oder Kultur und Umwelt; den Anlass dazu geben Probleme, die sich dem Betrachtenden oder Handelnden stellen und nicht mit seinen bisherigen Mitteln gelöst werden können (vgl. Koller 2005), und ergreifende Erfahrungen (vgl. Hentig 1996); entscheidend für deren Verarbeitung und wirkliche „Aneignung“ ist Reflexion oder: Nachdenklichkeit; diese wiederum setzt Sprache und Sprechen, also sprachlichen Ausdruck und Austausch mit anderen voraus.

Für ein Hochschulstudium, wenn man dieses als (Ermöglichung von) Bildung auffasst, bedeutet das:

- Studierende erwerben dort nicht (als Kunden) diese oder jene Kenntnisse oder Fähigkeiten, die sie als

ihnen äußerlich bleibende dann mit sich forttragen in die späteren Beschäftigungen, sondern arbeiten an sich selbst;

- sie tun dies in Auseinandersetzung mit einer Sache, die nicht beliebig ist, mit der oder den von ihnen gewählten Wissenschaft(en), die ihren eigenen Anspruch hat, und in Austausch und Zusammenarbeit mit anderen;
- sie werden dadurch, je aktiver sie sich auf die wissenschaftliche Arbeit einlassen, desto mehr Teil des wissenschaftlichen Prozesses.

In der klassischen Formulierung von Humboldt ist dies so gefasst:

„Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt.

Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich vonstatten gehen ... (Humboldt 1809/10=1964, S. 256) ... Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, dass sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (ebd. 257f.).

Der letzte Satz markiert Bildung durch Wissenschaft als das Ziel, und zwar nicht nur im persönlichen, sondern auch im Interesse des Staates, also offenbar wichtig zur Erfüllung der sich in diesem stellenden gesellschaftlichen Aufgaben. Dazu muss diese Wissenschaft selbst als immer offene, unabgeschlossene vorangetrieben werden; sie kann nicht nur als fertige rezipiert oder durch Sammeln angehäuft, sondern muss von eigenen Fragen und Interessen angestoßen und die Erkenntnis im eigenen Denken eingebaut sein. „Aus dem Innern stammend und ins Innere gepflanzt“ – das kann man immerhin als Vorläufer der konstruktivistischen Lerntheorie lesen.

Aber die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden? Eine Illusion schon für das 19. Jahrhundert? Dass der Fortgang der Wissenschaft selbst von Zusammenarbeit mit Studierenden, sofern sie in der heutigen Hochschule überhaupt zustande kommt, profitieren, die Forschung also aus der Lehre Anregungen erhalten könnte, wird für heutige Verhältnisse vielfach bestritten (vgl. z.B. Neuweiler 1997). Die Antworten dazu werden in den Geisteswissenschaften, in denen Studierende noch mitdiskutieren können, eher positiv ausfallen, als in den hochtechnischen Ingenieur- oder Naturwissenschaften, in deren Labors sie nur zu stören scheinen; aber auch in

diesem Bereich sind Differenzierungen angebracht, wenn man an die in die Forschungsprojekte vielfältig involvierten Doktoranden, Magistranden oder studentischen Hilfskräfte denkt (vgl. Huber 1998; 2003). Immerhin ist bedenkenswert, dass, wenn auch in einem ganz anderen Kontext, dem der Experten- und Novizenforschung, die Hypothese entwickelt worden ist, dass Lerner nicht so sehr durch Unterricht, sondern durch zunehmend verantwortliche und aktive Teilnahme an dem, was die Professionellen tun, zu Expertenwissen gelangen, indem sie in ihrer Partizipation gleichsam von der Peripherie ins Zentrum vordringen (vgl. Lave/Wenger 1991; Wenger 1998).

Die hier anvisierte „Wechselwirkung“ bleibt jedenfalls ein Ausgangspunkt für den Gedanken, dass die Lernenden an den Lehrveranstaltungen, des weiteren auch auf deren Kontext – Curriculum, Lehrorganisation usw. – durch ihre Fragen, Beiträge, Arbeiten aktiv mit- und auf sie einwirken, mindestens mit- und einwirken können; in diesem Sinne haben sie ein Recht auf Mitbestimmung und tragen sie eine Verantwortung über das eigene Lernen hinaus auch für die Organisation, in der es stattfindet. Andererseits bedeutet dies nicht, dass die Befriedigung ihrer je individuellen Bedürfnisse und ihre subjektive Zufriedenheit das maßgebliche Kriterium wäre: Lernende wie Lernende haben es mit einer „dritten Sache“, eben der jeweiligen wissenschaftlichen Herausforderung zu tun, die ihre eigenen Ansprüche stellt.

Der Anspruch eines Studiums als Bildung durch Wissenschaft beansprucht also die Studierenden auch noch weit über den Status von Klienten hinaus; mit einem Status als Kunden ist er gänzlich unvereinbar.

#### 4. Einwände

Gegen diese – hier notwendigerweise nur verkürzt durchgeführte – Argumentation sind natürlich etliche Einwände möglich; die beiden wichtigsten und grundsätzlichen seien kurz behandelt.

Der erste: „Bildung“ wie von Humboldt, seinen zeitgenössischen Gefährten und späteren Anhängern so oder ähnlich formuliert, könne nicht mehr als Ziel einer Hochschule gelten, die nicht mehr eine kleine Elite, sondern mehr als ein Drittel der jungen Leute für einen begrenzten Zeitabschnitt aufnehme und diesen währenddessen eine möglichst effektive Ausbildung für den Beruf bzw., wie heutzutage formuliert, mindestens für eine Berufsfähigkeit (employability) vermitteln müsse. Insofern die große Mehrheit dieser Studierenden nicht in die Wissenschaft eintreten, sondern nur Qualifikationen aus ihr abholen wollten, seien sie eben doch am besten als Kunden anzusprechen. Diesem Einwand lässt sich argumentativ gut begegnen. Über alles, was zu den Implikationen von Studieren als Lernen schon von Elke Wild (in dieser Ausgabe) gesagt und oben (S. 2) wiederholt worden ist, hinaus ist da vor allem auf Folgendes hinzuweisen: die Analysen des Wandels der Anforderungen in der modernen Arbeitswelt, nämlich der Subjektivierung der Arbeit dergestalt, dass sie immer mehr von übergreifenden Fähigkeiten und Haltungen der Personen abhängt und diese fordert (vgl. z.B. Egbringhoff u.a. 2003 mit zahlreichen Verweisen) und die ihnen entsprechenden Forderungen

von allen Seiten, dass in den Hochschulen im Hinblick auf „employability“ eben solche Schlüsselqualifikationen erworben werden müssten, laufen gleichermaßen darauf hinaus, dass die Lernsituationen in der Hochschule so offen und so herausfordernd gestaltet sein müssen, dass die Studierenden solche allgemeinen Fähigkeiten wie die zu Kommunikation und Kooperation, divergentem und kreativem Denken, Problemdefinition und Problemlösung, Selbststeuerung und Verantwortung usw. darin brauchen und daher üben; sie sollen ja lernen können, Lösungen für unterbestimmte, aber komplexe Problemsituationen zu finden (vgl. Pasternack 2008). Eben diese Merkmale kennzeichnen offene wissenschaftliche Problemstellungen; deswegen ist Forschendes Lernen nützlich nicht nur für künftige Wissenschaftler, sondern auch für Studierende, die in andere Berufe streben (vgl. Huber 2009a). Ob aus dem Aufbau solcher Fähigkeiten Bildung im vollen oben definierten Sinne wird, hängt vom Grad der Nachdenklichkeit, der vernünftigen Reflexion der Ziele und gesellschaftlichen Umstände ab, aber jedenfalls schafft er die Möglichkeit für eine solche Persönlichkeitsentwicklung. Bildung durch Wissenschaft steht jedenfalls auch bei Humboldt nicht in Opposition zum „Interesse des Staates“ also zur Befähigung, in welchem späteren Beruf auch immer anspruchsvolle, für die Gesellschaft wichtige Aufgaben zu erfüllen (vgl. Huber 2009b; Tenorth 2010), sondern erscheint als letzten Endes die beste Vorbereitung darauf.

Dem zweiten Einwand ist leider kaum argumentativ, sondern nur praktisch zu begegnen. Er lautet, dass die gegenwärtige Praxis der Hochschule von der oben beschworenen Zielsetzung von Bildung durch Wissenschaft und Mitwirkung der Studierenden nichts spüren lasse. Verallgemeinerungen sind fragwürdig, aber in der Tat: Wenn und soweit die Hochschulen die Studierenden mit Flyern werben, auf denen besonders die extracurricularen Angebote „glänzen“, wenn und soweit sie ihnen nur die Wahl zwischen fertig abgepackten Modulen lassen und innerhalb dieser vor allem „Stoff“ rezipiert und äußerlich für Prüfungen gelernt werden muss, zu Mitgestaltung aber kein Raum ist, wenn und soweit Mitwirkung der Studierenden an der Studiengangsentwicklung oder der Lehrorganisation nicht gefragt und ein Hineinkommen in Forschungsprozesse nicht eröffnet wird, wenn und soweit also die Hochschulen gegenwärtig so sind, ist es folgerichtig, dass sich die Studierenden auch selbst nur als Kunden begreifen und benehmen.

### 5. Fazit

Die Hochschule braucht, will sie Bildung durch Wissenschaft ermöglichen, nicht „Kunden“, nicht „Klienten“, sondern „Studenten“ im ursprünglichen Sinne dieses Wortes. Sie muss wohl, vor allem in der Zukunft, um zum eigenen Profil passende Studierende wie um Kunden werben und dafür ihre jeweiligen Vorzüge herausstellen, sie muss auch, wie es sonst mit Klienten geschieht, implizit oder besser noch explizit mit ihnen einen Vertrag schließen, einen Lernvertrag, der die beiderseitigen Pflichten und Rechte regelt, aber, wenn Studierende dann in sie eingetreten sind, muss sie sie als

Mitwirkende am Prozess wissenschaftlichen Lernens und Arbeitens behandeln.

#### Literaturverzeichnis

- Draheim, S. (2012):* Das lernende Selbst in der Hochschulreform: Ich ist eine Schnittstelle. Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses. Bielefeld.
- Egbringhoff, J./Kleemann, F./Matuschek, I./ Voß, G.G. (2003):* Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit. Arbeitsbericht Nr. 233 München, Chemnitz.
- Fitting, M./Horn, Chr./Lorson, P./ Wigger, Chr. (2013):* Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 40-52.
- Hentig, H.v. (1996):* Bildung. München.
- Huber, L. (1998):* Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen 4; 1, S. 3-10.
- Huber, L. (2003):* Stimuli for excellent learning by students: learning through research. In: E.de Corte (ed.): Excellence in Higher Education. London, pp. 127-140.
- Huber, L. (2009a):* Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber/J. Hellmer/F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S. 9-35.
- Huber, L. (2009b):* Berufsrelevante Qualifizierung und individuelle Selbstbildung?! Ist Bildung in „Bologna“ (noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion. In: W.D. Weblar (Hg.): Universitäten am Scheideweg? Bielefeld, S. 199-215.
- Humboldt, W. v. (1964):* Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Werke (hg. von A. Flitner/K. Giel) Bd. IV. Stuttgart, S. 255-266.
- Koller, H.-Chr. (2005):* Bildung (an) der Universität. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 79-100.
- Küpper, H.-U. (2013):* Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen? In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 53-59.
- Lave, J./Wenger, E. (1991):* Situated Learning and Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.
- Liesner, A. (2005):* Die Bildung einer Ich-AG. Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 51-64.
- Messner, R. (1998):* Gymnasiale Bildung und Wissenschaft. In: R. Messner/E. Wicke/D. Bosse (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Weinheim, S. 57-78.
- Neuweiler, G. (1997):* Die Einheit von Forschung und Lehre heute: eine Ideologie. In: Das Hochschulwesen Jg. 45/H. 4, S. 197-200.
- Pasternack, P. (2008):* Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung. In: Kehm, B. M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt, S. 194-206
- Schröder, Th./ Degenhardt, L. (2013):* Kundenorientierung als Herausforderung für deutsche Hochschulen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 25-31.
- Szczyrba, B. (2010):* Die Professur als Profession – Kompetenzorientierung in Berufungsverfahren. In: Neues Handbuch für Hochschullehre. Abteilung J 1.7 Stuttgart.
- Tenorth, H.-E. (2010):* Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik; 1.
- Tremp, P. (2009):* Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J.(Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik 120), S. 206-219.
- Wenger, E. (1998):* Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge.
- Wild, E. (2013):* Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen. Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet. In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 1+2, S. 32-39.
- Winteler, A. (2001):* Professionalisierung in der Hochschullehre. In: DUZ Jg. 57/H. 22, S. I-IV

■ Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de