

1. Einleitung: Bildung oder Performance?

Zusammengehalten werden Gesellschaften durch gemeinsame Vokabulare und gemeinsame Hoffnungen.

(Rorty 1989, S. 147 f.)

Was die gegenwärtige und zukünftige Rolle, die Funktion und die Aufgaben der Universitäten betrifft, so werden dazu Begriffe, wie Qualitätsdebatte, Qualitätsbewertung, Steuerungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung bzw. -förderung in einer Häufung verwendet (vgl. dazu exemplarisch Daxner 2001, Winter 2002, Hochschulrektorenkonferenz 2006, Dittton 2010), wie in früheren Zeiten Forderungen nach Chancengleichheit, Mündigkeit oder Emanzipation aufzutauchen pflegten. Ob die hier dahinterstehenden Lenkungseffekte auch tatsächlich zu einem Mehr an „Qualitäts-Kultur“ führen können, bleibt dabei meist genauso vage, wie die Einlösung der gesellschaftlichen Aufbruchsvokabeln der sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. In ihrer Grundgestalt ähneln sich aber heute wie damals die Anforderungen (und auch die damit verbundenen Überforderungen) an diese Institution, die das Kunststück zuwege bringen soll, das Verhältnis von Bildung durch Wissenschaft, von Orientierung und Entwicklung und damit von Normensetzung und deren gleichzeitige Überschreitung zu bestimmen. Was in diesen Prozessen als Qualität verstanden wird und wie diese Entscheidungen in Messoperationen ihren Niederschlag finden, ist dabei höchst unterschiedlich, wenngleich der Druck, Qualität und Attraktivität an den Studienstandorten zu gewährleisten, durch die angestrebten flächendeckenden Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren noch steigen wird. Als

Veranlassungen zu dieser „Qualitätsoffensive“ werden vor allem allgemeine Schlagwörter wie Wissensökonomie, Employability, globaler Wettbewerb, der Rückgang staatlicher Grundfinanzierung für Universitäten, aber auch universitätsspezifische Entwicklungen, wie eine verstärkte Evidenzerwartung des Wirtschaftssystems und ein sich daraus aufbauender Rechtfertigungsdruck zu „Output Awareness“ verwendet (vgl. dazu u. a. Bok 2003, Altbach 2004, Slaughter/Rhoades 2004, Teichler 2005, Liessmann 2006, Stegemann 2007). So reichhaltig z. B. hier die einzelnen Verfahren und Messmethoden (systeminterne Leistungsmessung, Ratings, Tests, Indikatoren Reviews, Evaluationen, Gutachten, Akkreditierungen, Lizensierungen, Audits u. dgl.) in den ExpertInnen-Diskursen über die begrifflichen und methodischen Ansprüche an Qualität auch erörtert werden (vgl. dazu u. a. Teichler/Tippelt 2005, Münch 2008, Sauder/Espaland 2009), so ideologisiert scheint die Diskussion über die inhaltliche Bestimmung von Qualitätsparametern zu sein, wobei in der Praxis eine wachsende „Herrschaft der Indikatoren“ (Teichler 2011, S. 2) befürchtet wird. Desgleichen gilt für die Verschiedenartigkeit der Maßstäbe für Qualität (Exzellenz-Standards, relative „fitness for purpose“ u. a.). Die hier auf die Universitäten zukommenden Wellen von indikatorengesteuerten Entwicklungsplänen sind dabei als Versuche zu verstehen, das komplexe Gefüge der Hervorbringung und Vermittlung von Wissen linear abbilden zu wollen. Der universelle Standard des ökonomischen Systems stützt sich dabei auf eine spezifisch bürokratische Form der Reproduktion von Gesellschaft, die die wissenschaftsimmanenten Formen des Zweifels, der Entschleunigung oder der zweckfreien und handlungsentlasteten Grundlagenforschung außer Kraft zu setzen vermag. Dieser Vorgang ist unmittelbar verbunden mit der Schaffung einer ökonomisierten Legitimität, die danach trachtet, alle anderen Formen universitärer Kultur (im Sinne eines Herrschaftsinstruments) auszu-schließen. Die Bedingungen, unter denen wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Bildung hergestellt, akkumuliert und kommuniziert werden, werden diesbezüglich vereinheitlicht und innerhalb der unter-

schiedlichen Tauschakte monopolisiert. Diese Formen der Vereinheitlichung scheinen derzeit kaum aufhaltbar. Entscheidend wird dabei sein, welche Hintergrundkonstruktionen von Universität hierbei zum Vorschein kommen. Sich z. B. auf vorrangig „leicht“ zu messende Veröffentlichungsratings zu beziehen, um den vielfältigen Bezügen universitärer Leistungen einen „geordneten Rahmen“ zu geben, reduziert die Wirkungskräfte universitären Arbeitens sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institution. *Durch Publikationsindizes werden aber auch sonst nützliche Leistungen nicht erfasst, z. B. umfangreiche Lehrtätigkeit in betreuungsintensiven Teilgebieten eines Faches, wie etwa in der Methodenausbildung mit Forschungspraktika, die Tätigkeit in Gutachterausschüssen, allerlei Beratungsfunktionen, in denen der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis stattfindet, was sich aber nicht in publizierten Aufsätzen in der engeren Fachliteratur niederschlägt. Es ist auch für die Befruchtung der Wissenschaft selbst durch die Konfrontation mit der Praxis nachteilig, wenn durch die alleinige Orientierung an standardisierenden Messinstrumenten solche Tätigkeiten systematisch abgewertet werden* (Münch 2008, S. 68). In diesem Sinne sind auch alle objektiv gemessenen Parameter stets bezogen auf die Grundsubstanz universitären Arbeitens und einer Gewichtung desselben im Hinblick auf die Akkumulation von sozialem und finanziellem Kapital.

Diese Zielsetzungen werden in den Institutionen heute in erster Linie als Managementaufgaben begriffen, die sich auch aus der immer noch verstärkenden Marktbezogenheit der gegenwärtigen Gesellschaftsform ergeben. Das Bildungssystem insgesamt ist hier aufgefordert – teils unter ökonomischen, teils aber auch unter gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Imperativen –, sich innerhalb neuer Leistungsparameter zu bestimmen (vgl. u. a. Bok 2003, Donoghue 2008). Wohin die Reise hier tatsächlich führt, ist derzeit schon recht klar. Die vorrangig diskutierten Stoßrichtungen zielen dabei auf die Festlegung einer Bringschuld, in der die Universität als Instrument zur Erreichung gesellschaftlich (politisch) festgelegter Zwecke gesehen wird und kaum noch als ein der Aufklärung verpflichtetes System, das sich durch das Agens des Wissen-Wollens,

durch eine spezifische Form der Spontaneität und der Freiheit des Forschens auszeichnet. Universitäres Arbeiten steht dabei vor der schwierigen Aufgabe, einerseits zu betonen, dass hier die Grundlagen von differenzierten, begrifflich anspruchsvollen Wahrnehmungen der Welt zu schaffen, zu kommunizieren und weiterzuentwickeln sind, und andererseits genau zu wissen, dass hier immer stärker die Regeln des kapitalistischen Systems gelten, dass die sich hier entwickelnden Ideen, Visionen und die begriffliche Arbeit erst einmal als dinghafte Ware, als ökonomisierter Output darstellen sollen. In Universitäten arbeitende Menschen (und dies gilt auch für Studierende) müssen sich zu diesem „permanenten ökonomischen Ausnahmezustand“ entsprechend verhalten. Als Erfolgsparameter werden dazu meist die Linearität des Studienverlaufs, die Dauer der Studienzeiten, die Übertrittsquoten in Beschäftigungsverhältnisse, und auf der Seite der Lehrenden die hochgepriesenen Publikationssindizes und die Drittmittelakquisitionen angesehen. Diese Zahlenwerte sind zweifellos Befunde über die Leistungsfähigkeit eines „Anlageobjekts“, gleichzeitig sagen sie aber kaum etwas über das Zustandekommen dieser Leistungen aus. Gerade viele geistes- und sozialwissenschaftliche Studienrichtungen, die in den letzten Jahrzehnten einen enormen Zustrom an Studierenden zu verzeichnen hatten (und immer noch haben), kommen hier meist schlecht weg. Es sind aber nicht nur die überquellenden Seminare und die immer dramatischer werdenden curricularen Voraussetzungskaskaden, um in weiterführende Veranstaltungen im Studienverlauf zu gelangen, die sich hier negativ auswirken. Studierende beginnen solche Studien oft auch in einer biographisch bedeutungsvollen Absicht, indem sie hier z. B. Antworten auf lebenspraktische Fragen zu finden hoffen. Wenn dies der Fall ist, hat dies auch Auswirkungen auf die „Verweildauer“ und auch auf die grundsätzliche Ausrichtung der Fachbereiche in der Lehre allgemein. So homogen Studierendenkohorten auch aussehen mögen, so heterogen ist doch deren tatsächliche Zusammensetzung (vgl. u. a. Universität Kassel 2009, Berthold/Güttner/Leichsenring/Morzick 2011, Güttner 2011). Die Erwartungen an ein Stu-

dium (sowohl fachlich als auch sozial oder berufsbiographisch) zeigen heute zwar an der Oberfläche eine großteils pragmatische Studierendengeneration, die aber durchaus differenzierte Motive an die Universität herantragen. So ist nicht nur das Thema Gender hier wesentlich, sondern Diversity allgemein gehört zu den Querschnittsaufgaben jeder Universität. Noch viel zu selten stellen sich die Universitäten heute die Frage, wer eigentlich die Menschen sind, die ihrer Studiengänge frequentieren. Meist geht es einzig darum, wie sogenannte „Studierendenströme“ gemanagt werden, wie viele StudienanfängerInnen welchen Lehrkapazitäten gegenüberstehen und welche Maßnahmen ergriffen werden können, den Bedarf und die Bedürfnisse der daran Beteiligten zu koordinieren. Hinter dieser verwaltungstechnisch schwierigen und manchmal nahezu unlösbaren Aufgabe zeigt sich aber ein Spektrum an höchst unterschiedlichen Studierenden, das sich aus sehr unterschiedlichen Altersgruppen, Ländern oder Milieus zusammensetzt. Die Gruppe der geradlinig aus der Schule kommenden inländischen Studierenden ist zwar immer noch am häufigsten vertreten, jedoch haben immer mehr Personen mehrjährige Berufserfahrungen, bringen andere kulturelle Muster und Erwartungen oder Familienbezüge mit, die einen bedeutenden Einfluss darauf haben können, welche Qualifikationen und Kompetenzen mitgebracht werden, und wie diese heterogenen Akteure im Vergleich mit der Normalkohorte ihr Studium bewältigen können. Diese Fragen sind auch wichtig für die Konzeptionen der Lehrkonzepte, gerade wenn es darum geht, die Bedingungen des lebensbegleitenden Lernens an den Universitäten ernst zu nehmen und auch diese Institution für „QuereinsteigerInnen zu öffnen. Universitäten und Studiengänge reagieren recht unterschiedlich auf solche Veränderungen, wobei auch berücksichtigt werden muss, dass sich die prägenden Lernszenarien hier (z. B. in Bezug auf neue Medien) ebenfalls pluralisiert haben.

Alle diese Forderungen treffen auf eine Situation an den Universitäten, die geprägt ist von widersprüchlichen Anforderungen. Nach Jahrzehnten der ansteigenden Studierendenzahlen und einer unzureichenden finanzi-

ellen Versorgung des universitären Sektors, die stets mit dem Versprechen verbunden war, dass die Dinge sich bald wieder „normalisieren“ würden, scheinen wir nun in einem ökonomischen Ausnahmezustand angekommen zu sein, der zu einer Konstanten in der universitären Landschaft zu werden verspricht. Hier drohen, wegen der rigorosen Sparkurse, noch härtere Sparmaßnahmen und Belastungen für Studierende und Lehrende und die Zahl der unsicheren Arbeitsverhältnisse wird sich weiterhin steigern. Gleichzeitig hat sich hier aber auch die Monopolfunktion der Institution Universität durch die Entstehung außeruniversitärer potenter Forschungs- und Lehrangebote verändert. Auch diese institutionellen Umgestaltungen lassen die „Alma Mater“ in einer eigenartigen Zwitterposition zwischen pragmatischer „Studierenden-Massenabfertigung“ und einem verordneten Exklusivitätsanspruch in eine ungleiche und auch unfaire Konkurrenzsituation stolpern. Diese Trends haben auch beachtliche Auswirkungen für die Funktion und die Rolle der Lehre, denn man ... *kann sogar Größe, Ausstattung und geringere Lehrbelastung als Zeichen von „Exzellenz“ werten, weil es den Forschern anscheinend gelungen ist, durch ihre Leistungen eine große Forschungseinheit mit üppiger Ausstattung und geringer Lehrbelastung zu schaffen* (Münch 2008, S. 72).

Wie aber können hier Modalitäten des Ausgleichs zwischen dem subjektiven Streben und gemeinschaftlicher Kooperation geschaffen werden? Wie gelingt es etwa in der Forschungsgemeinschaft eines globalisierten Wettbewerbs, langfristig verlässliche „Orte“ der Lehre aufzubauen, um auch dadurch die zur Identifikation mit der eigenen wissenschaftlichen Tätigkeit notwendigen Räume zu schaffen? Wie kompensiert die scientific community ihre oft radikale Bezogenheit auf sich selbst, ihre Ausrichtung an Fortschrittsversprechen und befriedigender Aufgabenbewältigung mit Gangarten, die den Sinn für die Nachhaltigkeit ihres Tuns in der konkreten Vermittlungs- und Aneignungspraxis ihrer Studierenden wieder beleben? Der Raum der Universität ist hierbei in sich durch verschiedene symbolische Kapitalsorten bestimmt. Genauso wie das Ranking der Fächer oder Fakultäten durch die ihnen zugeschriebene Menge

an sozialem und/oder intellektuellem Kapital bestimmt wird, existiert der Gegensatz zwischen Forschung (im oberen Bereich des symbolischen Kapitalvolumens) und der Lehre am unteren Rand. Allen bisherigen hochschuldidaktischen Änderungsbemühungen zum Trotz haben sich diese „symbolischen Kapitale“ nicht beträchtlich verschoben. Die klassischen hierarchisch gegliederten und forschungsgeleiteten Tätigkeitsebenen dominieren weiterhin und sind auch in der Außensicht für die Wahrnehmung und auch für das gesellschaftliche Selbstverständnis der Universität entscheidend. In diesem Sinne ist die Frage nach der „Rolle der Universität“ auch zu einer Frage nach dem Selbstbild der hierin lehrenden WissenschaftlerInnen geworden. Wie sollen sie sich (über die Aufgabe je spezifischer Wissensgenerierung hinaus) heute verstehen? Dabei spielt die Frage nach der Lehre, nach der grundsätzlichen Verbindung zwischen Wissens- und Kompetenzformen eine zentrale Rolle. Wenn es darum geht, Schnittstellen zwischen Wissen-Schaffen und Kompetenzen-Erwerben zu schaffen, ist der fundamentale Auftrag jeder Universität auch daran zu bestimmen, wie Wissen in den jeweiligen Bezügen von Lernen, Aneignung und Welterweiterung dargestellt, kommuniziert und weiterentwickelt wird. Diese Verbindung wurde einmal als „Bildung durch Wissenschaft“ bezeichnet, als eine Form der reflexiven Wissensaneignung und -generierung, die stets an einen gesellschaftlichen und individuellen Sinn gebunden bleiben muss. Wissen an sich schafft ja keinen Sinn, es kann ihn höchstens begründen, legitimieren, genauso wie eine Landkarte kein Ziel festlegt, sondern nur die mögliche Routen zu dessen Erreichung. Darüber hinaus sind Wissen und Kenntnisse auch kalte Medien der Vergesellschaftung, sie stiften keine Solidarität, kein Vertrauen und erst recht keine kollektiven Visionen. Je mehr wir wissen, desto mehr müssen wir auch darüber nachdenken, wie uns dieses Wissen das Zutrauen in eine gestaltbare Welt (wieder) ermöglicht. Der Ton der rein marktförmig organisierten „Bildungsmaschinen“ kann dies nicht leisten, im Gegenteil, er scheint unsere Verantwortungsräume weiter zu entleeren.

Genau dies geschieht auch auf der Ebene des Professionsverständnisses von universitär arbeitenden WissenschaftlerInnen was die Lehre betrifft, für deren Reflexion und Systematisierung der inneren Logiken und Zusammenhänge meist kaum Zeit und Raum bleibt. Die Lehre zeigt sich hierbei als „Subarena“ akademischer Tätigkeiten, deren symbolischer Raum kaum zu einer wichtigen relationalen Platzierung in der Hierarchie der Universitätsangehörigen beiträgt. Der Zusammenhang zwischen systematischer Welterkundung, reflexiver kommunikativer Lehrtätigkeit und der sozialen Verantwortung von Wissenschaftslehrenden ist kaum ein Thema. Besonders augenscheinlich wird dies auch z. B. in Hinblick auf die Entwicklung neuer Curricula, wo auch auf Seiten der Studierenden die Produkt- und Platzierungsförmigkeit von Bewertungsarbeiten (Masterarbeiten, Dissertationen) oder die pädagogische Arbeit von Lehrenden einer wissenschaftshierarchiebezogenen Bewertung weicht. *Das ist der Weg der Bewältigung von Unsicherheit, der Rezeptionserfolge zum vorrangigen Qualitätskriterium der Forschung macht. Dieser Prozess beginnt z. B. in der Volkswirtschaftslehre schon damit, dass die Betreuer von Dissertationen ihre eigene Beratungs- und Begutachtungskompetenz an das anonyme Begutachtungsverfahren von Fachzeitschriften abtreten. Die Doktoranden reichen dann drei in Peer Reviewed Journals veröffentlichte Aufsätze als Dissertation ein. In letzter Konsequenz kann dann auch das Prädikat nach dem durchschnittlichen Impact-Faktor der entsprechenden Fachzeitschriften berechnet werden* (Münch 2008, S. 73). Diese Verfahren sollen dazu dienen, die Leistungen der einzelnen WissenschaftlerInnen, der Fachbereiche und Universitäten einem kompetitiven Modus zu unterwerfen, um die Qualität zu steigern. Lehrende und Lernende begegnen sich dabei nur noch ausschließlich in einer alles überstrahlenden permanenten Wettbewerbssituation.

Verstärkend dazu verläuft eine Entwicklungslinie, die universitäres Handeln fundamental an das ökonomische Kapital ausrichtet. Mit der Teilrechtsfähigkeit der Universitäten in Österreich und der Globalisierung der Haushalte insgesamt haben sich die Koordinaten der Bewertung universitärer Leistungen verschoben. Besonders deutlich wird dies

an den Drittmittelanforderungen, den Exzellenzinitiativen und an dem Ausbau der Fachhochschulen in Österreich. Hierdurch sollen konkurrenzintensive und wirtschaftsnahe Bewegungen in den Universitäten erzwungen werden, die eine nachdrückliche Ökonomisierung unterstützen. Dies führt wiederum zu einer weiteren Stärkung der anwendungsorientierten Fächer und der industrienahen Forschung und Weiterbildung. Gleichzeitig werden diese Prozesse auf der Organisationsebene durch vielfältige Managementprozesse „begleitet“, die die „soziale Konstruktion Universität“ grundsätzlich und für alle Beteiligten deutlich spürbar verändern. Diese Veränderungen der institutionsspezifischen Rahmenbedingungen (die deutlich gesteigerte Indikatorensteuerung, der Bologna-Prozess, die immer präsenste Diskussion um die Einführung von Studiengebühren oder zunehmende Studienplatzbeschränkungen und viele andere Entwicklungen) gehen auch mit interaktiven Aushandlungsprozessen im universitären Raum selbst einher, die auch grundlegende Auswirkungen auf die Lehre haben. Einmal sind hier verstärkte Bemühungen zur Out-Come-Orientierung und der Modularisierung von Lehre zu bemerken. Gleichzeitig wurde auch die Lehre einem ständig steigenden Konkurrenzkampf mit der Forschungsleistung unterworfen. Dieser Wandel des symbolischen Raums der Universitäten zeigt deutlich, dass diese (vor allem für junge WissenschaftlerInnen) widersprüchlichen Lebenswelten das Feld darstellen, in dem sie als Lehrende und ForscherInnen biographische Anschlussmöglichkeiten finden müssen.

Die hier beschriebenen institutionellen Bedingungen beeinflussen die Lebenswelten der hier Arbeitenden fundamental und verlangen Anpassungs- und Koordinierungsprozesse sowohl innerhalb der institutionellen Karriereverläufe als auch in den eigensinnigen biographischen Entwicklungen. Um nun darstellen zu können, wie diese Anschluss- und Passungsphänomene tatsächlich ablaufen und welche institutionellen, fachspezifischen und individuellen Ebenen hier wirken, werden hier die lebensweltlichen Strukturen von universitär Arbeitenden beschrieben. Aussagen über die Hintergrundkonstruktionen, Handlungskontexte und

Erwartungsmuster werden dabei in Bezug auf die hier vorgenommenen Prozesse der „Passung“ von individuellen Vorstellungen und Dispositionen innerhalb der institutionellen Anforderungen erschlossen. Schütz und Luckmann (1979) zufolge fußt die Lebenswelt der Subjekte auf biographisch angeeigneten (meist unhinterfragten, weil funktionierenden) Clustern von lebensweltlich erprobtem Wissen, das meist nur in biographischen Umbruchphasen überprüft und neu formiert wird. Innerhalb dieser lebensweltlichen Strukturen werden aber permanent Prozesse des Aushandelns und Abgleichens vorgenommen, die wiederum als Lernprozesse dargestellt werden können. Gerade hier setzt die Lernweltforschung an, indem sie herausarbeitet, welche lebensweltlichen Strukturen den einzelnen Lernprozessen zugrundeliegen und wie diese strukturelle (explizite und implizite) Relevanz erzeugen. Lernweltforschung kann hierbei sichtbar machen helfen, wie das Besondere durch allgemeine gesellschaftliche Strukturen vermittelt wird und welche biographischen Verläufe hier institutionell anschlussfähig und erfolgreich sind. Die Idee, Universitäten als Lernwelten zu betrachten, muss auf den ersten Blick nicht näher hinterfragt werden, ist sie doch eine der tragenden Säulen institutioneller Bildungsgrammatiken. Wie dieser „Bildungsauftrag“ allerdings auf die dort arbeitenden Menschen wirkt, welche biographischen Aufschichtungsphänomene hier stattfinden, wie die Verbindungswege zwischen Forschung, Lehre und Verwaltung auf der einen Seite und wissenschaftlichen Lebenslauf und biographische Erfahrungsaufschichtung auf der anderen Seite tatsächlich eine Lernwelt darstellen, darüber gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen. Natürlich ist die heutige Massenuniversität noch immer der lebensweltliche Horizont der überwiegenden Mehrheit, der darin beschäftigten WissenschaftlerInnen, jedoch haben diese längst auch andere Lebensmittelpunkte als BeraterInnen, Coaches, als GutachterInnen oder (Sub)UnternehmerInnen u. dgl. Die Alma Mater ist dabei von miteinander korrespondierenden, aber auch konkurrierenden Profilen herausgefordert, innerhalb derer die Aspekte der Entwicklung der Lehre vielfach nur an der Peripherie der Kar-

rieren wahrgenommen werden. Diese Einschätzung hängt auch sehr eng mit der (schon erwähnten) verstärkten Konkurrenzsituation und den damit einhergehenden Imagebemühungen der einzelnen Universitäten zusammen. Der immer stärker werdende Druck, sich innerhalb internationaler Rankings zu platzieren und daraus öffentlichkeitswirksame Maßnahmen ableiten zu können, haben zu vielfältigen neuen Aufgaben in der Universität geführt. Nichts desto trotz werden diese Aufträge aber stets auf der Basis der grundlegenden Prozesse von Forschung und Lehre bestimmt werden müssen. Gerade deshalb scheint es unumgänglich, die Lernwelt Universität in ihren komplexen sozialen Situationen und Kontexten zu rekonstruieren. Denn hier zeigt sich immer wieder, wie schwierig es ist, die hier geforderten Rollen (z. B. die der Forschenden, der Lehrenden und der Organisierenden) zu verknüpfen. Die Frage ist dabei, welche Bezugsfelder und Handlungsmuster zu jenen wirkmächtigen habituellen Formen führen, die die sozialen Erwartungsmuster und die symbolischen Sinnkonstruktionen innerhalb der Universität bestimmen. Gerade dieser Modus des „doing university“, dessen symbolisches Sinnuniversum seine hinreichende Beständigkeit in der Auseinandersetzung mit normativen Setzungen und anhaltenden interaktiven Aushandlungsprozessen der beteiligten Menschen erhält, ist hier zu untersuchen. Dabei geht es um Anpassung und Überschreitung, um Disziplinierung und Emanzipation, um Rahmen und Kommunikation zugleich. Dies gilt noch einmal stärker für die Bereiche der Lehre, für die vielschichtigen Verläufe in der Herausbildung von akademischen Lehrstilen. Da universitär Lehrende vor allem als WissenschaftlerInnen ihre Stelle im akademischen System erhalten, müssen sie sich an die systematischen Strukturen der Wissenschaftsdisziplinen und Fachlogiken anpassen. Dabei müssen die Codes zur Erzeugung wissenschaftlich akzeptierten Wissens erlernt und reproduziert werden. Dies ist ein Vorgang, der sich (je nach Lehrstuhl und Fachspezifität) vor allem an vorgegebenen Standards und Rahmen orientiert und dessen Nichtbefolgung unmittelbare Konsequenzen

Lebenslanges Lernen in der Universität
Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen
Hochschullehrende ihren Beruf

Egger, R.

2012, IV, 180 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-17845-5