

V&R unipress



Brigitte Kossek / Charlotte Zwiauer (Hg.)

# **Universität in Zeiten von Bologna**

Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen

Mit 17 Abbildungen

V&R unipress

Vienna University Press

© V&R unipress GmbH, Göttingen



universität  
wien



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0037-9

ISBN 978-3-8470-0037-2 (E-Book)

**Veröffentlichungen der Vienna University Press  
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung in Wien.

© 2012, V&R unipress in Göttingen / [www.vr-unipress.de](http://www.vr-unipress.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

---

# Inhalt

Vorwort . . . . .	9
Brigitte Kossek Einleitung – Der Wille zum Lehren und Lernen . . . . .	13
<b>1. Studierende im Zentrum der Universität</b>	
Ronald Barnett Being a Student in an Age of Uncertainty: managing, developing and educating horizons of learning . . . . .	31
Charlotte Zwiauer Respondence to Ronald Barnett’s contribution “Being a Student in an Age of Uncertainty: managing, developing and educating horizons of learning” . . . . .	45
<b>2. Forschungsgeleitet und erkenntnisorientiert Lehren / Lernen</b>	
Reinhard Brandt Wissen und Erkennen – Zur Geschichte und Funktion der Universitäten	51
Konrad Paul Liessmann Respondenz zu Reinhard Brandts Beitrag „Wissen und Erkennen – Zur Geschichte und Funktion der Universitäten“ . . . . .	63
Hans Pechar Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion . . . . .	69

Ilse Schrittmesser	
Respondenz zu Hans Pechars Beitrag: „Humboldt in der Massenuniversität? Vom Elend der neuhumanistischen Bildungsreligion“	83
 Otto Kruse	
Das Seminar: Eine Zwischenbilanz nach zweihundert Jahren . . . . .	89
 Karin Reiber	
Forschendes Lernen im Zeichen von Bologna . . . . .	111
 Florian H. Müller	
Prüfen an Universitäten. Wie Prüfungen das Lernen steuern . . . . .	121
 Gabi Reinmann	
In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform . . . . .	133
 Herbert Hrachovec	
Respondenz zum Beitrag von Gabi Reinmann „In die Freiheit entlassen? Gedanken zur Studiengang-Gestaltung in Zeiten der Bologna-Reform“	149
 Jon Nixon	
Universities as Deliberative Spaces: Learning to Reason Together . . . . .	153
 Rudolf Richter	
Respondence to Jon Nixon’s contribution “Universities as Deliberative Spaces: Learning to Reason Together” . . . . .	165
 Janine Wulz	
Respondence to Jon Nixon’s contribution “Universities as Deliberative Spaces: Learning to Reason Together” . . . . .	169
 <b>3. Gender- und diversitätsgerecht Lehren / Lernen</b>	
Ruth Becker	
Wie kommt Gender in die Curricula? . . . . .	175
 Eva Flicker	
Respondenz zum Beitrag von Ruth Becker „Wie kommt Gender in die Curricula?“ . . . . .	191

Ruth Grabner Respondenz zum Beitrag von Ruth Becker „Wie kommt Gender in die Curricula?“ . . . . .	197
Leah Carola Czollek und Gudrun Perko Gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz . . . . .	203
Wolfgang Nowak Mobilität von (seh)behinderten Studierenden und Lehrenden nach Bologna . . . . .	227
Gudrun Perko Social Justice in der Lehre. Herausforderungen vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses . . . . .	243
Evi Genetti Respondenz zu Gudrun Perkos Beitrag „Social Justice in der Lehre“ . . . .	255
Alexander Huber Respondenz zu Gudrun Perkos Beitrag „Social Justice in der Lehre“ . . . .	261
<b>4. Employability, transformatives Lernen und Kompetenzerwerb</b>	
Lee Harvey Employability and Transformative Learning . . . . .	271
Elisabeth Westphal Response to Lee Harvey’s contribution “Employability and Transformative Learning” . . . . .	281
Dietmar Chur Kompetenzorientierung im Studium und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen . . . . .	289
<b>5. Arbeiten im ‘Third Space’: Zwischen Wissenschaft und Administration</b>	
Celia Whitchurch Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of <i>Third Space</i> Professionals . . . . .	317

---

Herta Nöbauer	
Response to Celia Whitchurch's contribution "Reconstructing Identities in Higher Education: The Rise of <i>Third Space</i> Professionals"	341
Autoren- und Autorinnenverzeichnis . . . . .	345

---

## Vorwort

Die Universität Wien bekennt sich zu den Zielen der Europäischen Studienarchitektur und wird die nächsten Jahre nutzen, um diese Ziele weiter mit Leben zu erfüllen sowie eine veränderte Kultur des Lernens und Lehrens zu schaffen (vgl. Entwicklungsplan der Universität Wien 2015; Fassung vom 27. Jänner 2012). Studierenden- und Lernzentrierung, Mobilität, Ermöglichung individueller Bildungsverläufe sowie eine höhere Anzahl an Studienabschlüssen im tertiären Bereich sind die derzeit wichtigsten Zielvorstellungen in diesem Zusammenhang. In der Praxis sind in den letzten Jahren nach der ersten curricularen Umstellung die grundlegenden Vorteile dieser Veränderungen greifbar geworden: Studierende haben mehr Wahlmöglichkeiten nach den ersten Jahren des Studiums, wenn sie den Bachelor abgeschlossen haben (Berufstätigkeit, Studium an einem anderen Ort und/oder mit einem anderen Schwerpunkt, interdisziplinäre Masterprogramme); Studierende, die sich nicht für das eigenständige wissenschaftliche Arbeiten entscheiden, haben trotzdem die Möglichkeit einer akademischen Grundausbildung; für Studierende wirkt sich die bewussterе Auseinandersetzung mit dem Lernen fruchtbar aus.

Zugleich stellen viele Beteiligte im Zuge der Umsetzung auch fest, dass nicht alle mit den Zielen der Europäischen Studienarchitektur einhergehenden Gestaltungsmöglichkeiten schon im ersten Durchgang aufgegriffen und genutzt worden sind. Daraus ergibt sich das Ziel, bei der Gestaltung der Curricula sowie bei der Organisation der Lehre nachzubessern, damit die Ziele wie forschungsgeleitete Lehre, Berufsvorbildung, Studierbarkeit, Modularisierung und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten, Chancengleichheit sowie Mobilität und Mehrsprachigkeit auch wirklich in der Praxis des Studierens und Lehrens ankommen.

Auf nunmehr schon zehn Jahre Umsetzung von Bologna kann die Universität Wien zurückblicken. Das bedeutet zehn Jahre vielfältige Erfahrungen und Lernprozesse, die immer noch im Gang sind. In der ersten Phase stand dabei die Frage im Vordergrund, *ob* (!) Bologna eine angemessene Reaktion auf die Bildungsanforderungen des neuen Jahrtausends sein kann. Mittlerweile dominiert

die Frage nach dem *Wie* (*wie die Bolognaziele am besten umsetzen?*). Aus der Perspektive einer der größten europäischen Universitäten lässt sich in Bezug auf das *Ob* folgende Grundpositionierung formulieren: gesamtgesellschaftlich betrachtet stellt die Bologna-Studienarchitektur eine Antwort auf die veränderte Bildungslandschaft im tertiären Bereich dar, die sich am Ende des letzten Jahrhunderts durch die grundsätzlich als positiv einzuschätzende Verbreiterung im Zugang zu Bildung herauskristallisiert hat. Waren die 1960er und 1970er Jahre davon geprägt, dem Anspruch auf Demokratisierung des Wissens durch die Verbreiterung des Hochschulzugangs für weite Teile der Bevölkerung zu entsprechen, so reagiert Bologna durch die Umstellung der Studienarchitektur strukturell auf die damit einhergehenden Entwicklungen, die besonders in den anschließenden Jahrzehnten deutlich geworden sind: erstens auf die im Zuge der Demokratisierung von Bildung einsetzende Entwicklung moderner Gesellschaften hin zu Wissensgesellschaften und zweitens auf die Entwicklung moderner Gesellschaften hin zu international vernetzten und globalisierten Gesellschaften.

## **1. Bologna im Horizont von Wissensgesellschaften:**

Die Befähigung zum Umgang mit Wissen gehört zu den Grundanforderungen für junge Menschen. Dabei geht es nicht mehr nur um das Beherrschen einzelner Gegenstände und Inhalte, sondern auch um den Umgang mit sich permanent veränderndem und neu herausbildendem Wissen. Akademische Grundkompetenzen gehören zum Basispaket, das den Start in das Berufsleben in immer mehr Branchen charakterisiert. War es in den Nachkriegsjahren noch die Matura / das Abitur, die den Zugang zu vielen qualifizierten beruflichen Tätigkeiten ermöglichte, so scheint sich in den letzten Jahren zumindest der Abschluss der ersten Ebene eines Hochschulstudiums zum notwendigen Qualifikationsnachweis zu entwickeln. Nicht für alle ist eine eigenständige wissenschaftliche Tätigkeit (wie sie z. B. im Rahmen einer Masterarbeit vorgesehen ist) unumgänglich und anzustreben. Wissenschaftliches Basiswissen und die Fähigkeit, mit Wissen selbstverantwortet umzugehen, wird allerdings für immer mehr berufliche Tätigkeiten immer zentraler.

## **2. Bologna im Horizont global vernetzter Gesellschaften:**

Die Entwicklung zu vernetzten, globalisierten Gesellschaften macht die Etablierung eines Bildungssystems notwendig, das seinerseits diesen Rahmenbedingungen Rechnung trägt sowie Studierende im Kontext dieser Entwicklungen

unterstützt und fördert. International transparente Qualifikationsnachweise und Abschlüsse sind daher ein Gebot der Stunde, um Studierenden die Möglichkeit des Wechsels zwischen Universitäten über die nationalen Grenzen hinweg zu eröffnen.

Die Bologna-Studienarchitektur kann damit als eine logische Konsequenz der Entwicklungen angesehen werden, die mit den 1960er Jahren in Europa eingesetzt haben. Seit damals setzte sich die Vorstellung durch, dass Bildung als Grundanspruch für möglichst viele auf möglichst vielen Stufen der Entwicklung junger Menschen ermöglicht werden soll (Stichwort Demokratisierung des Wissens). Gesellschaftlich entspricht das der Entwicklung hin zu auf Wissen basierenden Gesellschaften und individuell der Vorstellung, dass durch Wissen Beteiligung am beruflichen und sozialen Leben ermöglicht wird. In Reaktion darauf wurde auch klar, dass die Umsetzung dieses Anspruchs stärker gestufte Einstiegs- und Ausstiegsmöglichkeiten in und aus dem tertiären Bildungssektor braucht. Das wurde jedenfalls mit Bologna erkannt und von den strukturellen Eckpunkten her als neue Möglichkeit für Studierende umgesetzt.

Seit einigen Jahren versucht die Universität Wien aktiv die Chancen und Herausforderungen, welche die Umsetzung der Bologna-Studienarchitektur bereithält, zu nutzen. So ist mittlerweile die Frage nach dem „Ob“ mit Bezug auf Bologna (s. o.) mehr zur Frage nach dem „Wie“ geworden. Wie können die Bolognaziele nutzbar gemacht und produktiv umgesetzt werden? Wie kann Bologna als äußerer Rahmen bestmöglich gestaltet werden, um Studieren, Lernen und Lehren jeweils fachlich angemessen zu gestalten? Wie hilft Bologna, die Kultur an Universitäten dahingehend zu verändern, dass das adäquate Lernen im Mittelpunkt steht und das Lehren leitet?

Die Universität Wien gehört zu den größten Universitäten in Europa. Mehr als 90.000 Studierende sind zu mehr als 170 verschiedenen Studien zugelassen. Die Zahl der Studierenden ist in den letzten drei/vier Jahren um mehr als 15 % gestiegen. Die budgetären Mittel sind allerdings nur geringfügig gestiegen. Dies führt dazu, dass in einer Reihe von Studienrichtungen Rahmenbedingungen des Studierens anzutreffen sind, die für Lehrende und Studierende eine große Herausforderung darstellen. Überfüllte Hörsäle besonders zu Studien- oder Semesterbeginn, knappe Plätze in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen, beschränkte Laborplätze, eine (teilweise) anonymisierte Beziehung zu den Lehrenden etc., all dies sind Kennzeichen dieser Entwicklung. Allerdings leiden nicht alle Studienrichtungen unter diesen Phänomenen. Eine Reihe von Studien ist auch von akzeptablen bzw. guten Bedingungen gekennzeichnet.

Trotz dieser herausfordernden Rahmenbedingungen ist es das Ziel der Universität Wien, eine möglichst hohe Qualität in der Lehre zu erreichen, forschungsgeleitete Lehre zu praktizieren und die Qualitätsziele von Bologna umzusetzen. Das „Center for Teaching and Learning“ an der Universität Wien hat

daher die Aufgabe, besonders Lehrende bei der Umsetzung dieser Ziele bestmöglich zu unterstützen. Daraus resultieren Arbeitsschwerpunkte wie Mentoring, Qualität in der Lehre bei Großlehrveranstaltungen, Multiple-Choice-Einsatz bei Prüfungen, verschiedene Formen der Umsetzung von forschungsgeleiteter Lehre usw.

Im Rahmen der „friday lectures“ hat sich die Universität Wien das Ziel gesetzt, die Auseinandersetzung und den Diskurs darüber, wie in Zeiten von „Bologna“ die Ziele dieser Europäischen Studienarchitektur in Studium und Lehre an einer Universität mit sehr hohen Studierendenzahlen umgesetzt werden könnten, zu fördern. Der vorliegende Band gibt Zeugnis davon und lädt ein, sich mit diesen Herausforderungen vertieft zu beschäftigen.

Christa Schnabl, Vizerektorin für Studierende und Lehre, Universität Wien  
Wien im Juni 2012

## Einleitung – Der Wille zum Lehren und Lernen

Die Universität in Zeiten von Bologna ist seit den späten 1990er Jahren – dem Beginn der Schaffung und Ausgestaltung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums mit einer dreistufigen Studienarchitektur<sup>1</sup> – bis heute von vielstimmigen Diskursen begleitet. Die Vielstimmigkeit der Diskurse über den Bologna-Diskurs und seine institutionellen Praktiken – oftmals auch ambivalent zwischen Akzeptanz und Ablehnung der Bologna-Reformen schwankend – ist ein lebendiges Zeichen des intellektuellen, verantwortungsbewussten und gesellschaftspolitischen Engagements nicht nur von WissenschaftlerInnen und Lehrenden, sondern auch von Studierenden der europäischen Universitäten. Die große Bandbreite der unterschiedlichen Positionen im vielstimmigen Diskurs über Bologna umfasst Kritik an einzelnen Umsetzungsschritten, Befürwortung, stillschweigende Hinnahme oder Ablehnung des Bologna-Prozesses und nicht zuletzt konstruktive Vorschläge der Neugestaltung universitärer Lehr-/Lernkulturen. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbands bieten aus unterschiedlichen Perspektiven und durch sorgfältige Analysen von scheinbar naturgegebenen universitären Strukturen konstruktive, innovative und praxisorientierte Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr- und Lernkulturen in Zeiten von Bologna. Zentral ist dabei die anspruchsvolle Realisierung des Grundsatzes der Einheit von Forschung und Lehre und der Prinzipien des studierendenzentrierten Lehrens und Lernens. Den Beiträgen der AutorInnen – ausgewiesene ExpertInnen, die an verschiedenen europäischen Universitäten (Österreich, Deutschland, Schweiz, UK) forschen und lehren – liegen Vorträge zugrunde, die sie im Rahmen der Veranstaltungsreihe *friday lectures*<sup>2</sup> des Center for Teaching

---

1 Die Einführung eines Systems von besser vergleichbaren Hochschulabschlüssen, die leichter anerkannt werden können, die Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden und WissenschaftlerInnen, die Sicherstellung einer hohen Bildungsqualität und die Einbeziehung der europäischen Dimension in die Hochschulbildung sowie die Internationalisierung der Hochschulen gelten als wichtigste Ziele des Bologna-Prozesses.

2 Die Veranstaltungsreihe *friday lectures* des Center for Teaching and Learning/CTL (vormals Lehrentwicklung) der Universität Wien gibt es seit 2006. Eine zentrale Rolle spielt vor allem

and Learning/CTL der Universität Wien zwischen 2009 und 2012 gehalten haben. Dem Konzept der *friday lectures* entsprechend wurden die Vorträge durch Respondenzen von Lehrenden und Studierenden der Universität Wien ergänzt. Ziel ist, die Relevanz der Vorträge für Lehre und Studium an der Universität Wien – sie zählt mit mehr als 90.000 Studierenden in 180 Studien zu den größten Universitäten in Mitteleuropa – auch aus der Praxis zu prüfen. Die Studierenden bereiteten sich in einem Seminar, das meine Kollegin Silvia Grilitsch und ich veranstalteten, ihrem jeweiligen Wissensstand und Interesse entsprechend, theoriefundiert, kritisch und praxisorientiert auf die jeweils 10- bis 15-minütige Respondenz vor, die sie unmittelbar im Anschluss an die Vorträge und Respondenzen der WissenschaftlerInnen zur Diskussion stellten. Das Seminar bot interessierten Studierenden außerdem die Gelegenheit, sich sorgfältig auf ein kurzes Videointerview mit einem *friday lecturer* vorzubereiten, das im Anschluss an die Veranstaltung von ihnen durchgeführt, geschnitten und nach Einholung der Zustimmung der Vortragenden auf der Website des CTL und auf YouTube veröffentlicht wurde.<sup>3</sup> Ziel war es, die Studierenden unabhängig vom Fortschritt im Studium als gleichberechtigte und verantwortungsbewusste PartnerInnen mit einem selbständigen und reflexiven Beitrag in den Diskussionsprozess, den die *friday lectures* eröffnen, zu integrieren. Einige Respondenzen der WissenschaftlerInnen und Studierenden der Universität Wien sind nun in diesem Band veröffentlicht.

## Zur Kritik am Bologna-Diskurs

Die vielschichtige Kritik am Bologna-Diskurs, die sich wesentlich an der Sorge um das Selbstverständnis von Universität als Ort eines freien und unbeirraren Generierungs- und Vermittlungsprozesses von wissenschaftlichem Wissen und

---

die Auseinandersetzung mit forschungsgeleiteten, studierendenzentrierten, gender- und diversitätsgerechten Lehrformen, Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien in der Lehre, Employability und überfachlichen Kompetenzen sowie Anspruch, Sinn und Bedeutung von Universität. Im Sommersemester 2012 standen Lehre und Lernen im Kontext von Globalisierungsprozessen am Programm. Seit 2009 werden alle Vorträge durch Respondenzen von WissenschaftlerInnen und Studierenden der Universität Wien sowie durch Videointerviews, die Studierende mit den Vortragenden durchführen, ergänzt. Alle Vorträge sind als Audio-dateien und großteils mit Vortragsfolien im Internet verfügbar: *friday lectures* 2006–08 unter: <http://lehrentwicklung.univie.ac.at/index.php?id=549> [10.06.2012] sowie *friday lectures* 2009–12 unter: <http://ctl.univie.ac.at/veranstaltungen/friday-lectures> [10.06.2012]. Alle Videointerviews der Studierenden mit den Vortragenden sind auf der oben angeführten Website des CTL sowie im CTL Channel bei YouTube verfügbar: <http://www.youtube.com/ctlcasts> [10.06.2012].

3 Bis auf einen waren alle anderen Vortragenden mit der Veröffentlichung des Videocasts einverstanden. Mehrere Videocasts weisen größere Zugriffszahlen auf.

Erkenntnis sowie seiner/ihrer Bedeutung für die Zivilgesellschaft orientiert, erwies sich als ebenso nachhaltig wie der Bologna-Prozess selbst.<sup>4</sup> Sie trug teilweise zu Reformen des Bologna-Reformprozesses bei. Der Budapest-Vienna Declaration vom März 2010 gingen massive Studierendenproteste im Oktober 2009 voraus. Im Anschluss an die „Uni Brennt-Bewegung“ an der Universität Wien, teilweise auch von Lehrenden<sup>5</sup> mitgetragen, durch öffentliche Solidaritätsbekundungen von bekannten Intellektuellen, KünstlerInnen und positives Medienecho gestärkt, entwickelten sich an über 80 Universitäten und Hochschulen in Europa länger- und kurzfristigere Proteste, Hörsaal-Besetzungen und Streiks (Heissenberger et al. 2010, S. 11 f.). Hier ist nicht der Ort einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit den Studierendenprotesten. Die „Uni brennt“-Proteste in Wien entzündeten sich – wie in der Analyse und Dokumentation von Heissenberger et al. (2010) nachzulesen ist, wenn zwar nicht ausschließlich, so doch insbesondere an Bologna-Reformen (v. a. Bildungsbegriff, Employability, Bachelor-Kurzstudium) sowie an der Bildungs- und Sozialpolitik in unserer Gesellschaft.<sup>6</sup> Markantes Merkmal der Proteste war die multimediale Vernetzung der Studierenden sogar über die Grenzen Europas hinaus. Auch die „Bologna Jubiläumskonferenz“ im März 2010 fand unter großen Protesten und friedlichen Straßenblockaden in Wien und Budapest statt. In der Deklaration der Konferenz wurde auf die Proteste Bezug genommen, die Notwendigkeit der weiteren Reformierung der Bologna-Reformen festgestellt und der Ball an die Universitäten zurückgespielt: „Recent protests in some countries, partly directed against developments and measures not related to the Bologna Process, have reminded us that some of the Bologna aims and reforms have not been properly implemented and explained“ (Budapest-Vienna Declaration, March 12, 2010). Im nächsten Satz wurde die Notwendigkeit der Wahrnehmung der Kritik von Studierenden und WissenschaftlerInnen anerkannt und der Wille bekundet, Reformen der Bologna-Reform unter Integration der KritikerInnen durchzuführen:

„We acknowledge and will listen to the critical voices raised among staff and students. We note that adjustments and further work, involving staff and students, are necessary at European, national, and especially institutional levels to achieve the European Higher Education Area as we envisage it.“ (ebd.)

---

4 Zur einflussreichen Kritik am Bologna-Prozess und seinen Folgen vgl. z. B. Liessmann (2006), Hörisch (2006), Brandt (2011). Eine ausgezeichnete Zwischenbilanz des Bologna-Prozesses an der Universität Wien bietet Schrittmesser (2009).

5 Vgl. dazu z. B. IG LektorInnen und WissensarbeiterInnen 2011.

6 An der Universität Wien wurden zu Beginn des Studienjahres 2005/06 erste gesamtuniversitäre Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Bologna-Prozesses geschaffen.

## Ideale, Mythen und Herausforderungen der Forschungsuniversität

Auseinandersetzungen mit der Einheit von Forschung und Lehre aus unterschiedlichen Perspektiven bilden den roten Faden in den *friday lectures*. Die Annahme der untrennbaren Verbindung der Begründung der modernen Forschungsuniversität (in Berlin) mit Humboldts Idealen ist, wie Mitchell G. Ash (2006) in seiner historischen Analyse zeigt, weniger als reale historische Tradition, sondern vielmehr als historische Konstruktion und Anrufung eines Humboldt-Mythos zu betrachten. Die Tradition der Berufung auf Humboldt wurde um 1900 im Zusammenhang mit der spezifischen Situation der deutschen Universität dieser Zeit „erfunden“. Außer Acht bleiben, wie Ash argumentiert, historische Verbindungen mit dem Denken von Immanuel Kant, Friedrich Daniel Schleiermacher, Johann Gottlob Fichte und anderen sowie u. a. auch das Faktum, dass das Seminar als institutionelle Lehr- und Forschungsinstitution bereits vor 1800 zu datieren ist (vgl. die Beiträge von Reinhard Brandt und Otto Kruse in diesem Band). Die folgenden vier zentralen Prinzipien werden nach Ash in den meisten Beschreibungen – wenngleich in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich interpretiert – mit der klassischen Forschungsuniversität in ursächliche Verbindung gestellt: Lehr- und Lernfreiheit, Einheit von Lehre und Forschung, Einheit der Wissenschaft, Bildung durch Wissenschaft vs. Ausbildung (vgl. dazu auch den Beitrag von Hans Pechar). Tatsächlich spielt die Identifizierung mit diesen grundlegenden Prinzipien der sog. Humboldt-Universität – allen voran mit dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, wie Ash hervorhebt – für forschungsorientierte Universitäten, ihre anspruchsvollen WissenschaftlerInnen und Lehrenden sowie Studierenden eine unverzichtbare Rolle. Mythen erfüllen wichtige Funktionen wie die Begründung der Gegenwart in der Vergangenheit und sind keineswegs als bloße Märchen oder Lügen aufzufassen, „[...] but can instead constitute ‚corporate identity‘, albeit in the form of a ‚counter-utopia‘“ (Ash 2006, S. 249). Das Prinzip der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre ist Teil der „Corporate Identity“ der Universität Wien (vgl. Entwicklungsplan: Universität Wien 2015).<sup>7</sup>

Die Umsetzungsprozesse der Bologna-Reformen wurden oftmals als Gefährdung der eben erwähnten vier zentralen Prinzipien, die mit Humboldt in Verbindung gebracht werden, interpretiert. Die „Philosophie der Modularisierung“ und das Anliegen der „Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit“ an der „Bologna-Universität“ – wichtiger Bestandteil der Agenda der Protestbewegung 2009/10 – wurden, wie Hans Pechar und Angela Wroblewski (2011) feststellen, als Antithese zur Humboldt’schen Konzeption von Universität aufgefasst. Kritik

---

7 [http://public.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/public/pdf/Entwicklungsplan\\_interaktiv.pdf](http://public.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/public/pdf/Entwicklungsplan_interaktiv.pdf) [31.05.2012].

entzündete sich auch an der Bologna-Terminologie und den ihr teilweise zugrunde liegenden quantifizierenden Prinzipien der Berechnung des Arbeitsaufwands (Workload)<sup>8</sup> und der Berechnung der Leistungen von Studierenden aus der Perspektive der europaweiten und lebenslangen Anrechnung in ECTS-Punkten.<sup>9</sup> Die Bologna-Terminologie transformiert Studierende, wie Jan Masschelein und Maarten Simons (2010) argumentieren, in Lernende, deren vorrangige Aufgabe die Akkumulierung von Wissen sei (vgl. den Beitrag von Reinhard Brandt). Dadurch werde, befürchten Masschelein und Simons, die „Provokation zum Denken“, die Studierende und Lehrende in einem gemeinsamen Reflexionsprozess von Wissen und Erkenntnissen zusammenschließt, unterminiert. Die „Provokation zum Denken“ erschließt sich aus der Erkenntnis, dass Wissen stets un abgeschlossen ist. Konrad Paul Liessmann bringt es auf den Punkt, wenn er feststellt: „dass ‚wissenschaftliches Wissen‘ immer ‚vorläufiges Wissen‘ ist, also dass auch die essentiellen Ergebnisse selbst Einsichten sind, die jederzeit revidiert werden können und bereits vielfach wurden“ (Liessmann 2011, S. 17). Sich konkret auf die Vorlesung beziehend, beschreiben Masschelein und Simons die Provokation zum Denken folgendermaßen:

„In der Vorlesung geht es darum, den Dingen selbst die Kraft zu verleihen, die Studierenden (und den Professor selbst) zum Denken zu provozieren, anstatt die Studierenden auf die Tatsachen zu verweisen, die sie kennen sollten, oder auf die Ressourcen, die sie für ein produktives Lernen zu nutzen haben.“ (Masschelein/Simons 2010, S. 61)

Für beide, für Lehrende und Studierende, ist das reflexive und kritische Infragestellen von Wissen im respektvollen partnerschaftlichen Umgang miteinander eine zentrale Herausforderung (vgl. dazu den Beitrag von Brandt). Ohne einem konstruierten Mythos hinterherzulaufen, ist es auch in Zeiten von Bologna sinnvoll, Humboldts Ideen über essenzielle Merkmale der Universität, wie die Unterscheidung zwischen Lernen und Studieren, zu reflektieren. Nach Humboldt ist es die „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“ (1809/10, S. 230).

Es wäre eine Vereinfachung von *der* Beziehung zwischen Lehre und Forschung zu sprechen. Schließlich sind die Anforderungen an die Realisierung der

---

8 Der Begriff Workload zielt zwar einerseits darauf ab, den Arbeitsaufwand der Studierenden transparenter und leichter bewältigbar zu machen, andererseits bleibt die Entwicklung von Eigenschaften von Studierenden wie Neugier, Engagement, Wissbegierde, Beharrlichkeit, Experimentierfreude und Lust am Forschen – unerlässlicher und aufwendiger Antrieb für jeden Forschungsprozess – unbeachtet.

9 Zur umfassenden Kritik an der Berechnung von Studienleistungen nach dem European Credit Transfer System (ECTS) vgl. z. B. Liessmann (2006), S. 109 ff.

Einheit von Forschung und Lehre in Verbindung mit den Möglichkeiten ihrer Umsetzbarkeit in den verschiedenen Fachbereichen und Fakultäten unterschiedlich<sup>10</sup> und auch abhängig von der Größe einer Universität. Eine praktische Umsetzungsmöglichkeit bietet das forschende Lernen (vgl. den Beitrag von Karin Reiber). Festzulegen sind, wie Dieter Euler (2005) hinweist, die jeweiligen Studienziele, Wissens- und Handlungskompetenzen sowie eine konkrete Darstellung, worin das Forschende im Lernprozess konkret besteht.

## Verbindungen zwischen Forschungs- und Lernprozessen

Das Bekenntnis zur Einheit von Forschung und Lehre gründet sowohl auf einem diskursiven Verständnis von Wissen als auch auf dem Impetus, den die Forschung der Weiterentwicklung der Lehre bietet und umgekehrt. Die Annahme eines objektiv existierenden (akademischen) Wissens – als Wissen im Modus 1 beschrieben (vgl. Gibbons et al. 2006) – wird wenig kontextgebunden und von den Prozessen der Wissensgenerierung losgelöst aufgefasst. Daher orientiert sich die Vermittlung von Wissen im Modus 1 eher an lehrendenzentrierten Konzepten, d. h., Studierende werden vorrangig als passive EmpfängerInnen von (objektivem) Wissen aufgefasst (vgl. Brew 2006). Damit soll nicht behauptet werden, dass gänzlich auf rezeptives Lernen und Einüben von Methoden zu verzichten ist.

Im Gegensatz zum Modus 1 beinhaltet der als Modus 2 konzipierte Wissensbegriff, kurz zusammengefasst, die Auffassung eines kontinuierlichen, reflexiven und kontextualisierten (und unabgeschlossenen) Generierungsprozesses von Wissen/Erkenntnissen, der in dynamischer und interaktiver Verschränkung mit der sozialen Umgebung steht. Wissen im Modus 2 ist durch Pluralität und auch durch Nichtübereinstimmung gekennzeichnet. Die Forschungsprozesse sind vor allem durch nichthierarchische Organisationsstrukturen, partnerschaftliche Zusammenarbeit, inter- und transdisziplinäre Zugänge, Ansprüche auf hohe gesellschaftliche Relevanz und Verantwortungsbewusstsein geprägt. Die forschungsgeleitete Lehre sollte Studierende, wie Peter Scott argumentiert, auch dabei unterstützen, „to cope with the risks and uncertainties“ (2002, S. 13), die durch den Fortschritt der Wissenschaft selbst hervorgebracht werden (vgl. auch Scott 2005). Diese kurz skizzierten Merkmale prägen Lehr-/Lernkonzepte, die gezielt Impulse für ein forschungsgeleitetes,

---

10 Vgl. dazu Jenkins/Healey/Zetter (2007), Healey (2005), vgl. auch Mick Healeys *friday lecture* „Linking discipline-based research and teaching to benefit student learning“ im Sommersemester 2007 an der Universität Wien, verfügbar unter: <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=583> [10.06.2012].

interdisziplinäres, kritisches, verantwortungsbewusstes und problemlösungsorientiertes Lernen setzen, das außerdem mit Unsicherheiten umzugehen weiß. Die forschungsgeleitete Lehre stellt Lehrende vor die Herausforderung, anstelle der Konfrontation von Studierenden mit enzyklopädischem Wissen ihre „Werkzeugkiste“ zu öffnen, um Einblick in die Grundhaltung des Forschens zu ermöglichen, um zu zeigen, wie Wissenschaft funktioniert, was ihre Faszination ausmacht, wie eigene Gedanken mittels methodologischer und methodischer Genauigkeit zu verfolgen und zu prüfen sind. Studierende sollten Einblick erhalten, wie Gegenstände wissenschaftlicher Forschung in ihrem historischen Werden epistemologisch zu untersuchen sind und wie Wissensbestände als Ergebnisse von Forschung und Deutung, als begründungsbedürftige Effekte von Theorien, Beschreibungen, Messungen, Erklärungen etc. zu begreifen und stets Fragen zu evozieren sind. Dazu gehört ebenfalls, Studierende zu ermutigen, Wissen in der jeweiligen Disziplin neu zu interpretieren und zu bewerten, neue Denkweisen zu entwickeln, auf die Einhaltung wissenschaftlicher Standards, den Umgang mit Risiken und Verantwortlichkeiten in den jeweiligen Disziplinen sowie auf auszuweisende Begründungszusammenhänge entsprechend der gewählten Methodologie und Methode aufmerksam zu machen (Brinckmann et al. 2001<sup>11</sup>, Barnett 2007, Brew 2006).

Im Zeitalter der globalisierten Wissensgesellschaft wird der Forschungsprozess immer mehr zum fragenorientierten Lernprozess, während dieser einem Forschungsprozess immer ähnlicher wird. Ohne das eine mit dem anderen einfach gleichzusetzen, werden Verbindungen zwischen Forschen als Lernprozess und Lernen als Forschungsprozess sichtbar (vgl. Brew 2006).

In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass sowohl die Mainstream-Wissenschaft als auch die Bologna-Reformen der Gender- und Queerforschung noch immer untergeordnete oder wenig Bedeutung beimessen. Dies widerspricht dem international längst anerkannten Faktum, dass Gender- und Queerstudien mit ihrem diskursiven und reflexiven Verständnis von Wissen und Wissenschaft sowohl einen grundlagenorientierten Beitrag zur Modernisierung von Wissenschaft, Forschung und Lehre als auch gesellschaftsrelevante Erkenntnisse, somit Grundlagen für gesellschaftspolitisches und ethisches Engagement für kulturelle Diversität und Gerechtigkeit für alle Menschen, bieten. Im Berliner Kommuniqué 2003 wurde erstmals das Erfordernis der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit im Zuge der Anerkennung der sozialen Dimensionen des Bologna-Prozesses wahrgenommen. In nachfolgenden Kommuniqués wurde ein Bekenntnis zur Chancengleichheit und demokratischen Grundsätzen

---

11 Brinckmann et al. (2001) bieten eine anspruchsvolle theoriefundierte und praxisorientierte Auseinandersetzung mit der Einheit von Forschung und Lehre. Es ist unverstänlich, warum diese anregende Arbeit kaum rezipiert wird.

im Europäischen Hochschulraum abgelegt (vgl. z. B. das London Communiqué 2007). Eine international anspruchsvolle Wissenschaft ist auch im Europäischen Hochschulraum ohne Gender- und Queerforschung undenkbar.

## **Lichtgeschwindigkeit, Unsicherheit und Ambivalenz als Herausforderungen des Willens zu lehren und zu lernen**

Heute fordern Globalisierungsprozesse mehr denn je zur Auseinandersetzung mit sich rasant wandelnden Bedeutungen von Zeit und Raum heraus, die Wissenschaft, Technologie, Kommunikation, unser Leben verändern. Die vorherrschende Vorstellung von Zeit ist heute die Lichtgeschwindigkeit und die geltende Raumeinheit der Globus (vgl. Kress 2008). Forderungen von Spitzenleistungen in Lichtgeschwindigkeitszeit und finanzielle Einsparungen an Universitäten durch Regierungen beeinflussen nicht nur Lehr- und Lernkonzepte, sondern stellen Anforderungen an Lehrende und Studierende sowie an MitarbeiterInnen in der Administration und im Management der Universität, die immer schwieriger – zu oft auf Kosten von Gesundheit und Beziehungen zu PartnerInnen und Kindern – zu bewältigen sind.

Der rasante Fortschritt der globalen Wissensgesellschaft konfrontiert, schreibt Ron Barnett (2000), mit dem „Ende des Wissens“ („the end of knowledge“). Er bringt damit zum Ausdruck, dass eine sichere und kohärente Basis des (wissenschaftlichen) Wissens von der Welt sowie von uns selbst ebenso wenig mehr existiert wie eine gewisse Zukunft. Barnett charakterisiert das Zeitalter des 21. Jahrhunderts als „age of supercomplexity“, um auf die Unabgeschlossenheit (open-endedness) von Ideen, Perspektiven, Werten, Interpretationen u.a.m. hinzuweisen, als „age of uncertainty“, mit dem Hinweis auf die Instabilität der Welt, die durch individuelle Interpretationspraktiken konstant rekonstruiert und gestaltet wird. Er bezieht sich auch auf ein „age of ambivalence“, in dem Mehrdeutigkeit, Unentschiedenheit und Widersprüchlichkeit von miteinander konkurrierenden Wahrheiten, Positionierungen und Identifizierungen vorherrschen.

„The main educational challenge of critique amid supercomplexity is precisely that of living with critique, with the destabilization that arises through a situation in which there is no sure ground, in which every move, every framework, every value, every working assumption can be and is critiqued. This situation has both curricula and pedagogical implications.“ (Barnett 2007, S. 152)

Kurz zusammengefasst, Prozesse der Wissensgenerierung im Lehren und Lernen sind durch hochkomplexe Bedingungen, unsichere, auch miteinander in Konflikt stehende „Wahrheiten“ und ambivalente Positionierungen gekenn-

zeichnet. Es ist unumgänglich, argumentiert Barnett, Studierende nicht als Objekte „en masse“ oder „en bloc“, sondern als individuelle Subjekte wahrzunehmen. Fragen, die er zu bedenken gibt, lauten: Was bedeutet es in der gegenwärtigen Welt, StudentIn zu sein und sich als StudentIn zu entwickeln? Wie ist mit dem Willen zu lernen, den StudentInnen der Universität anbieten, umzugehen? Wie kann dieser Wille unterstützt werden, sodass neue Erkenntnisse, Theorien, Modelle und Methoden fundiert und derart vermittelt werden können, dass der kritischen Hinterfragung und Weiterentwicklung im Diskurs zwischen Studierenden und Lehrenden ausreichend Raum zugeordnet werden kann?

„She [the student] is bombarded with new terms, ideas, concepts, theorems, procedures, situations, experiences, all of which come out of lectures, books, papers, seminars, the laboratory, the studio, the workplace. She may feel that she is drowning in this world and yet, despite these impositions, she is called upon to make her own interventions, creations, propositions, offerings of one kind or another.“ (Barnett 2007, S. 34)

Wie können Aufgaben und Leistungen von StudentInnen, die als individuelle Subjekte anzuerkennen sind, wahrgenommen werden? „The student not only puts her words, her works and her actions forwards; she puts herself forward“ (Barnett 2007, S. 85). Dafür ist nach Barnett StudentInnen auch zu danken.

Durch die Diskussion der internationalen Hochschulforschung, Initiativen der UNESCO<sup>12</sup> und durch den Bologna-Prozess (seit dem London Kommuniké von 2007) wurde die Verlagerung „From Teaching To Learning“ eingeführt. Ausgelöst wurde ein Wandel der Lehr-/Lernkultur, der es erfordert, die Lehre aus der Perspektive der Lernstrategien, -ziele und -ergebnisse der Studierenden neu zu durchdenken und zu gestalten (vgl. Wildt 2003). Auch die Studierenden in Europa nehmen mit Forschungsprojekten und Studien Einfluss auf die Entwicklung studierendenzentrierten Lernens.<sup>13</sup> Die Handlungsfähigkeit (agency) und die Verantwortung der Studierenden gelten nach Gunter Kress als die be-

12 Vgl. dazu die Website der Unesco mit dem Titel: „A Shift From Teaching To Learning“, verfügbar unter: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=26923&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=26923&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [02.06.2012].

13 Im Rahmen eines Forschungsprojekts („Time for a New Paradigm in Education: Student Centered Learning“) befasste sich die European Union of Students (ESU) detailliert mit der Ausarbeitung von Prinzipien des studierendenzentrierten Lernens unter Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse und Interessen von Studierenden im Zusammenhang mit Grundsätzen der Einheit von Forschung und Lehre sowie des kritischen Denkens. Teile der Forschungsergebnisse wurden 2010 in der Studie „Student-Centered Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions“ veröffentlicht. Auch in Österreich widmete sich die Bundesvertretung der HochschülerInnenschaft im Rahmen einer ausführlicheren Studie der studierendenzentrierten Lehre. Vgl. Forum Hochschule: Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven 2012. Wien 2012.

deutendsten Merkmale einer studierendenzentrierten Lehre, die sich daran orientieren sollte, dass Wissen von Studierenden in Verbindung mit ihren Bedürfnissen und als Mittel, Probleme zu lösen, denen sie in ihrer Lebenswelt gegenüberstehen, konstruiert wird. „The agency and responsibility of the learner is one of the most significant aspects of the new environments of learning“ (Kress 2008, S. 256).

Ohne Studierende gibt es keine Universität. Der Band beginnt mit dem Beitrag von *Ron Barnett*, in dem er sich abermals mit der Wahrnehmung der Subjektivität der Studierenden, der Komplexität ihres Lernens in der gegenwärtigen Welt, der Entwicklung notwendiger Dispositionen (wie des Willens zu lernen, sich zu engagieren, zuzuhören, zu erforschen u.a.) sowie von Eigenschaften (wie Sorgfältigkeit, Mut, (Selbst-)Kritik, Selbstdisziplin, Respekt gegenüber anderen u.a.) im und durch das Studium aus philosophischer und pädagogischer Perspektive auseinandersetzt. Nicht nur das kognitive Begreifen der Welt wird global, sondern StudentInnen werden „global citizens“. Damit werden einige Herausforderungen der Entwicklung verantwortlicher Lehr-/Lernszenarien durch Universitäten benannt.

Der zweite Abschnitt des Bandes, der dem forschungsgeleiteten und erkenntnisorientierten Lehren und Studieren gewidmet ist, wird von *Reinhard Brandt*, der dem Bologna-Prozess kritisch gegenübersteht, eingeleitet. Der Zweck der Universität ist nicht einfach aus der Geschichte ableitbar, sondern besteht nach Brandt im methodischen Erwerb von Erkenntnis (die im Gegensatz zum Wissen auf Begründung sowie auf der persönlichen Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Studierenden beruht) und nicht in der Akkumulation von abrufbarem Wissen. Brandt argumentiert außerdem für das Recht der Zivilgesellschaft auf Erkenntnis. Im Anschluss erläutert *Hans Pechar* vor dem Hintergrund der notwendigen Verknüpfung von Forschung und Lehre und aus historischer Perspektive die Grenzen neuhumanistischer Bildungskonzeptionen, die in der unhaltbaren Dichotomie Bildung versus Ausbildung zum Ausdruck kommen. Die Forderung nach Bildung statt Ausbildung spielte bei den Studierendenprotesten eine zentrale Rolle. Pechar argumentiert, dass in einer heute zunehmend verwissenschaftlichten Berufsarbeit reflexives und problemlösungsorientiertes Wissen unabdingbar sind. *Otto Kruse* unterzieht die Institution des Seminars, eine studierendenzentrierte Schulung des Denkens, Forschens, Präsentierens, Diskutierens und Schreibens und wesentlicher Bestandteil der Entwicklung der Universität seit dem 18. Jahrhundert, zunächst einer historischen Analyse. Darüber hinaus erläutert er – und zwar erstmals nach 200 Jahren mehr oder weniger unreflektierter Seminarpraxis – nicht nur vier unterschiedliche Arten von Seminaren, sondern entwickelt auch verschiedene didaktische Gestaltungsmöglichkeiten, ohne sich dabei in einer Pädagogisierung, die den Wert des Antipädagogischen des Seminars aufhebt, zu ver-

lieren. *Karin Reiber* setzt sich mit forschendem Lernen in Verbindung mit Kompetenzentwicklung auseinander. Sie widmet sich differenzierten didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten des forschenden Lernens, erläutert detailreich einzelne Lernschritte. Außerdem bezieht sich Reiber in ihrer Analyse auf die Entschleunigung statt Beschleunigung von Lernwegen sowie auf die Herstellung subjektiv bedeutsamen Lernens. Auch Prüfungen sollten den Anforderungen der Verknüpfungen von Forschung und Lehre entsprechen, die Forschung darüber ist jedoch kaum Gegenstand der zuständigen Disziplinen, wie *Florian H. Müller* feststellt. Er befasst sich mit dem zumeist „ungelernten Geschäft“ des professionellen Prüfens an Universitäten und erörtert die vielfältigen Funktionen und Steuerungsfunktionen des Prüfens für Lernprozesse. Außerdem analysiert er Prüfungen aus didaktischer Perspektive und befasst sich mit dem studentischen Erleben von und Verhalten gegenüber Prüfungen. *Gabi Reinmann* erläutert in ihrem Beitrag, wie durch Reformen der Bologna-Reformen, bürokratische Regelungen, Verordnungen und Dokumentationspflichten der Alltag von Lehrenden und Studierenden belastet wird. Als Folge werden die Studiengang-Gestaltung und die Sicherstellung der Studierbarkeit auf eine logistische Aufgabe und einen rechtlichen Balanceakt reduziert. Studierbarkeit als didaktische Herausforderung betrachtend, entwickelt Reinmann detaillierte didaktisch und phasenspezifisch fundierte Lösungsansätze für die Studiengang-Gestaltung, die sowohl Studierenden als auch Lehrenden wieder mehr Freiheit und Verantwortung zugestehen. Der zweite Abschnitt endet mit dem Beitrag von *Jon Nixon*. Nixon argumentiert, dass Globalisierungsprozesse nicht nur ökonomische, soziale und politische Strukturen beeinflussen, sondern auch unser Verständnis der Welt. Die Herausforderung besteht darin, die Welt neu in der Weise zu interpretieren, dass Neuanfänge gesetzt werden können. Gerade weil Probleme in der gegenwärtigen Welt, in der Menschen global miteinander verbunden sind, als kollektive, nicht individuell lösbare Probleme aufzufassen sind, können Erkenntnisse in einer demokratischen Gesellschaft nicht im Revier von ExpertInnen verbleiben, sondern müssen vermittelt, übersetzt und verhandelt werden.

Der dritte Abschnitt beginnt mit dem Beitrag von *Ruth Becker*, der sich im Kontext des Bologna-Prozesses mit der Integration von Ergebnissen der Genderforschung in die Gestaltung von Curricula in den Naturwissenschaften befasst. Im Rahmen eines umfassenden Projektes der Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW an der TU Dortmund, an dem Ruth Becker maßgeblich beteiligt war, wurden verschiedene Maßnahmen gesetzt und der Aufbau einer umfassenden Datenbank gestartet, in der NaturwissenschaftlerInnen ihre Disziplinen aus Gender-Perspektive kritisch durchleuchten und weiterentwickeln. Eine entscheidende Voraussetzung für die Integration von Gender in die Curricula ist, wie Becker argumentiert, die aktive Bereitschaft der

Hochschulleitung, Vorgaben für die Entwicklung und Akkreditierung von Studiengängen zu entwickeln. *Leah Carola Czollek* und *Gudrun Perko* befassen sich in ihrem Beitrag mit theoretischen und gesetzlichen Grundlagen der intersektionalen Forschung. Sie argumentieren für die Verankerung von Gender- und Diversity-Gerechtigkeit an Hochschulen und bieten theorie- und praxisorientierte Vorschläge, wie eine gender- und diversity-gerechte Didaktik mithilfe von Checklisten gestaltet werden kann. Ähnlich wie Becker argumentieren Czollek und Perko, dass diese Form der Didaktik nicht von ihrer institutionellen Eingebundenheit losgelöst zu denken ist. *Wolfgang Nowak*, der selbst blind ist, befasst sich in seinem Beitrag mit einer Vielzahl diskriminierender Barrieren vor allem für (seh-)behinderte WissenschaftlerInnen und Studierende. Diese Barrieren stehen der im Bologna-Prozess vorgesehenen Förderung der Mobilität entgegen. Er diskutiert die soziale und rechtliche Lage von behinderten und chronisch kranken Studierenden und verweist auf Initiativen von Selbstvertretungen wie UNIABILITY, die sich für Möglichkeiten, studieren zu können, einsetzen. Nowak widmet sich außerdem dem taktilen Leitsystem der Universität Wien, das er gemeinsam mit Günther Ertl entwickelt hat. Mit der Entwicklung von Bedeutungen und Dimensionen von Social Justice im Rahmen des Bologna-Prozesses befasst sich *Gudrun Perko*, die damit den dritten Abschnitt abschließt. Sie argumentiert, dass Social Justice sich an Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit für alle Menschen aus der Perspektive von Radical Diversity und der Intersektionsforschung orientiert und an Anti-Diskriminierungsgesetze und Menschenrechtskonventionen anschließt. Sie stellt verschiedene Ansätze vor, wie Fragen von Differenz und Ungleichheit in den Blick genommen und in die Lehre integriert werden können.

Der vierte Abschnitt ist den Themen Employability und Kompetenzen gewidmet, deren Relevanz an der Universität umstrittenen ist. *Lee Harvey* beschreibt, wie Employability sich zu einer prominenten Idee im Bologna-Prozess entwickelte und präsentiert verschiedene Studien, die unterschiedliche Auffassungen von Studierenden und Unternehmen zu Employability zum Ausdruck bringen. Für Harvey ist Employability weder mit einem Training zum Erlangen eines Jobs gleichzusetzen noch mit der Aneignung von „employability skills“ in einem generischen Sinn. Vielmehr will er Employability im Zusammenhang mit transformativer und forschungsgeleiteter Lehre verstanden wissen, die sich nicht auf die Vermittlung von Lernstoffen konzentriert, sondern darauf, wie Wissensobjekte zu analysieren, zu kritisieren, zu reflektieren und zu dekonstruieren sind. In diesem Sinne begreift Harvey Employability im Kontext von studierendenzentriertem und transformativem Lernen als eine Ermächtigung von Studierenden, sich als intellektuelle „performers“ entwickeln zu können. *Dietmar Chur* diskutiert in seinem Beitrag aus theoretischer Perspektive mögliche Bedeutungen der im Bologna-Kontext geforderten Kompetenzorientierung

im Studium und analysiert den Begriff der Schlüsselkompetenzen auf vielseitige Weise. Darüber hinaus bietet er verschiedene praxisbezogene Vorschläge der Integration in die Lehre, die didaktischen Prinzipien angepasst sind, die dem forschenden Lehren und Lernen entsprechen. Chur kritisiert, dass die Verwendung des Begriffs der Schlüsselkompetenzen im hochschulpolitischen Diskurs dazu tendiert, deren Wert für eine ganzheitliche Bildung oft zu wenig zu erkennen. Ein eigener Abschnitt ist dem Beitrag von *Celia Whitchurch* über die Entwicklung von „*Third Space*-Professionals“ im Hochschulbereich gewidmet. Dafür gibt es mehrere gute Gründe. Ein wichtiger Grund ist darin zu finden, dass im Bologna-Diskurs MitarbeiterInnen, die dem administrativen Bereich zugeordnet werden – mehrheitlich Frauen – praktisch nicht existent sind. Angesichts des „Übersehens“ eines Teils der MitarbeiterInnen an Hochschulen stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Bologna-Diskurs der Einforderung von Chancengleichheit und Diversitätsgerechtigkeit im Europäischen Hochschulraum tatsächlich beimisst? Ein großer Teil der Umsetzung der zahlreichen bürokratischen Reformen des Bologna-Reformprozesses fällt zu einem nicht unwesentlichen Teil nicht nur in den Zuständigkeitsbereich von Lehrenden, sondern auch in jenen der sog. Administration, vielfach um die Logistik der Bürokratie überhaupt unter Kontrolle zu halten. Ein kontinuierlich wachsender Teil der administrativen MitarbeiterInnen verfügt über eine Hochschulbildung, es stellt sich daher auch die Frage, wie in diesem Zusammenhang ein Hochschulabschluss durch den Bologna-Diskurs bewertet wird. Im Gegensatz zu den Bologna-Reformen befasst sich z. B. die UK Higher Education Academy, wie *Celia Whitchurch* in ihrem Beitrag erörtert, mit dem Faktum, dass der Hochschulsektor längst nicht mehr nur einen Arbeitsbereich darstellt, der auf den Leistungen, Rollen und Identitäten von Lehrenden und Forschenden aufbaut. Das Konzept des „*Third Space*“, von *Whitchurch* in Auseinandersetzung mit der Hochschulwelt und postkolonialer Theorie entwickelt, bezeichnet einen Raum, in dem sich Aktivitäten des Dienstleistungsbereichs und des wissenschaftlichen Bereichs miteinander überschneiden und multi-professionelle Teams vermehrt entstehen. Die Entwicklung des „*Third Space*“ in der Hochschulwelt impliziert stärker als bislang diversifizierte Aufgaben und Rollen sowie neue Identifizierungen.

Mehrere Beiträge sind – dem eingangs beschriebenen Format der *friday lectures* entsprechend – durch Diskussionen von WissenschaftlerInnen, Studierenden und „*Third Space Professionals*“ der Universität Wien erweitert. Sie bieten theoretische und praxisbezogene Reflexionen der Beiträge aus der Perspektive der Universität Wien.

Ich bedanke mich beim Team des Center for Teaching and Learning / CTL für die Unterstützung der *friday lectures*, besonders bei *Silvia Grillitsch* für die gemeinsame Durchführung des die Veranstaltungsreihe begleitenden Seminars

sowie bei allen StudentInnen, die sich an den verschiedenen Seminaren beteiligt haben, für ihr Engagement und die spannenden Diskussionen. In diesem Sinne auch vielen Dank an die RespondentInnen aus dem Bereich der Wissenschaft. Besonders großer Dank gebührt Eva Steltzer, die das Lektorat mit großer Sprachgenauigkeit übernommen und damit grundlegend die Herstellung dieses Bandes ermöglicht hat.

## Literatur

- Ash, Mitchell G.: Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. In: *European Journal of Education* 41 / 2 (2006), S. 245–267, verfügbar unter: <http://faculty.ksu.edu.sa/hisham/Documents/Medical%20Education/English/Pharmacy%20Education/269.pdf> [31.05.2012].
- Barnett, Ronald: *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. Maidenhead: Open University Press 2007.
- Barnett, Ronald: University knowledge in an age of supercomplexity. In: *Higher Education* 40/4 (2000), S. 409–22.
- Brandt, Reinhard: *Wozu noch Universitäten?* Hamburg: Felix Meiner Verlag 2011.
- Brew, Angela: *Research and Teaching. Beyond the Divide*. Palgrave: McMillan 2006.
- Berlin Communiqué, September 2003, verfügbar unter: [http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German.pdf](http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2003_Berlin_Communique_German.pdf) [01.06.2012].
- Brinckmann, Hans et al.: *Die Einheit von Forschung und Lehre. Über die Zukunft der Universität*. Cuernavaca: Die Büchse der Pandora 2001.
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010, verfügbar unter: [http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Budapest-Vienna_Declaration.pdf) [31.05.2012].
- Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hg.): *Forum Hochschule: Ergebnisse, Forderungen & Perspektiven 2012*. Wien 2012, verfügbar unter: [http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user\\_upload/pdf/Presse/Forum\\_Hochschule.pdf](http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/Forum_Hochschule.pdf) [01.06.2012].
- ESU: *Student-Centered Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Brüssel 2010, verfügbar unter: <http://www.esu-online.org/resources/6068/Student-Centred-Learning-Toolkit/> [02.06.2012].
- Euler, Dieter: *Forschendes Lernen*. In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hg.): *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt a.M. u. NY: Campus 2007, S. 253–272.
- Gibbons, Michael et al. (Hg.): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage 2006.
- Hörisch, Jochen: *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!* München, Wien: Carl Hanser Verlag 2006.
- IG LektorInnen und WissensarbeiterInnen (Hg.): *Wissensarbeit: Prekär: Organisiert. 15 Jahre IG LektorInnen und freie WissensarbeiterInnen, 2012*, verfügbar unter:

- [http://ig-elf.at/fileadmin/homepage/Archiv/Texte/Broschuere\\_wissensarbeit-prekaer-organisiert.pdf](http://ig-elf.at/fileadmin/homepage/Archiv/Texte/Broschuere_wissensarbeit-prekaer-organisiert.pdf) [01.06.2012].
- Healey, Mick: Lining Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning. In: Barnett, Ronald (Hg.): Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. Maidenhead u. New York: Open University Press, S. 67–78.
- Heissenberger, Stefan et al. (Hg.): Uni brennt. Grundsätzliches, Kritisches, Atmosphärisches. Wien: Turia + Kant 2010.
- Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10), verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/229/PDF/229.pdf> [02.06.2012].
- Kress, Gunther: Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. In: Studies in Philosophy and Education 27/4 (2008), S. 253–266.
- Kolozs, Martin (Hg.): Bildung ist ein Lebensprojekt. Im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann. Innsbruck et al.: Studienverlag 2011.
- Jenkins, Alan./Healey, Mick./Zetter, R.: Linking teaching and research in departments and disciplines. York: The Higher Education Academy 2007.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, April 2009, verfügbar unter: [http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf) [01.06.2012].
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. (3. Auflage) Wien: Zsolnay Verlag 2009.
- London Communiqué, Mai 2007, verfügbar unter: [http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/elearning/2007\\_London\\_Communique\\_German.pdf](http://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/elearning/2007_London_Communique_German.pdf) [01.06.2012].
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten: Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Zürich: diaphanes 2010.
- Pechar, Hans/Wroblewski, Angela: Die Auswirkungen von Bologna auf die Lage der Studierenden in Österreich. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung – ZFHE, Jg. 6/2 (2011), S. 1–14, verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/251/344> [25.03.2012].
- Schrittesser, Ilse (Hg.): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Wien: facultas 2009.
- Scott, Peter: Divergence or Convergence? The Links between Teaching and Research in Mass Higher Education. In: Barnett, Ronald (Hg.): Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching. Maidenhead u. New York: Open University Press 2005, S. 53–66.
- Scott, Peter: High wire. We are all researchers now. In: Guardian Education (28.01.2002).
- Wildt, Johannes: ‚The Shift from Teaching to Learning‘ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Düsseldorf 2003, S. 14–18, verfügbar unter: <http://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> [01.06.2012].
- Unesco Website: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=26923&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=26923&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [01.06.2012].



---

## **1. Studierende im Zentrum der Universität**



---

Ronald Barnett

## **Being a Student in an Age of Uncertainty: managing, developing and educating horizons of learning**

### **Introduction**

Students not only live in a turbulent age but they themselves have turbulent lives. Both across time and at any one time, their lives are complexes of learning experiences, within and well beyond their formal learning. Through multiple networks, they are connected to multiple channels of communication and interaction. They live multi-modal lives, with no fixed horizon of expectations. They are incessantly on the move.

These students have no definite projects; no fixed learning abode. Long-term planning cannot be part of their being since, as they know only too well, turbulent global markets offer no stability in which personal planning makes much sense. Far from being sure which occupation to sustain them through their working lives, they cannot be sure that they will find employment of any predictable kind. Their lives, especially in the years immediately on graduation, are lives of continuous transitions. These students are, as we might say, liquid learners, in which their learning is prompted in part by the social and personal disjunctions to which they are subject. Their identities are always on the move, and always in the making and re-making, as they try to make sense of the manifold and dynamic patternings of time and space in which they have their being. They are edgeless learners, always on the edge of fixity and instability.

All this being so, the educational problem becomes not what students learn (whether cast in a language of knowledge or of skills). Instead, it becomes a matter of what kinds of human being might formal educational institutions – such as universities – seek to develop amid a world of uncertainty? A key issue here also presents itself: is the flowering of the individuality of the student the only pedagogical guide? Or, perhaps to the contrary, are there any universal ideas that might be brought into view? Might it just be, for instance, that an idea such as the student as a global citizen may yet carry some weight in a fractured world?

## Managers of their learning

Students today may be said to be liquid learners. They learn in all manner of ways, use many media, in a variety of settings, for numerous purposes and in different settings. Their learning is both formally prescribed (by their universities) and conducted informally, beyond institutional learning. The latter may be undertaken purposively – a student engages, for example, in helping an international charity (perhaps working overseas) or a local family with a dyslexic child – or may be entirely serendipitous (perhaps learning through social networking about friends' activities or new events in the music world). These learning events are undertaken in various timeframes, some being of the moment, some occurring over a passage of some years. There may, too, be a variation in pace to these learning endeavours: some will be undertaken to pressing deadlines and will be experienced amid fast time while others have a less urgent pacing, and allow reflection and even 'research'. Amid multimodality, too, (Kress and van Leeuwen, 2001) many of these learning tasks may be undertaken simultaneously.

These students are lifewide learners (Jackson, 2011), undertaking multiple learning tasks more or less at the same time at a point in their lifespan. Issues therefore arise as to the relative significance *and* the inter-connections, if any, between the different sites in which the student is 'learning'. Could it just be that some of the learning in which a student is engaged outside of their universities claims their allegiance more than the learning within their formal course of study? And/or could it also be that some of that informal learning is actually assisting their formal learning in some ways?

One way of describing such learning complexity is to observe that it is composed of many networks, each with its own characteristics. Networks of communication may be open in the participants they admit or rather closed; they may prompt creativity or be heavily rule-governed; they may be democratic in which participants may have a more or less equal voice, or they may be somewhat hierarchical; and the channels of communication may variously permit a single person to speak to many or many to speak to many at the same time. Student learning is implicated in all of these ways. It follows that variously, in some of their learning settings, students are very much the authors of their messages, are involved in speaking to many people and even have responsibility for the learning of others (they may, for example, be managing a small local shop on a part-time basis or tutoring children in a local family).

Such students, it may be said, are managing their own learning. And the managing of their learning is complex. Manifestly, it is technical and operational (being in the right place at the right time, handling messages simultaneously, and mastering different modes of communication). Less evidently, however, it is also

a matter of identity management. In being learners in so many different milieus, students take on contrasting roles and learning relationships. In some settings, as noted, students are the authors of their own messages and *ipso facto* are the main drivers of their own (albeit tacit) learning. In other settings, notably in their university environments, students are plunged much more into a recipient learning position, in which they find themselves having to negotiate a learning environment that is little of their making. Others of their learning situations allow for intermediate positions along this directive-recipient axis; being a captain of a university sports team or working in a local charity will present with some rules and expectations but provide the student with much freedom to initiate activities and so learn on their own account.

In all of this, the student is engaged on a course of identity management, for the learning situations call for different learning roles and learning identities. Being placed both in situations of considerable responsibility towards others (leading a team or working with children) on the one hand and in situations that are highly structured and permit little negotiation on the other hand (being a student on a university programme of studies) require the student to become adroit at handling such contrasting learning identities simultaneously.

In its wake, this identity management brings forth too an emotional management. Some of the situations in which students find themselves are highly stressful. Partly, this stress arises as a result of students entering relatively open spaces that are limited in their rules and boundaries. Social networking is one example; undertaking work in local and somewhat informal settings (whether on a paid or voluntary basis) is another. In such settings, students are learning in all sorts of ways – cognitively, personally, inter-personally – but they may also find themselves in situations of some challenge. It may be, too, that their own programme of study in their university places them in stressful situations, especially where students are undertaking fieldwork (in biological or environmental or archaeological studies) or in clinical or social work or school-teaching placements or even faced with a new experience in a classroom-setting (learning a new procedure on the computer or learning a new way of interacting with others or in understanding oneself). Students are increasingly becoming the choreographers of their own affectivity (cf. Youdell and Armstrong, 2011).

## Horizons of learning

A possible encapsulation of these observations – on students as learners (in and beyond their formal programme of study) – lies in the idea of students as liquid learners. Taken from the work of Zygmunt Bauman (2005), the idea of the liquid attempts to capture the haphazard character of much modern life, moving as it

does in many directions all at once, and somewhat aimlessly at that. Here, the metaphor has much application. We can say that students are caught in learning currents. In some of these currents, students are able to navigate themselves and even control the pace of their learning. In other currents, students are more or less swept along, with little control over the pace or direction of their learning.

The metaphor of the liquid is, then, beguiling but it is limited. It points to the varied circumstances in which students as learners find themselves, and reflects the way in which students' learning is often conducted amid structures that are not of their making. However, the very idea of the liquid implies a complete lack of boundaries and structure. Another metaphor gaining current traction is that of 'smooth' and 'striated' spaces developed by Deleuze and Guattari (2007). This metaphor both emphasises the differences between life spaces *and* reminds us that the structures in which learning takes place may be heavily regulated or may be quite open and permissive. Learning spaces may be so regulated that learners are obliged to follow furrows already marked out or they may be glassy, in which the learners can free-wheel, showing off their own creative patterns and movements.

Again, this metaphor has its attractions and its limitations. At different times, both structured and unstructured learning offer advantages; neither has overriding merit. Learning may be more efficient and more effective when it is tightly structured ('striated'); and learning may also be more creative and more authentic when it is open for playful interpretation ('smooth'). And learning may alternate between smooth and striated surfaces; both will come into play in the composition of a learning biography.

Missing, however, from the metaphors both of the 'liquid' and of the 'smooth and striated' is a sense of a horizon. Perhaps that is part of their point; that modern life lacks horizons as it becomes a matter of getting by in an uncertain world. It may be observed, too, that students – say characteristically between the ages of 17–27 or thereabouts – are undergoing many transitions, culturally, geographically, personally, educationally, institutionally. Their lives are fractured, marked by discontinuities and disjunctions (cf. Jarvis, 1992). All of these moments and transitions bring learning experiences; and some experiences will be undergone collectively and others as a solitary encounter with strangeness.

I want to suggest that to each experience is attached a particular horizon of time, and place and even ethics. 'Place' is not merely geographical but is the habitat for the learning, which may have a disciplinary, institutional or even modal character. 'Time' is a feature of any learning task, and it is itself complex, being fast or slow, and being short- or long-term. 'Ethics' refers to the rules and responsibilities – or lack of them – that attach to different learning situations. Learning situations in which students characteristically find themselves, in and out of formal learning situations, may then be scrutinised for the ways in which they are structured by time, place and ethics. Compare, for example, a student

engaged in social networking over the internet, in a formal programme of study within a university and undertaking voluntary work in another region of one's country or even overseas.

Horizons will differ across such learning spaces (Savin-Baden, 2008). So much is apparent. But the metaphor can be taken further. For horizons may recede and advance; and they may overlap or merge. They may be somewhat grey or they may be coloured. They may even be misty or they may be clear. And, in particular, they may be close or distant. So, for intentionally orchestrated learning situations, the matter of the horizon – or horizons – of learning becomes a matter deserving our attention. For questions then arise as to the character of the horizons both in which the learning situations are to be designed and of the horizons which it is intended that the students as learners will intuit.

## Dispositions and qualities

Higher education has long prided itself on being a process of the formation of persons. A favourite term here is that of 'subjectivities' but this term is liable to slide into an evasion of educational responsibilities. (The term needs, therefore, to be used with some care.) The idea of 'subjectivities' precisely diverts the gaze to structures that influence the shaping of personhood. In higher education, however, there lies a concern with students as individuals: just how are they to develop as individuals? What is to be significant in that development? When universities were dominated by the power of the academics, the answer was given in the form of sacred disciplinary knowledge: to be educated was to come to be initiated into the mysteries of arcane knowledge structured in disciplines.

On this view, being a student was to come into the inside of history, or chemistry or philosophy. It was to 'read' to become a historian or chemist or philosopher. Then, as the state came to fund or at least to promote mass higher education, students were expected to acquire the skills not of esoteric mysteries but of living in the real world. This was a profane or mundane knowing (Wheeler, 2010), in which being a student was outwardly to exhibit actions oriented to the knowledge economy. From inner-worldly to outer-worldly; this has been the fundamental change in student subjectivities sought by higher education institutions.

But this recasting of educational processes – from knowledge to skills, from sacred to profane, from the inner to the outer – is continuing to evolve. For the mantra of skills, skills, skills – howsoever defined, whether as personal, vocational, transferable or core skills – cannot do justice to the chaotic and uncertain world in which students will have their being. The discourse of skills cannot even cope with the uncertainties of the knowledge economy, which, after all, has now