**Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit – Theoretische Grundlegung und empirische Analyse**

DISSERTATION
der Universität St. Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften
sowie Internationale Beziehungen (HSG)
zur Erlangung der Würde eines
Doktors der Sozialwissenschaften

vorgelegt von

**Tobias Johannes Jenert**

aus

Deutschland

Genehmigt auf Antrag von

**Herrn Prof. Dr. Dieter Euler**

und

**Frau Prof. Dr. Gabi Reinmann**

Dissertation Nr. 3960

Difo Druck GmbH, Bamberg 2011

Die Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehungen (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St. Gallen, den 27. Oktober 2011

Der Rektor:

Prof. Dr. Thomas Bieger

# Vorwort

Mit einer Doktorarbeit ist es wie mit vielen anstrengenden Dingen – hat man sie einmal hinter sich gebracht, erscheint im Rückblick alles ganz trivial, einfach und eigentlich gar nicht mehr so anstrengend. Das Vorwort möchte ich daher nutzen, mich der Anstrengungen noch einmal bewusst zu erinnern und mich dabei bei denen zu bedanken, die meine Mühen geteilt haben und die auch dazu beigetragen haben, dass die Arbeit einen guten Abschluss gefunden hat.

Ganz am Anfang wäre da Gabi Reinmann – sie ist zu einem guten Teil Schuld daran, dass ich überhaupt auf die Idee kam, eine Promotion in Angriff zunehmen (ich glaube, eigentlich war es ihre Idee). Als Professorin in Augsburg hat sie uns schon als Hilfskräfte voll in den wissenschaftlichen Betrieb integriert, auf Tagungen geschickt und immer das Gefühl gegeben, dass es darauf ankommt, interessiert zu sein und sich an interessanten Menschen zu orientieren. Gabi Reinmann und die gesamte Augsburger (jetzt auch Münchner) Mannschaft – leider haben nicht alle Namen Platz – begleiten mich bis heute, dafür bin ich sehr dankbar. Die Möglichkeit, die Dissertation tatsächlich umzusetzen, erhielt ich im Rahmen des nationalen Forschungsprojekts Red*Ink (Rethinking Education in the Knowledge Society) in der Schweiz. Den Austausch in der wirklich internationalen Gruppe von Doktorandinnen und Doktoranden der Universitäten Lugano, Lausanne und St. Gallen möchte ich nicht missen. Thank you guys, it really was an enriching experience. And great fun, too. Mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen habe ich über die Dissertation hinaus einen wunderbaren Arbeitsplatz gefunden. Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen für die Unterstützung, allen voran Taiga Brahm, Franziska Zellweger und meiner Doktorandenkollegin Anja Gebhardt. Sie haben mir geholfen, eine gute Dissertation zustande zu bringen und waren und sind wunderbare Teampartner. Besonders danke ich meinem Doktorvater Dieter Euler. Seine scharfsinnige Art Fragen zu stellen hilft einem, Ideen und Argumente wirklich zu Ende zu denken, ohne das Ergebnis schon vorwegzunehmen. Aus meinen anfangs eher wirren Vorstellungen konnte ich so ein machbares Forschungsprojekt entwickeln, ohne meine Grundidee aufzugeben. Danke für die Geduld, die Freiheit, die Kritik und das Interesse.

Meinen Eltern danke ich, dass sie mich stets in meinem Werdegang bestärkt haben, statt die damit verbundenen Unsicherheiten in den Vordergrund zu rücken. Schließlich ein besonders großes Danke an Hannah für das Aushalten der Distanz, der unvermeidlichen Stresssituationen und des Selbstzweifels sowie für die ständige Rückendeckung.

Hat sich die Promotion also gelohnt? Bezüglich der Arbeit ist es an Ihnen als Leser, dies zu beurteilen. Ich als Autor habe in den gut drei Jahren unheimlich viel gelernt. Eigennützig gesprochen: Ja, für mich hat es sich gelohnt.

St. Gallen und Augsburg im September 2011 Tobias Jenert

# Inhalt

**I. TEIL: STUDIENPROGRAMME ALS UNTERSUCHUNGS- UND GESTALTUNGSEINHEIT ..... 1**

**1. Bologna, Bildungsforschung und der Blick auf Studienprogramme ..... 1**

1.1. Studienprogramme analysieren und gestalten ..... 3

1.2. Eine kulturelle Perspektive auf das Handeln Studierender ..... 4

**2. Erkenntnisinteresse und Forschungsziele ..... 4**

**3. Die Relevanz einer kulturellen Perspektive auf die Studienpraxis ..... 6**

3.1. Ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis ..... 6

3.1.1. Programmlogik und neue hochschuldidaktische Gestaltungsfelder ..... 7

3.1.2. Studierendenzentrierung als Herausforderungen der Programmgestaltung ..... 8

3.2. Ein Beitrag zur Differenzierung der politisch-öffentlichen Bildungsdebatte ..... 9

3.3. Ein Beitrag zur hochschulbezogenen Lernforschung ..... 11

**4. Das Konstrukt der Studienprogrammkultur: Vorläufige Begriffsbestimmung ..... 12**

4.1. Erste Abgrenzung: Studienprogrammkultur und Lernkultur ..... 13

4.2. Zweite Abgrenzung: Studienprogrammkultur und studentische Kultur ..... 16

4.3. Bezugspunkte der Studienprogrammkultur: Studienprogramm, Fachkultur und Organisationskultur ..... 17

**5. Aufbau der Arbeit ..... 19**

**II. TEIL: WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN ..... 23**

**1. Vorgehen ..... 23**

1.1. Paradigmenzentriertes Vorgehen ..... 23

1.2. Gegenstandszentriertes Vorgehen ..... 23

1.3. Synthese zu einem Vorgehensmodell ..... 24

**2. Paradigmatische Grundlegungen ..... 25**

2.1. Kulturpsychologie als theoretischer Bezugsrahmen ..... 27

2.1.1. Beobachterabhängigkeit: Der Mensch als Konstrukteur der Wirklichkeit ..... 27

2.1.2. Viabilität, Intersubjektivität und Kontextgebundenheit als Geltungskriterien menschlicher Erkenntnis ..... 28

2.1.3. Konsequenzen der konstruktivistischen Position für das Forschungsvorhaben ..... 30

2.2. Wissenschaftsverständnis ..... 33

2.2.1. Verhältnis von (Bildungs-) Wissenschaft und (Bildungs-) Praxis ..... 33

2.2.2. Die Hochschule als Forschungsgegenstand ..... 36

**3. Empirische Forschungsstrategie ..... 39**

3.1. Grundprinzipien einer kulturpsychologischen Forschungsstrategie ..... 39

3.2. Fallstudienforschung ..... 41

3.2.1. Was ist ein Fall? ..... 41

3.2.2. Fallstudien und Generalisierbarkeit ..... 45

3.2.3. Auswahl von Fällen ..... 47

3.2.3.1. Theoretisches Sampling ..... 47

3.2.3.2. Iteratives, „entdeckendes“ Vorgehen ..... 48

3.2.4. Datenerhebung ..... 49

3.2.5. Datenanalyse ..... 50

3.3. Qualitätskriterien wissenschaftlicher Fallstudien ..... 51

3.3.1. Vereinbarkeit verschiedener wissenschaftstheoretischer Ansätze auf der forschungspraktischen Ebene ..... 51

3.3.2. Strategien für die Durchführung qualitativ hochwertiger Fallstudien ..... 52

3.4. Offene Designentscheidungen ..... 56

**III. TEIL: AUFARBEITUNG DES FORSCHUNGSSTANDES ..... 57**

**1. Der Phänomenbereich „Studieren“: Zugänge und Befunde kultureller Hochschulforschung ..... 60**

1.1. Disziplinäre Kulturen und Fachkulturen ..... 62

1.1.1. Disziplinäre Kulturen und Lernstile ..... 63

1.1.2. Fachkulturen und Hochschulsozialisation: Theoretische Fundierungen ..... 67

1.1.2.1. Studienreform als Entstehungshintergrund der Hochschulsozialisationsforschung ..... 68

1.1.2.2. Soziologische Rahmenmodelle der Fachkulturforschung ..... 69

1.1.3. Fachkulturforschung: Forschungstradition und illustrative Studien ..... 72

1.1.4. Fachkulturforschung: Zusammenfassung und Kritik ..... 82

1.2. Institutionen-bezogene Ansätze ..... 86

1.2.1. Institutionen-bezogene Ansätze: Theoretische Fundierungen ..... 86

1.2.1.1. Systematisierung institutionen-bezogener Hochschulkulturforschung ..... 87

1.2.1.2. Generisches Rahmenmodell zur Analyse von Hochschulkulturen ..... 90

1.2.2. Institutionelle Ansätze: Forschungstraditionen und illustrative Studien ..... 92

1.2.2.1. Typologien studentischer (Sub-)Kulturen ..... 92

1.2.2.2. Ethnografien studentischer Kulturen ..... 97

1.2.2.3. Hidden Curriculum: Studienalltag als sozio-kulturelle Praxis ..... 101
1.2.2.4. Student Engagement und College Effectiveness ..... 107
1.2.3. Institutionelle Ansätze: Zusammenfassung und Kritik ..... 117

1.3. Ergebnisse der Literaturübersicht: Erweitere Begriffsbestimmung und Forschungsfragen ..... 120
1.3.1. Argumente für Studienprogramme als Untersuchungseinheit ..... 121
1.3.2. Forschungsfragen zur Analyse von Studienprogrammkulturen ..... 122
1.3.2.1. Kognitive und affektive Aspekte: Programmziele, Erwartungen und Einstellungen Studierender ..... 122
1.3.2.2. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika ..... 124
1.3.2.3. Soziale Interaktionen und soziales Klima ..... 126
1.3.2.4. Formale und informelle Sozialisationsprozesse ..... 127
1.3.3. Zusammenfassung und Fazit ..... 128

**2. Zugänge zum Kulturkonstrukt: Was wird unter Kultur verstanden? ..... 130**

2.1. Entwicklungslinien der Organisationskulturforschung ..... 131

2.2. Organisationskultur: Systematisierung der Zugänge ..... 134
2.2.1. Kulturen als sozio-kulturelle Systeme: Variablenansatz ..... 134
2.2.1.1. Kultur als interne Einflussvariable ..... 135
2.2.1.2. Kultur als externe Einflussvariable ..... 136
2.2.1.3. Kernmerkmale des Variablenansatzes ..... 137
2.2.2. Kulturen als Bedeutungssysteme: Metaphernansatz ..... 138
2.2.2.1. Kultur als kognitive Orientierungen ..... 139
2.2.2.2. Kultur als Symbolsystem ..... 141
2.2.2.3. Kernmerkmale des Metaphernansatzes ..... 142
2.2.3. Diskussion: Kultur als Variable versus Kultur als Metapher ..... 144
2.2.3.1. Variablenansatz: Gestaltungsorientierung und Reduktionismusvorwurf ..... 144
2.2.3.2. Metaphernansatz: Verstehensorientierung und verminderter Praxisnutzen ..... 146
2.2.4. Festlegung eines Kulturverständnisses zur Bestimmung von Studienprogrammkulturen ..... 149
2.2.4.1. Die Notwendigkeit eines integrativen Ansatzes ..... 150
2.2.4.2. Das integrative Kulturkonzept nach Sackmann ..... 151
2.2.5. Zusammenfassung und Fazit ..... 157

**3. Studienprogrammkulturen: Erweitertes Begriffsverständnis als Grundlage für die empirische Analyse ..... 159**

**IV. TEIL: RESULTIERENDES FORSCHUNGSDESIGN ..... 163**

**1. Fallauswahl ..... 163**

1.1. Kriterien in Bezug auf das Untersuchungsziel ..... 163

1.2. Kriterien in Bezug auf theoretische Vorannahmen ..... 164

1.2.1. Fachkulturelle Aspekte ..... 164
1.2.2. Organisationskulturelle Aspekte ..... 165
1.2.3. Strukturell-curriculare Aspekte ..... 166
1.2.4. Überprüfung des Gestaltungsmodells ..... 167
1.2.5. Charakteristika der zur Disposition stehenden Fälle ..... 168

**2. Methoden der Datenerhebung ..... 172**

2.1. Dokumentenanalyse ..... 173

2.2. Interviews ..... 174
2.2.1. Interviewdesign: Expertenbefragung und Gruppendiskussion ..... 176
2.2.2. Prozess der Datenerhebung ..... 180

**3. Datenanalyse ..... 182**

3.1. Qualitative Inhaltsanalyse ..... 183

3.2. Festlegung eines Analyseverfahrens ..... 190

3.3. Darstellung der Ergebnisse ..... 190

**V. TEIL: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ..... 193**

**1. Fallstudie: Bachelorprogramm Wirtschaftswissenschaften, Universität Basel ..... 193**

1.1. Positionierung des Falles im Forschungsdesign ..... 193

1.2. Organisatorische Charakteristika und Entwicklung ..... 194

1.3. Programmziele und Einstellungen zum Studium ..... 195
1.3.1. Zielprogrammatik des Bachelors Wirtschaftswissenschaften ..... 195
1.3.1.1. Universitäre Rahmenvorgaben ..... 195
1.3.1.2. Offizielle Programmziele ..... 196
1.3.1.3. (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen ..... 197
1.3.2. Studierendenperspektiven auf die Programmziele ..... 198
1.3.3. Studentische Zielvorstellungen und offizielle Zielprogrammatik ..... 203
1.3.4. Einstellungen zu Studium und Hochschule ..... 205

1.4. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika ..... 208
1.4.1. Curriculumstruktur ..... 208
1.4.1.1. Grundstudium ..... 208
1.4.1.2. Aufbaustudium ..... 210
1.4.2. Beratungs- und Unterstützungsangebote ..... 214
1.4.3. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen ..... 215
1.4.3.1. Studienstrategien und Kurswahlprozesse ..... 215
1.4.3.2. Allokation von Ressourcen ..... 221

1.4.4. Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene ....223

1.5. Soziale Interaktionen und soziales Klima ....224
1.5.1. Soziale Praktiken bei der Bewältigung des Studienalltags ....225
1.5.2. Soziales Klima ....226

1.6. Formale und informelle Sozialisationsprozesse ....227

1.7. Zusammenfassung ....229

**2. Fallstudie: Bachelorprogramm Betriebswirtschaftslehre, Universität St. Gallen ..231**

2.1. Positionierung des Falles im Forschungsdesign ....231

2.2. Organisatorische Charakteristika und Entwicklung ....231

2.3. Programmziele und Einstellungen zum Studium ....233
2.3.1. Zielprogrammatik des Bachelors BWL ....233
2.3.1.1. Universitäre Rahmenvorgaben ....233
2.3.1.2. Offizielle Programmziele ....235
2.3.1.3. (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen ....236
2.3.2. Studierendenperspektiven auf die Programmziele ....239
2.3.2.1. Assessment-Stufe: Selektionsfunktion im Vordergrund ....239
2.3.2.2. Bachelor-Stufe: Berufsqualifizierende Funktion als Grundkonsens ....241
2.3.3. Studentische Zielvorstellungen und offizielle Zielprogrammatik ....244
2.3.3.1. Assessment-Stufe ....244
2.3.3.2. Bachelor-Stufe ....245
2.3.4. Einstellungen zu Studium und Hochschule ....248
2.3.4.1. Ruf der Universität St. Gallen als Identifikationsfigur ....248
2.3.4.2. Kritische Auseinandersetzung mit Reputation und Universitätskultur ....250

2.4. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika ....253
2.4.1. Curriculumstruktur ....253
2.4.1.1. Assessment-Stufe ....253
2.4.1.2. Bachelor-Stufe ....256
2.4.2. Beratungs- und Unterstützungsangebote ....259
2.4.3. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen ....261
2.4.3.1. Studienstrategien und Kurswahlprozesse ....261
2.4.3.2. Kurswahlstrategien ....266
2.4.3.3. Allokation von Ressourcen ....271
2.4.4. Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene ....273
2.5. Soziale Interaktionen und soziales Klima ....276
2.5.1. Soziale Praktiken bei der Bewältigung des Studienalltags ....276
2.5.2. Soziales Klima ....278

2.6. Formale und informelle Sozialisationsprozesse ....280

2.7. Zusammenfassung ....283

**3. Fallstudie: Bachelorprogramm International Affairs an der Universität St. Gallen. 285**

3.1. Positionierung des Falles im Forschungsdesign ..... 285

3.2. Organisatorische Charakteristika und Entwicklung ..... 286

3.3. Programmziele und Einstellungen zum Studium ..... 290
3.3.1. Zielprogrammatik des Bachelors International Affairs ..... 290
3.3.2. (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen ..... 291
3.3.3. Studierendenperspektiven auf die Programmziele ..... 293
3.3.3.1. Assessment-Stufe: Fehlende Identifikation ..... 294
3.3.3.2. Bachelor-Stufe: Schnittstellenakteur als Zielvorstellung ..... 295
3.3.3.3. Berufliche Verwertbarkeit als implizite Zielgrösse ..... 297
3.3.4. Studentische Zielvorstellungen und offizielle Zielprogrammatik ..... 299
3.3.4.1. Assessment-Stufe ..... 299
3.3.4.2. Bachelor-Stufe ..... 299
3.3.5. Einstellungen zu Studium und Hochschule ..... 301
3.3.5.1. Assessment-Stufe ..... 302
3.3.5.2. Abgrenzung von der Organisationskultur der Universität ..... 302
3.3.5.3. Im Spannungsverhältnis kultureller Einflüsse ..... 303

3.4. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika ..... 305
3.4.1. Curriculumstruktur ..... 305
3.4.2. Beratungs- und Unterstützungsangebote ..... 309
3.4.3. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen ..... 310
3.4.3.1. Studienstrategien und Kurswahlprozesse ..... 310
3.4.3.2. Kurswahlstrategien ..... 315
3.4.3.3. Allokation von Ressourcen ..... 316
3.4.4. Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene ..... 317

3.5. Soziale Interaktionen und soziales Klima ..... 318
3.5.1. Soziale Praktiken bei der Bewältigung des Studienalltags ..... 318
3.5.2. Soziales Klima ..... 319

3.6. Formale und informelle Sozialisationsprozesse ..... 320

3.7. Zusammenfassung ..... 321

**4. Resümee zu den Fallstudien ..... 322**

**VI. TEIL: FALLÜBERGREIFENDE ANALYSE ..... 324**

**1. Entwicklung und Rezeption von Programmzielen ..... 325**

1.1. Zielprogrammatik ..... 325
1.1.1. Entwicklungsprozesse und Legitimationsquellen von Programmzielen ..... 325

1.1.2. Differenzierungsgrad von Programmzielen ....328

1.2. Studierendenperspektive auf Programmziele ....331

1.2.1. Kongruenz und Diskrepanz von Zielprogrammatik und studentischen Zielvorstellungen....331

1.2.2. Konstruktionsprozesse und Bezugspunkte studentischer Zielvorstellungen ....332

**2. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika....335**

2.1. Strukturelle Umsetzung von Programmzielen ....335

2.1.1. Makrodidaktische Ebene ....336

2.1.2. Mikrodidaktische Ebene....338

2.1.3. Gestaltungsprozesse von Programmstrukturen ....339

2.1.4. Beratungs- und Unterstützungsangebote ....340

2.2. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen ....341

**3. Soziale Interaktionen und soziales Klima ....345**

**4. Sozialisationsprozesse ....347**

**5. Zusammenfassung und Fazit ....349**

**6. Von der Beschreibung zur Gestaltung: Design-Prinzipien für eine kulturorientierte Programmgestaltung ....350**

6.1. Design-Prinzipien für das Programmdesign auf der Leadership-Dimension....351

6.1.1. Zieldimensionen einer kulturorientierten Programmatik ....352

6.1.2. Struktur und Aussagekraft von Programmzielen ....352

6.1.3. Prozesse zur Festlegung einer Zielprogrammatik in Studienprogrammen ....354

6.2. Design-Prinzipien für das Programmdesign auf der Ownership-Dimension ....356

6.2.1. Funktionen des Studiums und Studienergebnisse: Welche Erwartungen werden an die Studierenden kommuniziert? ....356

6.2.2. Vorstellungen bezüglich der Studiengestaltung: Wie sollte ein erstrebenswerter Studienverlauf aussehen? ....357

6.2.3. Umgang mit Studienstrukturen: Wie lässt sich die Studien- und Lernorganisation unterstützen? ....359

6.3. Verbindung von Programme Leadership- und Ownership-Dimension bei der Gestaltung von Studienprogrammen....361

6.3.1. Kulturanalyse als Ausgangspunkt für die Programmgestaltung ....363

6.3.2. Kulturorientierte Implementation von Gestaltungselementen ....363

**7. Überprüfung des Gestaltungsmodells: Fallstudie Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik ....365**

7.1. Ausgangspunkt und Planung der Entwicklungsprozesse....366

7.2. Leadership-Dimension: Zieldimensionen und Anspruchsgruppen ....367

7.2.1. Strategische Positionierung des Programms ..... 367
7.2.2. Studienergebnisse ..... 368
7.2.2.1. Methodisches Vorgehen zur Bestimmung von Studienergebnissen ..... 368
7.2.2.2. Einbeziehung verschiedener Anspruchsgruppen in die Bestimmung von Studienergebnissen ..... 369
7.2.3. Idealtypische Studienpfade ..... 372
7.2.3.1. Sequenzierung von Lernaktivitäten im Studienverlauf ..... 372
7.2.3.2. Unterschiedliche Zielsetzungen Studierender ..... 374
7.2.4. Einstellungen zum Studieren und zu den Mitstudierenden ..... 374
7.2.4.1. Studienmotivation und Selbst- versus Fremdsteuerung bei der Studiengestaltung ..... 375
7.2.4.2. Studierende als Community? ..... 375
7.2.3. Zusammenfassung: Programmdesign auf der Leadership-Dimension ..... 376

7.3. Ownership-Dimension: Gestaltungsmaßnahmen für das Programm-Design ..... 377
7.3.1. Funktionen des Studiums und Studienergebnisse kommunizieren ..... 377
7.3.2. Vorstellungen bezüglich der Studiengestaltung vermitteln ..... 380
7.3.2.1. Freiräume und Kohärenz bei der Studienplanung unterstützen ..... 380
7.3.2.2. Studierenden-Community fördern ..... 383
7.3.3. Umgang mit Studienstrukturen ..... 383
7.3.3.1. Inhaltliche und didaktische Konsistenz der Programmstrukturen ..... 383
7.3.3.2. Abstimmung und Integration verschiedener Programmelemente ..... 385
7.3.3.3. Unterstützung der Studienplanung ..... 386
7.3.3.4. Frühzeitige Einbindung der Verwaltung ..... 386
7.3.4. Zusammenfassung: Programmdesign auf der Ownership-Dimension ..... 387

7.4. Fazit zu einer kulturorientierten Programmgestaltungs-Initiative ..... 388

**8. Kulturorientierte Programmgestaltung: Herausforderungen und Grenzen ..... 389**

8.1. Komplexität der Entwicklungsprozesse ..... 389

8.2. Ressourcenbedarf ..... 391

**VII. TEIL: SCHLUSSBETRACHTUNG ..... 393**

**1. Reflexion der Forschungsergebnisse ..... 393**

1.1. Ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis ..... 394

1.2. Ein Beitrag zur politisch-öffentlichen Bildungsdebatte ..... 395

1.3. Ein Beitrag zur hochschulbezogenen Lernforschung ..... 396

**2. Leistungen und Grenzen des entworfenen Untersuchungsdesigns ..... 397**

2.1. Leistungen des Untersuchungsdesigns in Bezug auf die Zielsetzung des Vorhabens 397

2.2. Grenzen des Untersuchungsdesigns ..... 398

**3. Forschungsdesiderata ..... 399**

3.1. Konzeptionell-inhaltliche Desiderata ..... 400

3.2. Forschungsmethodische Desiderata ..... 401

3.3. Anwendungsbezogene Desiderata ..... 401

**4. Abschließende Rückschau ..... 402**

**Literaturverzeichnis ..... 404**

**Zusammenfassung ..... XII**

**Anhang ..... 427**

**Abbildungsverzeichnis ..... XIV**

**Tabellenverzeichnis ..... XV**

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Beiträge und Relevanz der skizzierten Arbeit für Wissenschaft und Praxis ..... 6
Abbildung 2. Studienprogrammkulturen als Rahmen der Lernkulturen einer Hochschule ..... 16
Abbildung 3. Studienprogrammkultur als Schnittmenge verschiedener kultureller Einflüsse auf der Ebene von Studienprogrammen (Vorverständnis) ..... 18
Abbildung 4. Struktur der Arbeit mit Darstellung der wichtigsten inhaltlichen Querbezüge ... 22
Abbildung 5. Systematische Entwicklung eines Forschungsdesigns nach Crotty ..... 23
Abbildung 6. Stellenwert der hochschuldidaktischen Forschung: Studierendenperspektive als Erkenntnisobjekt, Gestalter von Studienprorammen als Adressaten ..... 38
Abbildung 7. Prozess der zielgerichteten Fallauswahl ..... 49
Abbildung 8. Aufbau des dritten Teils ..... 59
Abbildung 9. Aufbau der Literaturübersicht zu den Zugängen und Befunden kultureller Hochschulforschung ..... 61
Abbildung 10. Kolbs Lernstil-Typologie ..... 65
Abbildung 11. Aufbau der Literaturübersicht zu den Zugängen zum Kulturkonstrukt ..... 133
Abbildung 12. Kultur als interne Einflussvariable in einer Organisation ..... 135
Abbildung 13. Kultur als externe Einflussvariable auf die Organisation ..... 137
Abbildung 14. Kulturelle Wissenslandkarte: Definitionen und Charakteristika der verschiedenen Arten kulturellen Wissens ..... 153
Abbildung 15. Studienprogrammkultur als Konstrukt: Das Verhältnis struktureller und ideeller Elemente ..... 162
Abbildung 16. Gesamtübersicht des eingesetzten Fallstudiendesigns mit einer modellbildenden und einer modellprüfenden Phase. ..... 172
Abbildung 17. Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell ..... 184
Abbildung 18. Sequenzieller Ablauf der Fallstudienanalyse. ..... 191
Abbildung 19. Studienarchitektur an der Universität St. Gallen ..... 232
Abbildung 20. Prozess und Aktivitäten des Coaching Programms. ..... 259
Abbildung 21. Zirkuläres, kulturorientiertes Gestaltungsmodell mit Leadership- und Ownership-Dimension. ..... 351
Abbildung 22. Programme Leadership-Dimension ..... 355
Abbildung 23. Programme Ownership-Dimension ..... 361
Abbildung 24. Kulturorientiertes Gestaltungsmodell in der Gesamtsicht ..... 364
Abbildung 25. Entwurf des elektronischen Studienportfolios. Die drei Phasen der Portfolio-Arbeit werden im Werkzeug abgebildet. ..... 382
Abbildung 26. Neukonzipierte Programmstruktur mit zwei Studienpfaden und Portfolio-Arbeit ..... 381
Abbildung 27. Veranstaltungsprofil der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik. ..... 384
Abbildung 28. Prüfungsprofil der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik ..... 385
Abbildung 29. Angestrebte Beiträge und Relevanz der Arbeit für Wissenschaft und Praxis. ..... 393

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Qualitätskriterien für wissenschaftliche Fallstudien und deren Umsetzung in der vorliegenden Arbeit ..... 55
Tabelle 2. Disziplinäre Gruppierungen nach Becher ..... 63
Tabelle 3. Die theoretischen Grundzüge der universitären Hauptfunktionen ..... 70
Tabelle 4. Typen kognitiver Rationalität ..... 72
Tabelle 5. Clusteranalytische Einteilung von Studienfächern ..... 80
Tabelle 6. Ein Rahmenmodell der Organisationskultur an Hochschulen ..... 91
Tabelle 7. Clark-Trow-Modell studentischer Subkulturen. ..... 93
Tabelle 8. Situiertes Curriculum in Bezug auf die Prüfungspraxis an der Helsinki Business School. ..... 106
Tabelle 9. Auswahlraster (sampling grid) für die Bestimmung von Fällen . ..... 171
Tabelle 10. Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews ..... 175
Tabelle 11. Prozessschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vom Ausgangsmaterial bis zur Kategorienbildung ..... 185
Tabelle 12. Studienplan für das Grundstudium ..... 209
Tabelle 13. Studienplan für das Aufbaustudium ..... 211
Tabelle 14. Curriculum der Assessment-Stufe ..... 254
Tabelle 15. Curriculum der Bachelor-Stufe ..... 258
Tabelle 16. Curriculum der Bachelor-Stufe ..... 308
Tabelle 17. Gegenüberstellung der Zielprogrammatiken aus den drei Fallstudien. ..... 325
Tabelle 18. Am Programm beteiligte Institutionen und Programmverantwortlichkeiten ..... 326
Tabelle 19. Erwartungen an die Studierenden bezüglich Einstellungen und Studiengestaltung ..... 330
Tabelle 20. Programmspezifische und programmübergreifende Studienstrategien. ..... 342
Tabelle 21. Programmspezifische Sozialisationsmechanismen ..... 348
Tabelle 22. Design-Prinzipien der Programme Leadership- und der Programme Ownership-Dimension im Überblick. ..... 362
Tabelle 23. Studienergebnisse als Kompetenzprofil für die Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik – Ausschnitt. ..... 371
Tabelle 24. Curriculum der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik vor der Reform. ..... 373
Tabelle 25. Studienpfade abhängig von den Zielsetzungen der Studierenden ..... 374
Tabelle 26. Entwurf der Leadership-Dimension im Programm Wirtschaftspädagogik anhand der entwickelten Design-Prinzipien. ..... 376
Tabelle 27. Veranstaltungsprofil mit Einordnung der Veranstaltung in das Kompetenzprofil des Programms. ..... 378
Tabelle 28. Entwurf der Ownership-Dimension im Programm Wirtschaftspädagogik anhand der entwickelten Design-Prinzipien. ..... 387

# Zusammenfassung

Mit welchen Erwartungen und Anforderungen sehen sich Studierende im Hochschulalltag konfrontiert? Wie muss nach Ansicht der Studierenden gehandelt werden, um das Studium „erfolgreich“ zu bewältigen? Wie laufen die Auswahl unterschiedlicher Lernaktivitäten im Studium sowie die Allokation von Ressourcen im Detail ab? Diese und weitere Fragen sind vor allem im Zusammenhang mit der Debatte um die Bologna-Reform stärker in den Mittelpunkt gerückt. Denn während modularisierte Curricula und Credit-Point-Systeme oft nach administrativ-organisatorischen Gesichtspunkten eingeführt wurden, hat die Gestaltung der Studienstrukturen auf Programmebene zwangsweise Auswirkungen auf das Studienhandeln – und damit auch auf das Lernen der Studierenden. Es gibt viele Vermutungen über die „Wirkungen“ von Bologna auf das Studieren: Die Rede ist von Verschulung, Entwissenschaftlichung und Arbeitsüberlastung und Studierende stehen im Verdacht, ihren Studienpfad eher im Sinne einer Credit-Point-Jagd denn interessengeleitet zu gestalten. In der Regel bleibt es dabei jedoch bei anekdotischen Beobachtungen – es fehlt bislang an gesicherten Erkenntnissen über Zusammenhänge zwischen Bologna-konformen Studienkontexten und dem Handeln Studierender. Denn obschon Studierende seit langem Gegenstand der Forschung sind, ist bislang wenig darüber bekannt, wie sie den langfristigen Bildungsprozess eines ganzen Studiums gestalten. Stattdessen wurde vorwiegend das Lernen im engeren Sinne, das so genannte „Classroom Learning“ untersucht.

Diejenigen, die Studienprogramme nach didaktischen Gesichtspunkten gestalten wollen müssen wissen, wie Studierende mit unterschiedlichen Studienstrukturen umgehen. Denn nur so ist eine planvolle Programmgestaltung im Sinne pädagogischer Zielsetzungen und didaktischer Prinzipien möglich. Die vorliegende Arbeit nimmt diese Problemstellung auf und untersucht, welche Zielvorstellungen und Handlungsstrategien Studierende bei der Bewältigung ihres Studienalltags in unterschiedlichen Bologna-konformen Studienprogrammen entwickeln. Im Einzelnen wird gefragt, (1) welche Vorstellungen, Wahrnehmungen und Handlungslogiken das Handeln Studierender in unterschiedlichen Studienprogrammen prägen und (2) welche programmspezifischen Kontextbedingungen die Herausbildung dieser handlungsleitenden Charakteristika beeinflussen. Ausgehend von diesen beiden Fragestellungen wird zunächst ein theoretisch fundierter Analyserahmen für Studienprogramme entwickelt. Darauf aufbauend werden verschiedene Studienprogramme empirisch untersucht, um schließlich Design-Prinzipien für die Gestaltung von Studienprogrammen zu formulieren.

Es wird nicht davon ausgegangen, dass Studienstrukturen das Handeln Studierender im Sinne eines kausalen Wirkungszusammenhangs bestimmen. Vielmehr wird gefragt, was die Studierenden mit den Strukturen, auf die sie treffen, machen. Studienprogramme werden als kulturelle Einheiten verstanden, innerhalb derer sich spezifische handlungsleitende Vorstellungen und Normen entwickeln. Diese impliziten Regeln des Studienhandelns − das so genannte „Hidden Curriculum“ − und vor allem auch die dahinterliegenden Konstruktionsprozesse aufzudecken, ist Ziel dieser Arbeit.

# I. Teil: Studienprogramme als Untersuchungs- und Gestaltungseinheit

## 1. Bologna, Bildungsforschung und der Blick auf Studienprogramme

Bei ihrer Konzeption Ende der 1990er Jahre hatten die Bologna-Reformen vor allem die Erleichterung innereuropäischer Mobilität durch eine Harmonisierung der verschiedenen Hochschulsysteme und Studienstrukturen im Blick (Bologna declaration, 1999). Mittlerweile jedoch entfaltet sich unter dem Vorzeichen Bologna eine grundsätzliche Diskussion über die Ziele und die Ausgestaltung von Hochschulstudiengängen (Kehm & Teichler, 2006). „Chancen, Risiken und Nebenwirkungen“ (Winter, 2009) der Bologna-Reform werden dabei emotional und unter Verwendung zahlreicher Schlagworte diskutiert.

Die Strukturierung von Studiengängen als Programme mit Modulen und anhand des erwarteten Arbeitsaufwands (Workload) sollen das Studium transparenter und planbarer machen (Winter, 2009, S. 33f.). Die neuen Studienstrukturen versprechen eine Flexibilisierung individueller Bildungswege, die Erleichterung der Mobilität während des Studiums, eine größere Praxisnähe und bessere Beschäftigungsfähigkeit Studierender (Welbers, 2007; Winter, 2009). Kritiker sprechen demgegenüber von „Verschulung, Entwissenschaftlichung und Arbeitsüberlastung“ (Stegemann, 2007, o. S.) des Studiums und befürchten generell einen Verlust der Kernqualitäten von Hochschulbildung im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals (Terhart, 2005, S. 97; Liessmann, 2006; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda, 2008a). Schultheis, Cousin und Roca i Escoda (2008b, S. 10) betrachten Bologna als Ausdruck einer „Vermarktwirtschaftlichung des Universitätsstudiums“ mit negativen Folgen für die Qualität der Hochschulbildung.

Betrachtet man die Diskussion und die vorgebrachten Argumente mit den Augen eines pragmatisch denkenden Bildungspraktikers, der für die Gestaltung eines Studienprogramms verantwortlich ist – sei dies ein Studiendekan, Studiengangsleitender oder Hochschuldidaktiker – stellen sich vor allem praktische Fragen: Wie lässt sich ein Studienangebot kohärent gestalten und gleichzeitig Verschulung vermeiden? Was ist das optimale Verhältnis von Pflicht- und Wahlangeboten? In welchem Umfang brauchen die Studierenden Beratung, um ihren Studienverlauf sinnvoll planen zu können? u.v.m.

*Abstrakte Konzepte und Anekdoten*

Ein nüchterner Blick auf die andauernde Reform-Diskussion offenbart, dass es auf diese und ähnliche Fragen bisher kaum Antworten gibt. Aus der Sicht des Bildungspraktikers lassen sich vielmehr zwei wesentliche Defizite feststellen:

(1) Die Debatte um Vorzüge und Nachteile des Bologna-Studiums wird vorwiegend auf einer abstrakten Ebene geführt. Begriffe wie Verschulung, Entwissenschaftlichung oder Vermarktwirtschaftlichung werden zwar argumentativ mit den im Rahmen der Bologna-Reform eingeführten Studienstrukturen in Verbindung gebracht („die Leistungspunktelogik führt zu einer Verschulung des Studiums"), allerdings fehlt in der Regel eine Substantierung dieser Konzepte anhand konkreter Beispiele. Ebenso mangelt es an Vorschlägen, wie beispielsweise ein nichtverschultes, wissenschaftlich fundiertes Studium aussehen könnte. Auch die Hochschuldidaktik hält sich hier, bis auf wenige, relativ abstrakte Vorschläge zur Gestaltung von Modulstrukturen, zurück (Keller, 2006; Webler, 2005; Welbers, 2007; Wildt, 2004). Und obwohl im Rahmen des internationalen „Bildungsstreiks" Studierender Forderungen zur „Reform der Reform" laut wurden, fehlt es auch dort an konkreten Vorstellungen über eine wünschenswerte Gestaltung von Hochschulstudiengängen.

(2) Bislang gibt es kaum Arbeiten, die sich mit der Studienrealität in Bologna-konformen Studienkontexten auseinandersetzen. Die mittlerweile umfangreiche Forschung zu den Auswirkungen von Bologna befasste sich zu Beginn vor allem mit nationalen und institutionellen Implementationsprozessen und betonte damit die politische Ebene der Reform (z. B. Alesi, Bürger, Kehm & Teichler, 2005; Eckardt, 2005; Nagel, 2006; Schwarz-Hahn & Rehburg, 2003; Witte, 2006). Erst seit kurzem liegen Arbeiten über die Gestaltung von Studienprogrammen nach Bologna-Standards vor – also über diejenige Umsetzungsebene, die das Lernen Studierender unmittelbar beeinflusst. Dabei handelt es sich vorwiegend um Strukturbeschreibungen (Wie groß ist der Anteil wählbarer Kreditpunkte? Wie hoch ist der Arbeitsaufwand der Studierenden?) von Programmen unterschiedlicher Disziplinen und Hochschulen (z. B. Alesi, Bürger, Kehm & Teichler, 2005; Hildbrand, Tremp, Jäger & Tückmantel, 2008; Schneijderberg & Steinhardt, 2010). Während diese Informationen ausgesprochen nützlich und wichtig sind, lassen sie keine didaktischen Aussagen zu und geben also keinen direkten Aufschluss über Zusammenhänge zwischen bestimmten Gestaltungsmerkmalen Bologna-konformer Programme und lernrelevanten Handlungsweisen Studierender. Um Studienprogramme nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten (weiter-) entwickeln zu können, ist jedoch Wissen darüber nötig, wie Studierende unterschiedliche Strukturmerkmale wahrnehmen und darauf reagieren. Aus (hochschul-) didaktischer Sicht bedarf es daher einer Analyse, welche die Handlungsweisen Studierender mit den Gestaltungsmerkmalen von Studienstrukturen in Verbindung bringt.

Diese beiden Beobachtungen bilden den Ausgangspunkt für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben. Die Bologna-Debatte – so die zentrale These – verweist auf eine Leerstelle in der Forschung. Studiengänge, d. h. der programmatische Rahmen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, sind bislang ein weitgehend blinder Fleck – in der hochschulbezogenen Lernforschung ebenso wie in der Praxis der Hochschuldidaktik. Eben jener blinde Fleck führt jedoch bei Diskussionen wie der skizzierten Bologna-Debatte zu konzeptionellen Unschärfen, weil eine zentrale Gestaltungsebene

ausgeblendet wird. Letztendlich ist es wenig verwunderlich, dass die Umsetzung Bologna-konformer Studiengänge qualitativ sehr unterschiedlich ausfällt, wenn es nur wenige konkrete Konzepte und praktisch keine empirisch bestätigten Erfahrungen in Bezug auf unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Solange die Vorstellungen darüber, was „gute“ oder „gelungene“ Studienkontexte ausmacht, nicht kokretisiert sind, bleibt auch die Diskussion oberflächlich und bewegt sich eher auf der Ebene prinzipieller, bildungspolitischer Argumente denn konkreter Gestaltungsfragen.

## 1.1. Studienprogramme analysieren und gestalten

Die weitgehende Ausblendung von Studienprogrammen durch die Forschung lässt sich mit einem Blick auf die Geschichte der hochschuldidaktischen Forschung durchaus nachvollziehen: Lange Zeit wurde dort vor allem die Vermittlung von Inhalten im Rahmen der verschiedenen Fachdisziplinen fokussiert (Webler, 2002, S. 105f.; Teichler, 2002, S. 364). Dementsprechend konzentrierte sich die Hochschuldidaktik vorwiegend auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Den Blick für das „Große Ganze“ eines Studiengangs übernahm die Curriculumforschung. Hier dominierten Fragen der Auswahl und Sequenzierung von fachbezogenen Wissensinhalten (Jackson, 1992).

Die Frage, was die Studierenden mit den Studienprogramm machen, wie sie Studienkontexte erleben und sich darin zurechtfinden, rückt erst allmählich in den Fokus der hochschuldidaktischen Forschung und Praxis. Die Diskussion über die Auswirkungen der Bologna-Strukturen auf das Studieren liefert einen aktuellen Anlaß für eine solche Betrachtungsweise. Die bestehende Forschungslücke beschränkt sich jedoch nicht auf den deutschsprachigen oder kontinentaleuropäischen Raum. Der britische Hochschulforscher Patrick Aineley (2008) stellt fest, dass sich die hochschulbezogene Lehr-Lernforschung bislang kaum mit Lernkontexten außerhalb des Vorlesungssaales befasst hat:

> „Until recently there was a research emphasis upon what is taught and upon the teachers teaching.… Since then and suddenly, the concept of the *student experience* has become all-pervasive, but studies have focused almost exclusively on classroom/learning experiences, with fewer attempts to understand *student life more generally*. … Research into the student experience should aim to contextualize formal learning in the shared meanings of various students' *learning cultures* at socially polarizing institutions, in which, despite often surprisingly unified provision, different bodies of students develop different knowledges [sic] and skills“ (Aineley, 2008, S. 619, Hervorhebung durch den Autor).

Aineley zeigt hier nicht nur die bereits skizzierte Forschungslücke auf (the aim to contextualize formal learning), sondern verweist über die Begriffe „student experience“ und „learning cultures“ zugleich auf eine methodologische Programmatik zur wissenschaftlichen Bearbeitung dieser Lücke.

## 1.2. Eine kulturelle Perspektive auf das Handeln Studierender

Für Aineley (2008) bietet das (subjektive) *Erleben* der Studierenden (student experience) den entscheidenden Zugang zur systematischen wissenschaftlichen Bearbeitung von Studienkontexten. In einem solchen Verständnis ist die Rekonstruktion der Studierendenperspektive die Grundlage für eine effektive Gestaltung von Studienprogrammen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse richtet sich demzufolge darauf, die subjektiven *Wahrnehmungen* und vor allem die *Handlungslogiken* von Studierenden zu verstehen.

Darüber hinaus suggeriert der Begriff der Lernkultur (learning culture), dass zwischen formalen Studienkontexten und dem Handeln der Studierenden *kein* deterministischer Ursache-Wirkungs-Zusammenhang angenommen wird. Vielmehr werden Hochschulen als kulturelle Räume betrachtet, deren Potenziale für das Lernen durch das Handeln der Studierenden realisiert wird. Wie im Rahmen eines Studienprogramms letztlich gelernt wird, hängt in diesem Verständnis nicht nur von der Gestalt der formalen Strukturen ab, sondern auch und vor allem von kulturellen Aspekten wie geteilten Zielvorstellungen, Wahrnehmungen und Handlungslogiken. Diese *Studienprogrammkultur* systematisch zu erfassen und die kulturell geprägten Grundlagen des Studierendenhandelns zu beschreiben ist demnach eine zentrale Voraussetzung für eine didaktisch sinnvolle Gestaltung von Studienprogrammen.

# 2. Erkenntnisinteresse und Forschungsziele

Übergreifendes Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Prinzipien für eine didaktisch sinnvolle Gestaltung von Studienprogrammen zu entwickeln. Ausgangspunkt dafür ist die Analyse und Beschreibung bestehender Studienprogrammkulturen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wird daher von den nachfolgenden Fragen geleitet:

*Welche Vorstellungen, Wahrnehmungen und Handlungslogiken prägen das Handeln Studierender in unterschiedlichen Studienprogrammen?*

*Welche programmspezifischen Kontextbedingungen beeinflussen die Herausbildung dieser handlungsleitenden Charakteristika?*

Ausgehend von diesen übergreifenden Fragestellungen lassen sich konkrete Forschungsziele formulieren.

(1) *Entwicklung eines theoretisch und empirisch fundierten Analyserahmens zur Beschreibung und zum Vergleich von Studienprogrammkulturen.*

Vor der eigentlichen Analyse bestehender Studienprogrammkulturen bedarf es der Entwicklung eines fundierten Analyserahmens. Dies beinhaltet zum einen die Definition eines passenden Kulturkonstrukts (d. h. eines zunächst „inhaltsleeren“ Analyserasters), mit dem sich kulturelle Aspekte der Studienpraxis erfassen lassen. Zum anderen gilt es, inhaltliche Dimensionen zu identifizieren (d. h. relevante Ausschnitte der

Studienpraxis), anhand derer sich Studienprogrammkulturen vergleichen lassen. Dieses erste Forschungsziel verfolgt ein *theoretisches Erkenntnisinteresse*, Ergebnis ist die Weiterentwicklung bestehender Theorien bzw. deren Anpassung auf den Phänomenbereich des Studierens.

Um dieses Forschungsziel zu erreichen gilt es, theoretische und empirische Erkenntnisse zu kombinieren: Die Konzeption eines Kulturkonstrukts, das für die Untersuchung von Studienprogrammkulturen taugt, stützt sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit bestehenden Arbeiten aus dem Bereich der Organisationskulturforschung. Demgegenüber verlangt die Identifikation inhaltlicher Aspekte von Studienprogrammkulturen einerseits eine Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten und Befunden der Hochschulforschung. Andererseits erfordert die Bestimmung inhaltlicher Dimensionen von Studienprogrammkulturen auch ein induktiv-empirisches Vorgehen. Das heißt, relevante Aspekte von Studienprogrammkulturen werden sowohl aus einer theoretischen Aufarbeitung des Forschungsstands, als auch aus einer empirischen Auseinandersetzung mit der Studienpraxis gewonnen.

(2) *Identifikation von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Ausprägungen von Studienprogrammkulturen durch eine vergleichende Analyse exemplarischer Studienprogramme im Rahmen von Fallstudien.*

Dieses zweite Forschungsziel konzentriert sich auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Studienprogrammkulturen in verschiedenen Bologna-konformen Studienprogrammen. Hinter diesem Ziel verbirgt sich im Wesentlichen ein (hochschul-) didaktisches Interesse. Es soll untersucht werden, (a) welche kulturell geprägten Handlungsstrategien sich im Umgang mit unterschiedlichen Studienkontexten entwickelt haben und (b) welche spezifischen Merkmale der untersuchten Studienkontexte sich als besonders kulturprägend erweisen. Die Erkenntnisse aus einer solchen Untersuchung sollten zumindest mittelbar für die didaktische Gestaltung von Studienprogrammen nützlich sein. Das Konstrukt der Studienprogrammkultur stellt die subjektive Sichtweise Studierender auf die Studienkontexte in den Mittelpunkt. Es ermöglicht so, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie bestimmte Gestaltungsmerkmale von Studienkontexten die subjektiven Handlungslogiken von Studierenden beeinflussen.

(3) *Formulierung von Gestaltungsprinzipien für die (Weiter-) Entwicklung von Studienprogrammen.*

Das dritte Forschungsziel zielt schließlich auf die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse. Ziel ist es dabei nicht, Empfehlungen im Sinne bester Lösungen (beste Modulgrößen, erstrebenswerte Lernziele etc.) auszusprechen. Vielmehr geht es darum, relevante Gestaltungsfelder und Entscheidungsoptionen für die Programmgestaltung aufzuzeigen und mit dem Handeln Studierender in Verbindung zu bringen. Adressaten für solche Gestaltungsprinzipien sind Personen, die Verantwortung für Studienprogramme tragen, HochschulentwicklerInnen, die Programmentwicklungen beratend begleiten sowie das Hochschulmanagement, wenn es um die Zusammensetzung des Studienprogrammportfolios und die Profilierung der einzelnen Programme innerhalb einer Hochschule geht.

# 3. Die Relevanz einer kulturellen Perspektive auf die Studienpraxis

Warum erscheint eine kulturelle Perspektive auf das Handeln Studierender gerade zum jetzigen Zeitpunkt und im Zusammenhang mit der Gestaltung Bologna-konformer Studienstrukturen notwendig und vielversprechend? Im Folgenden werden die drei nach Ansicht des Autors wesentlichen Bereiche vorgestellt, zu denen die hier skizzierte Arbeit einen relevanten Beitrag leisten kann (Abbildung 1): Erstens ist von der Untersuchung ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis zu erwarten: Ein vertieftes Verständnis hinsichtlich des Alltagshandelns Studierender unterstützt eine studierendenzentrierte Gestaltung von Studienkontexten, wie sie im Zuge der Studienreform vermehrt gefordert wird. Zweitens kann eine beispielhafte Darstellung der Studienpraxis einen Beitrag zur Differenzierung der öffentlich geführten (hochschul-) politischen Debatte für und wider die Studienreform beitragen. Und drittens kann mit dem Konstrukt der Studienprogrammkulturen ein theoretischer Beitrag zur Hochschulforschung geleistet werden, indem versucht wird, das Alltagshandeln Studierender theoretischer besser zu fassen, als es andere Konstrukte zulassen.

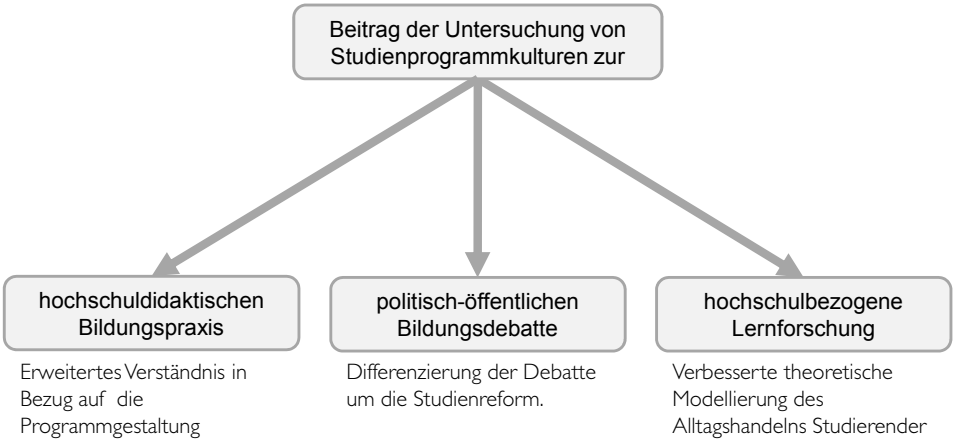



Abbildung 1. Beiträge und Relevanz der skizzierten Arbeit für Wissenschaft und Praxis (Quelle: Eigene Darstellung).

## 3.1. Ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis

Ein wesentlicher Aspekt der Bologna-Reform ist die Notwendigkeit, sich an den Hochschulen verstärkt mit der Gestaltung von Studienprogrammen auseinanderzusetzen. Bereits die Verwendung des Begriffs *Programm* deutet eine veränderte Gestaltungslogik im Vergleich mit der bisherigen Curriculumentwicklung in Studiengängen an. Traditionellerweise wurde die Gestaltung von Studiengängen von den fachwissenschaftlichen Inhalten her gedacht. Das Curriculum sollte die aus Sicht der Wissenschaft relevanten Inhalte umfassen, die dann in Form einzelner, voneinander mehr

oder weniger unabhängiger Kursangebote abgedeckt wurden. Typisch für ein solches System ist die Abschlussprüfung, in der die geforderten Wissensbestände gesammelt abgefragt werden. Zentrales Gütekriterium der Hochschullehre war dabei neben der Qualität der fachwissenschaftlichen Inhalte die Effektivität des Unterrichts. Die Hochschuldidaktik kümmerte sich daher lange vorwiegend um die Belange der Wissensvermittlung im Rahmen der einzelnen Lehrveranstaltung, d. h. die methodische und mediale Ausgestaltung der Hochschullehre (Webler, 2002, S. 105f.; Teichler, 2002, S. 364). Fragen der Studienorganisation, also beispielsweise Veranstaltungswahl, Arbeitsbelastung, Zeitmanagement etc. bzw. nach der didaktischen Qualität des Studiums in seiner Gesamtheit, wurden eher nicht als Kernbereich der Hochschuldidaktik betrachtet.

### 3.1.1. Programmlogik und neue hochschuldidaktische Gestaltungsfelder

Gegenüber der traditionellen, inhaltsorientierten Planung von Studienangeboten impliziert der Programmbegriff ein verstärktes Interesse am Zusammenspiel der verschiedenen Lernaktivitäten. Als Folge davon rücken die Prozesse der Studiengestaltung stärker in den Mittelpunkt; die Gestaltung von Studienprogrammen orientiert sich am Handeln der Studierenden. Zwei Aspekte spielen dabei eine wichtige Rolle:

(1) *Lernziel bzw. Outcome-Orientierung*. Der Programmbegriff impliziert die Festlegung anzustrebender Ziele und Ergebnisse. In seiner politisch geprägten Konnotation bedeutet Programm eine „Darlegung von Zielen und Grundsätzen“ (Duden, 1974). Im Zusammenhang mit der Gestaltung von Studienkontexten wird dabei häufig von einer *Outcome-Orientierung* gesprochen. Studienangebote sollen diesem Prinzip folgend nicht (mehr) nur ausgehend von den fachwissenschaftlichen Inhalten, sondern primär auf Basis festgelegter Kompetenzziele für die Absolvierenden geplant werden. Ein Studienprogramm ist demzufolge nicht als prinzipiell zweckfreies *Angebot* der Wissenschaft zur „Selbstbildung“ (Menze, 1965, S. 141) angelegt, sondern als ein Arrangement unterschiedlicher Lernerfahrungen, die zusammen das Erreichen klar definierter Kompetenzen ermöglichen sollen. Mit dieser Zielorientierung einher gehen daher auch bestimmte Erwartungen hinsichtlich des Handelns – konkret der Kompetenzentwicklung – Studierender. Die Outcome-Orientierung gilt als wichtiges Leitprinzip für die curriculare Umsetzung der Bologna-Reform (Grune, 2007, S. 23; Kehm, 2006, S. 88f.):

> „Diese Lernzielorientierung ist für viele der eigentliche qualitative Fortschritt der neuen Studienstruktur …: Das Studium wird für die Studierenden angeboten; sie müssen am Ende etwas gelernt haben – und an dieser Maßgabe hat sich die Konzeption des Studiums zu orientieren. Im Vordergrund steht damit die Perspektive der Studierenden – und nicht die der Lehrenden: Statt der Semesterwochenstunden ist der studentische Arbeitsaufwand (der sogenannte [sic] student workload) ausschlaggebend, und statt der Studieninhalte stehen die Lernziele, also das, was bei der Studentin, bei dem Stu-

> denten ankommt, was sie/er gelernt hat, im Vordergrund. Studentischer Arbeitsaufwand und Lernziele bilden folglich den Ausgangspunkt bei der Konzeption der einzelnen Studienbausteine “ (Winter, 2009, S. 33).

(2) *Innere Strukturierung*. Im obigen Zitat scheint bereits die zweite wichtige Implikation des Programmbegriffs auf, nämlich eine innere Strukturiertheit des Studiums, die neben den Zielen auch die Arbeitsbelastung und den Studienverlauf berücksichtigt. Hierin zeigt sich die Technik- bzw. Informatik-geprägte Konnotation des Programmbegriffs. Programm bedeutet hier eine Abfolge von Arbeits- bzw. Prozessschritten (Duden, 1974). Studienprogramme bestehen aus einzelnen Modulen, die jeweils einen Beitrag zu den übergeordneten Programmzielen leisten sollen (Webler, 2005; Welbers, 2007). Eine modularisierte Programmstruktur muss dazu einer inneren Logik folgen, welche über die Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltung hinausgeht und das Zusammenspiel der unterschiedlichen Programmelemente in den Blick nimmt. Die Kohärenz der einzelnen Programmelemente sollte daher sowohl inhaltlich als auch strukturell gegeben sein. Inhaltliche Kohärenz bedeutet ein Studienangebot, das den graduellen Aufbau von Kompetenzen dadurch ermöglicht, dass die vorgesehenen Lernerfahrungen sinnvoll aufeinander abgestimmt sind (Welbers, 2007, S. 167f.) spricht hierbei von „Lerndramaturgien“). Strukturelle Kohärenz bezieht sich auf die Studierbarkeit eines Programms: Studienstrukturen müssen so gestaltet sein, dass die einzelnen Programmelemente (Module) prinzipiell in einer sinnvollen Reihenfolge belegt und in einem angemessenen Zeitrahmen absolviert werden können. Studierbarkeit ist damit eine Voraussetzung inhaltlicher Kohärenz.

### 3.1.2. Studierendenzentrierung als Herausforderungen der Programmgestaltung

Die Programmgestaltung mit dem Kernprinzip der Outcome-Orientierung sowie das verstärkte Interesse an der inneren Strukturierung von Studienangeboten stellt die Hochschuldidaktik vor neue Gestaltungsherausforderungen. Zahlreiche Konzeptbeiträge, Handreichungen, Workshops und Praxisberichte bezeugen die Aktualität, den hohen Stellenwert und den Informationsbedarf in Bezug auf die Ausgestaltung bzw. die Weiterentwicklung von Studienprogrammen (Welbers, 2007; Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), 2009; Cendon, 2008; Webler, 2005, 2004; Marian, 2007). Bei der Umsetzung Outcome-orientierter Studienprogramme bewegt sich die Hochschuldidaktik in einem Spannungsfeld: Einerseits sollen der modulare Aufbau und vergleichbare Leistungsnachweise nach dem ECTS zu möglichst flexiblen Studienstrukturen führen. Dies sollte es – konsequent gedacht – jedem einzelnen Studierenden ermöglichen, sein individuelles Studienprogramm zusammenzustellen, um seine Kompetenzentwicklung auf die eigenen Bildungsziele und Interessen hin abzustimmen (Clifford, 1999, S. 116f.; Keller, 2006, S. 306).[1] „Consequently, within a

[1] Was genau Schlagworte wie "Flexibilität" und "Individualisierung" im Kontext der Hochschulbildung bedeuten können, ist im Rahmen der Arbeit noch genauer zu bestimmen. Hinweise für solche Begriffsbestimmungen liefern beispielsweise die Arbeits- (z. B. Beck, Bonß & Lau, 2004) und Wissenssoziologie (z. B. Willke, 2001 ).

framework of a curriculum, there may be as many programmes as there are students“ (Schellekens, Paas & van Merrienboer, 2003, S. 285). Für die Gestaltung eines modularisierten Studienprogramms würde dies eine „nachfrageorientierte Modularisierung“ (Gonon, 2005, S. 67) bedeuten, bei der die Studierenden sich ihren Bildungspfad aus einem Angebot unterschiedlicher Module selbst zusammenstellen. „Diese Variante führt bei Bildungsnachfragern zu einer individualisierten Bricolage von Wissen und Fertigkeiten“ (Gonon, 2005, S. 67) und damit zu schwer vorhersagbaren und kaum vergleichbaren Outcomes auf der Programmebene.

Andererseits implizieren Ziele wie eine Verkürzung der Studiendauer oder internationale Vergleichbarkeit von Abschlüssen eine standardisierte äußere Strukturierung des Handelns Studierender mit dem Ziel der Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit. Diese Logik läuft auf eine eher „angebotsorientierte Modularisierung“ (Gonon, 2005, S. 67) hinaus, bei der die Gestaltungsmacht hinsichtlich Abfolge, Aufbau und Zertifizierung bei den Bildungsinstitutionen (Gonon, 2005, S. 67) liegt. Studienprogramme haben dabei den Charakter eines vordefinierten „Lehrgangs“ (Hildbrand, Tremp, Jäger & Tückmantel, 2008, S. 27).

Konkret schlagen sich Gestaltungsentscheidungen für eine eher lehrgangsartige oder eher offene Programmgestaltung dabei in unterschiedlichen Modulzuschnitten, der Größe von Pflicht- und Wahlbereichen, verschieden gestalteten Prüfungssystemen etc. nieder. Mit Blick auf die angesprochenen Gestaltungsfragen tritt ein schon weiter oben angedeutetes Erkenntnisdefizit besonders deutlich zutage: Studienprogramme sollen studierendenzentriert gestaltet werden. Ein solcher Anspruch, Studienprogramme unter Berücksichtigung der Studierendenperspektive zu gestalten, setzt allerdings auch ein vertieftes Wissen um die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken Studierender voraus. Während eine solche subjektorientierte Didaktik (Feller, 2003; Holzkamp, 1995; Ludwig, 2005) in anderen Bereichen didaktischen Handelns mittlerweile etabliert ist, fehlt es bei der Gestaltung von Studienkontexten bisher an entsprechenden Erkenntnissen über die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken Studierender bei der Bewältigung des Studienalltags (Webler, 2002, S. 105).

## 3.2. Ein Beitrag zur Differenzierung der politisch-öffentlichen Bildungsdebatte

> „The cultural dimension of higher education may … be useful when challenging monolithic or otherwise over-simplifying perspectives to higher education. Typical examples include the 'Zeitdiagnose' type of arguments, which propose that everything in higher education is changing in the same direction“ (Välimaa, 2008, S. 19).

Eine Untersuchung von Studienprogrammkulturen leistet nicht nur einen Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis, sondern erscheint auch angesichts der politisch-öffentlich geführten Debatte um die aktuelle Lage der Hochschulbildung aktuell und relevant. Besonders deutlich führt dies der so genannte Bildungsstreik vor Augen,

der neben Deutschland auch Österreich und die Schweiz erfasst hat. Diese Protestbewegung Studierender bildet eine klare Opposition gegen die Studienreform und fordert teilweise sogar deren Rücknahme (Sergan, 2009). Einer solchen pauschalen Verurteilung der Reform stehen Meinungen und Erfahrungen gegenüber, welche die grundsätzliche Ausrichtung der Reform als wünschenswert und positiv betrachten (so z. B. der Tenor des Evaluationsberichtes für die Schweiz „Studieren nach Bologna — die Sicht der Studierenden“ (Dell'Ambrogio, Rinaldi & Stassen, 2009)). Hierzu passt die Beobachtung, dass die Qualität reformierter Studienprogramme hauptsächlich von den lokalen Gegebenheiten abhängig ist und es schlechte wie gute Beispiele gibt (Winter, 2009, S. 17). Die Bologna-Debatte weist deutliche Anzeichen dessen auf, was Välimaa (2008, S. 19.) in oben zitierten Auszug als „monolithic“ bzw. „over-simplifying“ bezeichnet: Es wird suggeriert, dass sich die Studienpraxis flächendeckend in eine bestimmte Richtung verändert habe. Diese Veränderungen werden als mehr oder minder *direkte Konsequenz* der (relativ wenigen) politischen Reformvorgaben dargestellt. Eine solche Form der Argumentation wird nach Ansicht des Autors weder der Komplexität des Phänomens „Studieren“, noch der Vielschichtigkeit der Bologna-Reform gerecht und verlangt nach einer differenzierteren Betrachtung der aktuellen Situation, die vor allem auch lokale Unterschiede und Besonderheiten in den Blick nimmt.

Die kulturelle Perspektive auf die Praxis studentischen Handelns bietet in diesem Zusammenhang eine Chance, den Diskurs um die Folgen oder Wirkungen der Bologna-Reform auf das Handeln der Studierenden zu *differenzieren*, weil das Handeln Studierender in Bologna-konformen Studienstrukturen *kontextualisiert* und damit ganzheitlich betrachtet wird (Välimaa, 2008, S. 19). Die ganzheitliche Sichtweise eines kulturellen Ansatzes berücksichtigt nicht nur Unterschiede in der Umsetzung der Bologna-Strukturen, sondern auch fach- (Multrus, 2005; Multrus, 2004) und organisationskulturelle Besonderheiten (Kuh & Whitt, 1988). Der Umgang mit Studienstrukturen wird also nicht isoliert, sondern im Kontext lokaler und disziplinspezifischer Aspekte betrachtet.

Eine kulturelle Sicht impliziert, dass Begriffe wie „Flexibilität“, „Praxisnähe“, „Beschäftigungsfähigkeit“ oder „Verschulung“ in verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedlich interpretiert werden und demnach auch für die Studierenden unterschiedliche Bedeutungen haben – abhängig davon, welche spezifischen Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf ein Hochschulstudium vorherrschen. Auch strukturelle Merkmale wie die Gestaltung von Modulen oder des Kreditpunktesystems können kulturell unterschiedlich interpretiert werden und dementsprechend verschiedene Implikationen für das Handeln haben (vgl. Ratner, 1999, S. 7f.): Ob sich eine Studienstruktur in der Praxis des Studienalltags als verschult, zusammenhanglos-fragmentiert oder aber flexibel und studierendenorientiert erweist, hängt wesentlich auch von den Erwartungen und Wahrnehmungen der Studierenden ab, die sich in den jeweiligen Kontexten bewegen.

Die kulturelle Perspektive hat das Potenzial, Ansätze, die sich mit strukturellen Aspekten der Studiengestaltung befassen, zu ergänzen. Die Erfassung messbarer Faktoren wie z. B. die Entwicklung von Austauschaktivitäten, das Workload-Aufkommen oder

die Studiendauer ist ein wichtiger Zugang zur Studienpraxis in Bologna-konformen Studienprogrammen. Solche Messungen ermöglichen jedoch keine bzw. nur sehr beschränkte Erkenntnisse darüber, welche subjektiven Sichtweisen dem Handeln Studierender zugrunde liegen. Sie lassen damit auch nur beschränkte Aussagen über die *Qualität des Zusammenhangs* zwischen Studienkontexten und Studierendenhandeln zu (vgl. Ratner, 1997, S. 129). Kulturelle Ansätze dagegen sind gerade an jenen qualitativen Zusammenhängen zwischen individuellem Handeln und kulturell geteilten, dem Handeln zugrunde liegenden Werten und Überzeugungen interessiert (Shweder, 1991, S. 74). Von daher kann eine solche Perspektive strukturell-quantifizierende Aussagen über die Wirkung Bologna-konformer Studienstrukturen sinnvoll ergänzen (Välimaa & Ylijoki, 2008, S. 1). Wichtig sind solche qualitativen Aussagen vor allem für die Bewertung und die Gestaltung von Studienkontexten, die unmittelbar Einfluss auf die Studienpraxis nehmen.

## 3.3. Ein Beitrag zur hochschulbezogenen Lernforschung

Schließlich ist von der Untersuchung von Studienprogrammkulturen auch ein theoretischer Beitrag zur Hochschulforschung zu erwarten. Das Konstrukt der Studienprogrammkulturen stellt den Versuch dar, den Studienalltag besser als bisher erfassen zu können. Dabei soll vermieden werden, sich auf den Vorlesungssaal (d. h. Lernprozesse im engeren Sinn (Entwistle, McCune & Scheja, 2006; Entwistle & Peterson, 2004 )) zu beschränken. Vielmehr wird angestrebt, die Organisation des Studienalltags in den Blick zu nehmen. Es geht also weniger um eine zeitpunktbezogene Analyse pädagogischer Interaktion (im Rahmen einer Lehr-Lernsituationen), als vielmehr um einen mittel- und langfristige Analyse der Studienorganisation als (Aus-) Bildungsverlauf. Dazu gilt es, Aspekte des studentischen Alltags zu erfassen, die unmittelbar mit der Tätigkeit des Studierens (d. h. der Studienorganisation) zusammenhängen und nicht etwa mit allgemeinen Facetten studentischen „Lifestyles“ (zur Abgrenzung des Konstrukts der Studienprogrammkulturen siehe Teil I, Abschnitt 4).

Bisher wurden Unterschiede in den Studienpraktiken bzw. im Habitus (Bourdieu, 1987; 1974, S. 140ff.; Huber & Portele, 1983) Studierender vor allem auf die Spezifika verschiedener Disziplinen zurückgeführt. Gerade im deutschsprachigen Raum entstand ausgehend vom Habitus-Konzept eine Reihe empirischer Arbeiten zur Hochschulsozialisation Studierender (Frank, 1990, S. 36). Die Hochschulsozialisationsforschung betrachtet die Studienpraxis vorwiegend aus einer disziplinären Perspektive und überträgt damit die Einteilungskriterien für wissenschaftliche Disziplinen auf Studienfächer. Auch wenn sich „gerade in der Gestalt der Lehre, der Lernmaterialien und der Lernumgebungen … der Habitus besonders deutlich [manifestiert]“ (Huber, 2009, S. 17), stellt sich die Frage, ob die disziplinäre Logik die Geeignetste ist, um den Studienalltag aus Sicht der Studierenden zu erfassen. Spätestens seit der Bologna-Reform sind Studienprogramme häufig interdisziplinär angelegt oder erlauben zumindest eine Kombination unterschiedlicher Fächer. Zudem stehen mit der Kompetenz- bzw. Lernzielorientierung zunehmend nicht mehr disziplinspezifische Fachinhalte, sondern auf

Handlungssituationen bezogene Kompetenzen im Mittelpunkt der Gestaltung von Studienangeboten. Mit dem Konstrukt der Studienprogrammkulturen wird der „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995), d. h. der Wechsel von einer (fachwissenschaftlich geprägten) Input-Logik zu einer (kompetenzorientierten) Outcome-Logik, auch in der Erforschung des Studienalltags umgesetzt. Grundlage für das Verstehen studentischen Handelns sind nicht allein disziplinäre Unterscheidungen (auch wenn diese weiterhin eine Rolle spielen), sondern der Blick auf die lokalen Studienkontexte, die spezifische Ausgestaltung von Studienprogrammen. Der Idee des „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995) folgend, wird dabei die Studierendenperspektive, d. h. die Wahrnehmungen und Handlungslogiken Studierender, in den Mittelpunkt gerückt.

Diese Arbeit versucht damit, eine Lücke der aktuellen hochschulbezogenen Lernforschung zu füllen. Dabei lässt sich an Arbeiten vor allem im US-amerikanischen Raum anknüpfen, wo im Zuge von Kulturanalysen vor allem der Einfluss von Peers auf das Handeln Studierender intensiv untersucht wurde (Koljatic & Kuh, 2001; Kuh, 1990; Kuh & Whitt, 1988; Kuh, 1995).

## 4. Das Konstrukt der Studienprogrammkultur: Vorläufige Begriffsbestimmung

Das Konstrukt der Studienprogrammkultur vertritt den Anspruch, einen *ganzheitlichen* Blick auf das Handeln Studierender zu ermöglichen. Studienprogrammkultur steht dabei für die Werte und Überzeugungen, auf deren Basis Studierende ihre Aktivitäten im Studium organisieren. Diesem Ansatz liegen einige wesentliche Beobachtungen zugrunde (für eine detaillierte Ausführung siehe Teil III, Abschnitt 3):

- Die europäische Hochschulforschung im Allgemeinen (Välimaa, 1998) und die deutschsprachige Hochschulforschung im Besonderen setzen sich mit dem Handeln Studierender vor allem unter disziplinärer Perspektive auseinander. Diese Perspektive geht davon aus, dass sich das Handeln Studierender nicht so sehr zwischen einzelnen Hochschulen (und Programmen) als vielmehr zwischen den verschiedenen Fächern bzw. Fächergruppen unterscheidet. Diese *disziplinäre Position ist aus hochschuldidaktischer Sicht insofern unbefriedigend*, als sie lokal-kontextuelle Faktoren des Studienhandelns und damit auch die Frage der Gestaltbarkeit von Studienkulturen weitestgehend ausblendet (Huber, 1990).
- Vor allem die US-amerikanische Hochschulforschung konzentriert sich bei der Untersuchung des Studierendenhandelns traditionell auf institutionelle Aspekte. Unter dieser Perspektive werden zur Hochschulbildung neben den formalen Lernerfahrungen im Rahmen der Hochschullehre auch die studienbezogenen Interaktionen und Erlebnisse der Studierenden im Rahmen informeller und extracurricularer Aktivitäten gezählt. Die Analyse und die Gestaltung solcher Lernerfahrungen „Outside the Classroom“ (Kuh et al., 1991) ist hier ein integraler Bestandteil hochschul-

didaktischen Handelns. Institutionelle Ansätze, die bisher in Europa und vor allem im deutschsprachigen Raum kaum verbreitet sind, erscheinen als vielversprechende Herangehensweise, um ein besseres Verständnis für das Alltagshandeln Studierenden zu gewinnen.

Ausgehend von diesen Beobachtungen werden Studienprogramme als eine aus hochschuldidaktischer Sicht lohnenswerte Forschungs- und Gestaltungseinheit betrachtet. Denn im Rahmen der Programmperspektive werden *sowohl fachliche, als auch institutionelle Aspekte* berücksichtigt, was Bérubé und Nelson (1995, S. 10-12) zufolge der tatsächlichen Studienwirklichkeit näher kommt als die isolierte Betrachtung fachlicher oder disziplinärer Einflüsse. In der Arbeit geht es also darum, die im deutschsprachigen Raum dominierende Fachperspektive um eine *institutionelle Dimension zu ergänzen*.

Die im Folgenden vorgestellte Begriffsbestimmung stellt ein Vorverständnis dar; eine differenzierte Definition setzt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff sowie mit verwandten Konstrukten im Kontext Hochschule (disziplinäre, Fach- und Hochschulkulturen) voraus. Eine entsprechende Aufarbeitung des Forschungsstandes findet sich in Teil III dieser Arbeit, der mit einer differenzierten Konstruktdefinition abschließt (Teil III, Abschnitt 3).

## 4.1. Erste Abgrenzung: Studienprogrammkultur und Lernkultur

Ein generelles Problem kultureller Ansätze ist die Frage der Abgrenzung eines bestimmten kulturellen Kontextes. Wird das Handeln Studierender von der disziplinären Kultur ihres Studienfaches bestimmt oder eher von der Organisationskultur einer Hochschule (vgl. Kuh & Whitt, 1988, S. 56f)? Eine Person ist immer in mehrere kulturelle Kontexte eingebunden, sodass die Abgrenzung eines bestimmten Ausschnitts letztlich eine Schnittmenge verschiedener kultureller Einflüsse bedeutet. Organisations-, Studienfach-, oder Lernkulturen sind Konstrukte, die stets nur eine bestimmte Perspektive auf die Vielzahl kultureller Kontexte einnehmen, in denen sich eine Person bewegt. Umso wichtiger ist es, diesen Ausschnitt bewusst und mit Hinblick auf die dahinter liegende Fragestellung zu wählen. Ein erster Schritt zur näheren Begriffsbestimmung ist die Abgrenzung der Studienprogrammkultur vom Konstrukt der Lernkultur, das im Rahmen der hochschuldidaktischen Forschung geläufiger ist (Schneider, Szczyrba, Welbers & Wildt, 2009; Lenz & Brünner, 1990).

*Lernkultur im engeren Sinne: Mikroperspektive auf das Lernen und Lehren an Hochschulen*

Lernkultur im engeren Sinne fokussiert auf Rahmenbedingungen und Prozesse der Wissens- und Kompetenzerweiterung und zielt letztlich auf die individuelle Entwicklung der Lernenden (Jenert, Zellweger Moser, Dommen & Gebhardt, 2009, S. 6f., 11; Sonntag, Stegmaier, Schaper & Friebe, 2004, S. 107). Lernkultur im engeren Sinne

kann daher als *Mikroperspektive* auf das Lernen im Studium verstanden werden. Es betrachtet Prozesse „im Hörsaal“, die unmittelbar mit dem Erwerb von Kompetenzen durch Studierende zusammenhängen. Den Kern der Lernkultur bilden daher pädagogische Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander (Jenert et al., 2009, S. 12) und zwar sowohl in formalen als auch in nonformalen Lernprozessen (Seidel, Bretschneider, Kimmig, Neß & Noeres, 2008, S. 8). Organisationale oder fachspezifische Gegebenheiten werden dabei als Rahmenbedingungen auf diese Interaktionsprozesse betrachtet.[2]

*Lernkultur im weiteren Sinne: Makroperspektive auf die Hochschule als lernende Organisation*

Lernkultur im weiteren Sinne steht für eine institutionelle Perspektive auf die Hochschule als Lernort (Simonis & Walter, 2006). Im Mittelpunkt steht die Frage der Verankerung lehr- und lernbezogener Aspekte in der Organisationskultur einer Hochschule. Darüber umfasst diese Perspektive auch Aspekte der lehrbezogenen Hochschulentwicklung bzw. des organisationalen Lernens von Hochschulen (Dill, 1999; D'Andrea & Gosling, 2005; Duke, 2002). Diese *Makroperspektive* beinhaltet die Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren, die durch das organisationale Handeln von Hochschulangehörigen gestaltet werden (Jenert et al., 2009, S. 24). Dazu gehören beispielsweise Erwartungen einer Hochschule in Bezug auf die Lehr- und Lernqualität, Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Lehre, Ressourcenbereitstellung für qualitativ hochwertiges Lehren und Lernen etc. (detailliert in Jenert et al., 2009, S. 25-33). Während die oben dargestellte Mikroperspektive das Handeln in pädagogischen Interaktionssituationen betrachtet, fokussiert die Makroperspektive eher auf Aspekte des Hochschulmanagements, Hierarchien und Entscheidungsprozesse und Partizipationsmöglichkeiten verschiedener Interessengruppen (Lehrende, Studierende etc.) bei Fragen der Ausgestaltung von Lehren und Lernen (Kezar & Eckel, 2002; Tierney, 1988; Smart, Kuh & Tierney, 1997; Sporn, 1996).

*Studienprogrammkultur: Mesoperspektive auf die Lernorganisation an Hochschulen*

Die Betrachtung der *Studienprogrammkultur* steht demgegenüber für eine *Mesoperspektive* (Trowler, 2005, S. 15f.) auf das Lehren und Lernen an Hochschulen. Trowler

[2] Jenert et al. (2009) definieren Lernkultur als Konstrukt mit drei Dimensionen, die alle auf die Individuelle Kompetenzentwicklung ausgerichtet sind: Pädagogisch-interaktionale Dimension, individuelle Dimension und organisationale Dimension. Eine solche Begriffsbestimmung sieht die Studienprogrammkultur als einen Teil von Lernkultur. Die hier vorgestellte Abgrenzung reiht die Studienprogrammkultur in dieses Verständnis ein. Jenert et al. (2009, S. 11) versuchen bei allen Dimensionen und Indikatoren ihres Lernkulturkonstrukts einen möglichst unmittelbaren Bezug zur Kompetenzentwicklung Studierender aufzuzeigen. Speziell auf der organisationalen Dimension gelingt dieser Bezug oft nur noch bedingt, weil häufig nicht mehr unmittelbar lernrelevante Aspekte angesprochen werden, sondern solche, die organisatorische Aspekte des Studiums betreffen und damit nur mittelbar auf Lernprozesse Einfluss nehmen. In diesem Sinne stellt die Abgrenzung von Studienprogramm- und Lernkultur eine Binnendifferenzierung der Begriffsbestimmung von Jenert et al. (2009) dar, die eine genauere Analyse des Studierendenhandelns jenseits unmittelbar lernbezogener Prozesse (im Sinne von pädagogischen Interaktionen mit Lehrenden oder anderen Studierenden) ermöglicht.

(2005) beklagt das Fehlen einer solchen Perspektive bei einem Großteil der hochschulbezogenen Lehr-Lernforschung:

> „The missing level of analysis is the meso level – the point of social interaction by […] groups such as exist in the classroom, in the university department, in the curriculum-planning team or in a hundred other task-based teams within the higher educational system“ (Trowler, 1998, S. 16).

Die Programmperspektive nimmt damit gewissermaßen eine Scharnierfunktion zwischen der organisationalen Makro- und der pädagogisch-interaktionalen Mikroperspektive auf das Lernen an Hochschulen ein. Die Gestaltung von Studienprogrammen ist einerseits an die Möglichkeiten und Einschränkungen gebunden, welche die Hochschule vorgibt. Gleichzeitig bildet die curriculare Ausgestaltung des Programms den Rahmen für das pädagogische Interaktionshandeln von Lehrenden und Lernenden. Bei der Betrachtung von Programmen unter Studierendenperspektive geht es um Fragen der *Organisation des Studiums* in der Fülle aller dazugehörigen Aktivitäten. In den Blick genommen werden die kulturell geteilten „Spielregeln“ des Studierens, das „kulturelle Wissen“ (Sackmann, 1991) Studierender, das Strategien für die Bewältigung des Studiums bereithält. Solches Wissen umfasst Vorstellungen über Funktionen und Zweck des Studiums, beantwortet also die Frage nach dem „Warum“ des Studierens. Ebenso gehört dazu Wissen über typische Abläufe und Prozesse die es ermöglichen, in bestimmten Situationen des Studienalltags „richtig“ zu handeln. Der Inhalt von Studienprogrammkulturen zeigt sich z. B. im Stellenwert und den Funktionen, die dem Studium für die eigene Biographie zugeschrieben werden, den Strategien, auf deren Basis Veranstaltungen gewählt werden, dem sozialen Klima der Studierenden untereinander, dem Stellenwert von Praktika und außercurricularen Aktivitäten, und vielem mehr.

Aufgrund ihrer theoretischen Konzeption stehen die Konstrukte Studienprogrammkultur und Lernkultur an Hochschulen in einem engen Zusammenhang: Studienbezogene Werthaltungen und Überzeugungen können Lernprozesse mittelbar beeinflussen, weil sie sich auf Prioritätensetzungen und Ressourcenzuteilungen in Bezug auf das Lernhandeln durch die Studierenden auswirken. So ist denkbar, dass bestimmte Lerninhalte oder Lehr-/Lernmethoden in einer Studienprogrammkultur als besonders relevant und nützlich angesehen werden, andere wiederum nicht. Solche kulturell bedingten Wertungen können sich dann beispielsweise auf die Beliebtheit von Wahlveranstaltungen oder die Lernmotivation auswirken. In diesem Sinne bettet die Studienprogrammkultur in einem Programm die Lernkultur ein und gehört zu deren Rahmenbedingungen (Abbildung 2).

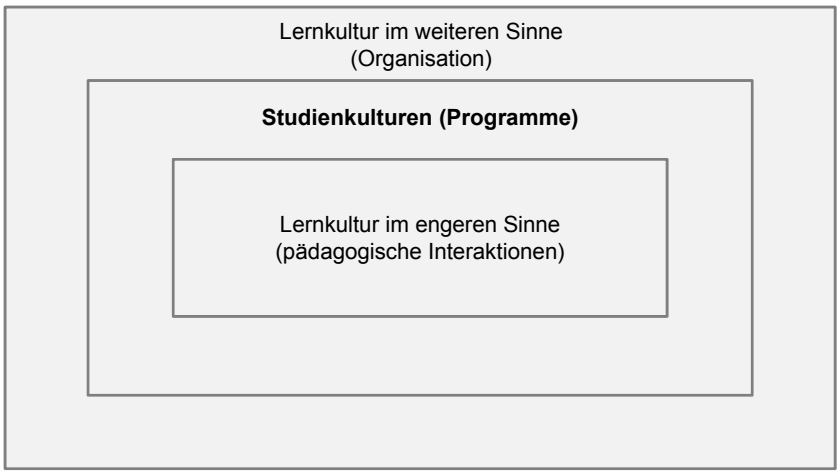



Abbildung 2. Studienprogrammkulturen als Rahmen der Lernkulturen einer Hochschule (Quelle: eigene Darstellung, angelehnt an Jenert et al. (2009, S. 9)).

## 4.2. Zweite Abgrenzung: Studienprogrammkultur und studentische Kultur

Eine zweite wichtige Abgrenzung ist die zwischen Studienprogrammkultur und studentischer Kultur. Die Untersuchung studentischer Kulturen hat vor allem in den USA eine lange Tradition (Kuh & Whitt, 1988, S. 84-92). Dabei wird oft davon ausgegangen, dass die Studierenden einer Hochschule eine gemeinsame Kultur teilen bzw. sich in mehrere Subkulturen einteilen lassen (Kuh & Whitt, 1988, S. 85, 86f.). Die Forschung zu studentischen Kulturen konzentriert sich dabei auf das „college life“ (Horrowitz, 1987), also eine generelle Lebenshaltung Studierender: „The elements of college life included insubordination (especially toward faculty), hedonism, minimal academic effort, an emphasis on social skills and fair play, athletic prowess, and solidarity with others in the group“ (Kuh & Whitt, 1988, S. 85). Beispielsweise befasst sich eine Reihe von Studien mit dem symbolischen Gehalt studentischer Sprache und Slang-Begriffe (Hummon, 1994; Olesen & Whittaker, 1968). Solchen Analysen geht es darum, die Studierendenschaft selbst als eigene Kultur innerhalb der Hochschule (und gegebenenfalls auch innerhalb der Gesellschaft (vgl. Pasternack, 2004, S. 8f.) zu untersuchen. Das Konstrukt der Studienprogrammkulturen fokussiert demgegenüber auf das studentische Handeln innerhalb abgegrenzter Studienkontexte (d. h. innerhalb eines Studienprogramms). Aspekte der studentischen Kultur(en) sind unter Umständen Einflussfaktoren auf die Studienprogrammkultur. Dennoch geht es der hier dargestellten Untersuchung nicht darum, das sprichwörtliche Studentenleben an einer Hochschule zu beschreiben. Der Fokus liegt tatsächlich auf den kulturell geteilten „Spielregeln“, die es Studierenden erlauben, innerhalb eines Studienprogramms erfolgreich zu sein.

## 4.3. Bezugspunkte der Studienprogrammkultur: Studienprogramm, Fachkultur und Organisationskultur

Die Hochschulforschung kennt mehrere Kulturkonstrukte, die unter anderem mit dem Handeln Studierender in Bezug gesetzt wurden: Nach Huber, Liebenau, Portele und Schütte (1983) lassen sich mindestens Herkunftskultur, studentische Kultur, Fachkultur und antizipierte Berufskultur als Bezugskulturen Studierender unterscheiden. Mit Blick auf Arbeiten zu den Organisationskulturen von Hochschulen könnten auch organisationsspezifische Besonderheiten als Einflussfaktoren der Studienprogrammkultur betrachtet werden.[3]

*Studienprogrammkulturen* werden verstanden als die kulturell geprägten „Spielregeln" des *Alltagshandelns* Studierender. Für eine trennscharfe Konstruktbestimmung ist es jedoch notwendig, Studienprogrammkulturen von anderen Kulturkonstrukten eindeutig abzugrenzen. Entscheidendes Kriterium dabei ist es, eine solche Abgrenzung *aus der Perspektive Studierender* vorzunehmen. Diese Überlegung folgend werden Studienprogramme als die organisationalen Einheiten betrachtet, die unterschiedliche Studienkulturen voneinander abgrenzt. Folgende Argumente sprechen dafür, dass Studienprogramme sich zur Erfassung des Studienalltags besser eigenen als alternative Einteilungen wie Fach- oder Organisationskulturen:

Etabliert ist die Unterscheidung disziplinärer Kulturen (vgl. Becher, 1981; Becher & Trowler, 2001), deren Spezifika sich in unterschiedlichen Ausprägungen der Hochschulsozialisation und Fachkulturen niederschlagen (Multrus, 2005; Multrus, 2004; Frank, 1990). Neben fachkulturellen Einflüssen, ist anzunehmen, dass auch die Organisationskultur der jeweiligen Hochschule bzw. die studentische Kultur innerhalb der Hochschule einen Einfluss auf die Studienprogrammkultur nimmt (Sporn, 1996; Baldridge, 1983; Kuh & Whitt, 1988; Horrowitz, 1987). Beispielsweise zeigt die Arbeit von Bloch (2009) gravierende Unterschiede zwischen dem Alltag Studierender an privaten Business-Schools und öffentlichen Hochschulen. Dementsprechend kann angenommen werden, dass auch organisationsweite, d. h. programmübergreifende Charakteristika einer Hochschule einen Einfluss auf das Studienhandeln ausüben. Organisationskulturelle Besonderheiten, die das Studieren betreffen werden daher ebenfalls als Aspekt der Studienprogrammkultur betrachtet.

Schließlich nehmen auch Studienstrukturen Einfluss auf das Studienhandeln, z. B. über die Gestaltung der Studieneingangsphase, den Aufbau des Curriculums, den Umgang mit dem ECTS sowie Kommunikations- und Unterstützungsangebote. Solche strukturellen Aspekte können ihren Niederschlag in kulturellen Praktiken (d. h. bestimmten Leitlinien und etablierten Praktiken) finden, welche den Umgang mit ihnen regeln.

[3] Hier könnte, abhängig vom Aufbau der jeweiligen Hochschule, noch in organisationale Einheiten unterschieden werden: Gegebenenfalls prägen die kulturellen Besonderheiten einer bestimmten Fakultät das Studienhandeln stärker als die Zugehörigkeit zu einer Hochschule.

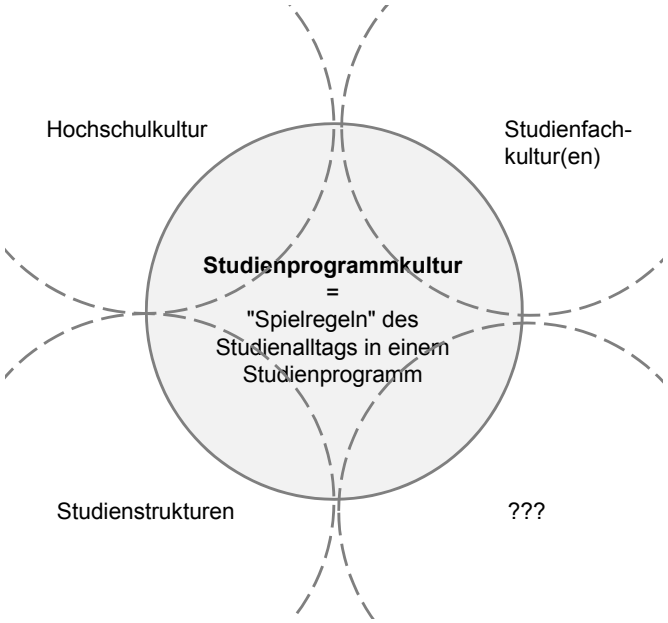



Abbildung 3. Studienprogrammkultur als Schnittmenge verschiedener kultureller Einflüsse auf der Ebene von Studienprogrammen (Vorverständnis) (Quelle: Eigene Darstellung).

Im Rahmen des hier skizzierten Vorverständnisses lassen sich Studienprogrammkulturen als Schnittmenge unterschiedlicher kultureller Einflüsse auf das Studieren verstehen, welche sich auf der Ebene von Studienprogrammen niederschlagen (Abbildung 3). Das Konstrukt der Studienkulturen versucht damit diejenigen kultureller Einflüsse aufzunehmen, welche für ein vertieftes Verständnis der Studienpraxis an Hochschulen relevant erscheinen (Kuh & Whitt, 1988, S. 73-75). Ein Studienprogramm versammelt diejenigen kulturell geprägten Aspekte des Alltagshandelns Studierender, die einen Unterschied machen (Agar, 1986, S. 20), d. h. die sich dazu eignen, verschiedene Studienpraxen zu vergleichen. Bei den bisher angestellten theoretischen Überlegungen zur Konzeptionalisierung von Studienkulturen handelt es sich zunächst nur um ein Vorverständnis, das auf Basis theoretischer wie auch empirischer Analysen weiter zu konkretisieren ist. Die folgende Definition hat dementsprechend ebenfalls nur einen vorläufigen Charakter und dient dazu, die weiteren Analysen im Sinne eines Vorverständnisses, das mit weiteren Informationen anzureichern ist, zu leiten.

Studienprogrammkulturen sind die kulturell geteilten Leitlinien des Studienhandelns in einem Studienprogramm. Studienprogrammkulturen umfassen das kulturell geteilte Wissen über die Zwecke, die ein Studium erfüllt, typische Prozesse der Studienorganisation sowie Idealvorstellungen eines „guten“ oder „erfolgreichen“ Studiums. Dieses Wissen wird durch verschiedene Akteure und Strukturen geprägt, die im Rahmen eines Studienprogramms zusammenfallen. Dazu gehören unter anderem die Fachkulturen der beteiligten Studienfächer, die Vorgaben der anzutreffenden Studienstrukturen sowie die Spezifika der Organisationskultur einer Hochschule. Studienprogrammkulturen beeinflussen das Studienhandeln, indem sie ideale und wünschenswerte Strategien für die Gestaltung des Studienverlaufs vorgeben.

Diese erste Definition bildet die Grundlage für die Entwicklung eines Forschungsdesigns im zweiten Teil dieser Arbeit sowie für die Aufarbeitung des Forschungsstandes in Teil drei.

## 5. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus insgesamt vier Teilen: Im obenstehenden Einleitungsteil wurde das Erkenntnisinteresse dargelegt, die Relevanz und die zu erwartenden Beiträge des Forschungsvorhabens skizziert sowie eine erste Begriffsbestimmung im Sinne eines Vorverständnisses entwickelt.

In Teil II dieser Arbeit wird ein Forschungsdesign zur Untersuchung von Studienprogrammkulturen entworfen. Zunächst werden unterschiedliche Herangehensweisen an die Konzeption von Forschungsarbeiten diskutiert und schließlich ein eigenes Vorgehensmodell entworfen. Anschließend werden die wissenschaftstheoretischen Grundannahmen, die für diese Arbeit gelten, dargelegt und das theoretische Rahmenkonzept vorgestellt. Daran anschließend wird die Forschungsstrategie für den empirischen Teil der hier skizzierten Arbeit dargelegt.

Teil III dieser Arbeit widmet sich der Aufarbeitung des relevanten Forschungsstandes. Die Literatur-Übersicht verfolgt zwei wesentliche Ziele: (1) Eingrenzung des Phänomenbereichs der Studienprogrammkultur. Hier werden Arbeiten referiert, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Alltagshandeln Studierender auseinandersetzen. (2) Festlegung eines stimmigen Kulturverständnisses zur empirischen Analyse von Studienprogrammkulturen. In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Traditionen und Verständnisse kultureller Forschung dargestellt. Darauf aufbauend wird ein Kulturverständnis festgelegt, das den formulierten Forschungszielen gerecht wird. Ergebnis des dritten Teils ist eine erweiterte Begriffsbestimmung des Studienprogrammkulturkonstrukts. Dieses bildet die Grundlage für die empirische Analyse einzelner Studienprogramme im fünften Teil der Arbeit.

Teil IV führt die vorangegangenen, theoretischen Analysen zu einem Design für die empirische Untersuchung verschiedener Studienprogramme als Fallstudien zusammen. Dazu gehört die begründete Auswahl zu untersuchender Fälle sowie die Festlegung der anzuwendenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

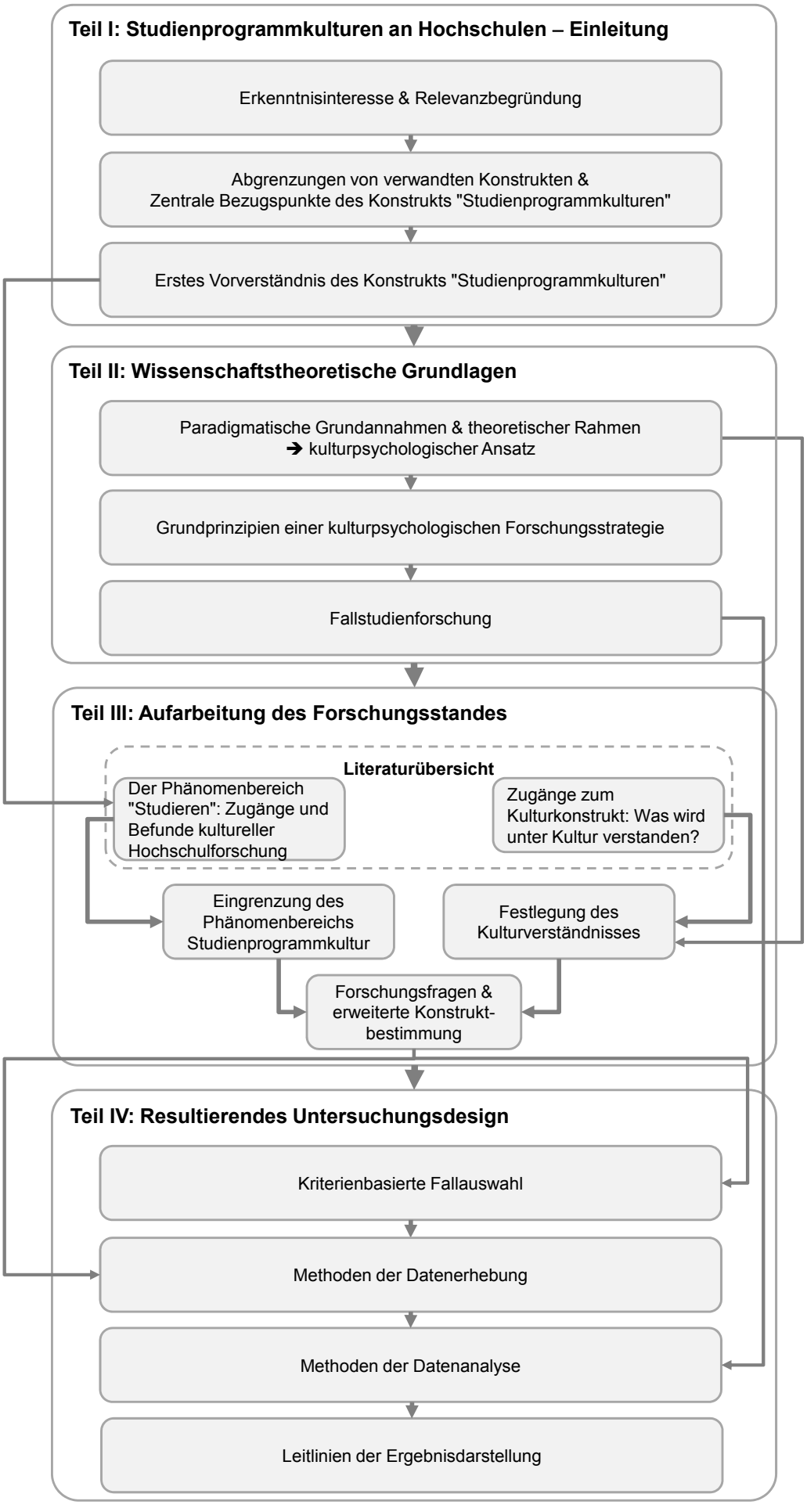
In Teil V werden Fallstudien von drei Studienprogrammen vorgestellt. Die Fälle werden dabei entlang der Konstruktdefinition, die im dritten Teil der Arbeit entwickelt wird, analysiert und dargestellt.

Teil VI umfasst die fallübergreifende Analyse der untersuchten Programme. Als Ergebnis werden Design-Prinzipien für eine kulturorientierte Gestaltung von Studienprogrammen abgeleitet. Diese Prinzipien werden anschließend in einem Gestaltungsmodell zusammengefasst. Um die Tauglichkeit dieses Modells, respektive der Prinzipien zu überprüfen, wird im sechsten Teil eine weitere Fallstudie vorgestellt. Dabei

wird die Weiterentwicklung eines Programms auf Basis des entworfenen Gestaltungsmodells begleitet. Auf Basis der Erkenntnisse aus dieser vierten Fallstudie wird das Modell reflektiert und angepasst.

In Teil VII erfolgt eine abschließende Reflektion des Forschungsvorhabens. Insbesondere werden die Leistungen und Grenzen des Forschungsdesigns hinterfragt sowie offene Desiderata für künftige Forchungsarbeiten formuliert.

Abbildung 4 veranschaulicht den Aufbau der Arbeit. Die wichtigsten inhaltlichen Querbezüge sind mit Pfeilen links und rechts der einzelnen Teile dargestellt.


Teil I: Studienprogrammkulturen an Hochschulen – Einleitung
Erkenntnisinteresse & Relevanzbegründung
Abgrenzungen von verwandten Konstrukten &
Zentrale Bezugspunkte des Konstrukts "Studienprogrammkulturen"
Erstes Vorverständnis des Konstrukts "Studienprogrammkulturen"
Teil II: Wissenschaftstheoretische Grundlagen
Paradigmatische Grundannahmen & theoretischer Rahmen
➔ kulturpsychologischer Ansatz
Grundprinzipien einer kulturpsychologischen Forschungsstrategie
Fallstudienforschung
Teil III: Aufarbeitung des Forschungsstandes
Literaturübersicht
Der Phänomenbereich "Studieren": Zugänge und Befunde kultureller Hochschulforschung
Zugänge zum Kulturkonstrukt: Was wird unter Kultur verstanden?
Eingrenzung des Phänomenbereichs Studienprogrammkultur
Festlegung des Kulturverständnisses
Forschungsfragen & erweiterte Konstrukt-bestimmung
Teil IV: Resultierendes Untersuchungsdesign
Kriterienbasierte Fallauswahl
Methoden der Datenerhebung
Methoden der Datenanalyse
Leitlinien der Ergebnisdarstellung

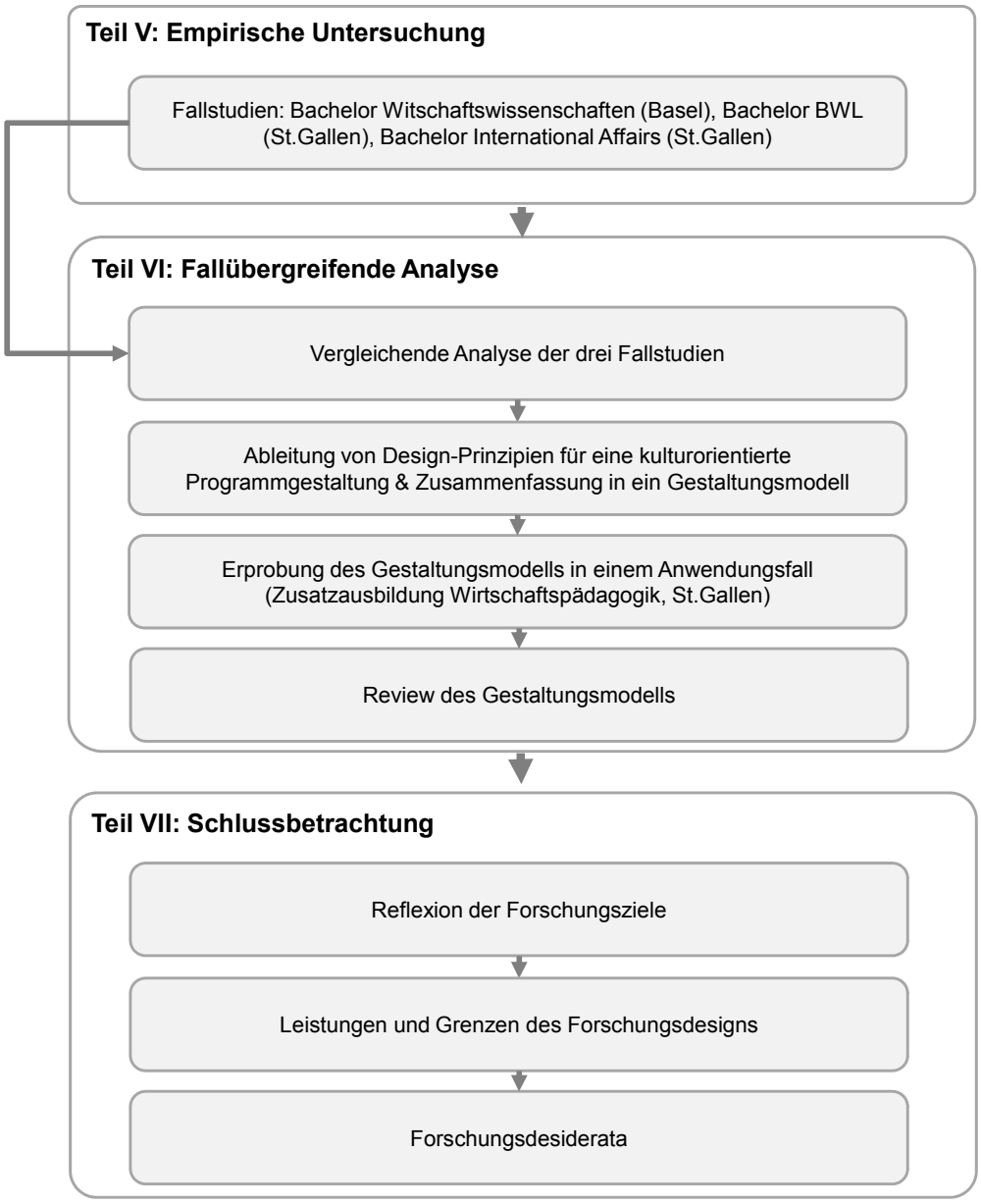



Abbildung 4. Struktur der Arbeit mit Darstellung der wichtigsten inhaltlichen Querbezüge (Quelle: Eigene Darstellung).

# II. Teil: Wissenschaftstheoretische Grundlagen

## 1. Vorgehen

Ausgehend von der Beschreibung des Forschungsziels gilt es, ein stimmiges Forschungsdesign zu entwickeln. Um diesen Prozess zu systematisieren, werden zwei unterschiedliche Herangehensweisen an die Entwicklung von Forschungsdesigns von Crotty (2003, S. 3f.) sowie Onwuegbuzie und Leech (2006, S. 474, 476) skizziert und auf dieser Basis ein eigenes Vorgehen dargestellt.

### 1.1. Paradigmenzentriertes Vorgehen

Crotty (2006) schlägt die Entwicklung eines Forschungsdesigns entlang der Schritte Epistemologie ➔ Theoretische Perspektive ➔ Methodologie ➔ Methoden vor. Dieses Modell betont die zentrale Bedeutung eines wissenschaftstheoretisch fundierten, in sich stimmigen Forschungsdesigns, in dem epistemische Grundannahmen, theoretische Modellierungen der Wirklichkeit mit passenden Wirklichkeitszugängen und entsprechenden Forschungsmethoden widerspruchsfrei aufeinander aufbauen. Es wird an dieser Stelle daher als *paradigmenzentriertes Vorgehen* bezeichnet. Entsprechend diesem Vorgehen stellt Crotty (2006) unterschiedliche Schulen vor: Epistemologische Grundpositionen werden zusammen mit jeweils zulässigen theoretischen Perspektiven, methodologischen Zugängen und Forschungsmethoden zu typischen Designs kombiniert (ein Beispiel illustriert Abbildung 5 (Crotty, 2003, S. 5)).

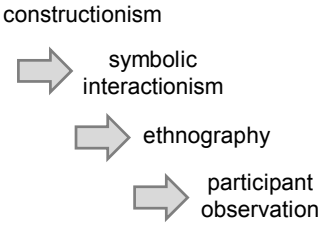



Abbildung 5. Systematische Entwicklung eines Forschungsdesigns nach Crotty (Quelle: Crotty, 2003, S. 5).

### 1.2. Gegenstandszentriertes Vorgehen

Im Unterschied zu dem stark an paradigmatischen Schulen orientierten Vorgehen Crottys stellen Onwuegbuzie und Leech (2006) den untersuchten Gegenstandsbereich

bzw. das Forschungsziel in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses (*gegenstandszentriertes Vorgehen*). Ihrer Ansicht nach sollten die mit einem Forschungsvorhaben verbundenen Ziele bzw. davon abgeleitet die Forschungsfragen, die im Rahmen einer Untersuchung bearbeitet werden, den Ausgangspunkt für die Entwicklung passender empirischer Untersuchungsmethoden bilden und nicht traditionelle paradigmatische Schulen:

> „Research questions have several roles. In particular, they provide a framework for conducting the study, helping the researcher to organize the research and giving it relevance, direction, and coherence, thereby helping to keep the researcher focused during the course of the investigation. … Additionally, research questions give rise to the type of data that are eventually collected“ (Onwuegbuzie & Leech, 2006, S. 478).

Eine zu starke Einengung der theoretischen und methodologischen Herangehensweise bringt gemäß Onwuegbuzie, Johnson und Collins (2009) die Gefahr mit sich, bestimmte methodische Zugänge aufgrund einer „puristischen“ (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14) Perspektive von vorn herein auszuschließen oder umgekehrt, empirische Zugänge zu favorisieren, deren Erkenntnisgehalt den angestrebten Forschungszielen nicht gerecht wird. Onwuegbuzie und Kollegen (Onwuegbuzie et al., 2009; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2006) argumentieren daher für eine Vermischung unterschiedlicher methodologischer und methodischer (vor allem qualitativer und quantitativer) Herangehensweisen (Mixed Methods Research), um die gesteckten Forschungsziele möglichst optimal zu erreichen. Forschungsmethoden und auch Theorien werden dabei eklektizistisch im Sinne von Werkzeugen verwendet: „… researchers who ascribe to epistemological purity disregard the fact that research methodologies are merely tools that are designed to aid our understanding of the world“ (Onwuegbuzie & Leech, 2006, S. 377).

## 1.3. Synthese zu einem Vorgehensmodell

Nach Ansicht des Autors leisten beide oben skizzierten Vorgehensweisen wichtige Impulse für die Entwicklung von Forschungsdesigns: Die Warnung von Onwuegbuzie und Kollegen (2006, S. 377), ein allzu orthodoxer, puristischer Umgang mit Forschungsdesigns, vor allem hinsichtlich des Methodengebrauchs, könne die Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns einschränken, wird als gewichtiges Argument für ein gegenstandszentriertes Vorgehen betrachtet. Dies gilt für das hier vorgestellte Forschungsprojekt umso mehr, als dem Autor keine Arbeit bekannt ist, die Studienkulturen im Rahmen einzelner Studienprogramme untersucht hätte (siehe hierzu Hubbal & Gold, 2007). Aus diesem Grund kann hier auch nicht auf Erfahrungen mit bereits erprobten Designs zurückgegriffen werden. Dementsprechend haben die herangezogenen theoretischen Perspektiven ebenso wie die eingesetzten empirischen Methoden den Charakter von Werkzeugen (Onwuegbuzie & Leech, 2006, S. 377), deren Auswahl sich durch ihre Passung auf das zu untersuchende Phänomen begründet.

Gleichzeitig wird jedoch anerkannt, dass methodische Zugänge stets im Kontext bestimmter epistemischer Voraussetzungen entwickelt worden sind und ein eklektizistisches Vorgehen bei der Methodenwahl und vor allem bei der Interpretation gewonnener Daten die Gültigkeit vermeintlicher Erkenntnisse in Frage stellen kann. „The modes of analysis do not work from different points of view on the same thing; they are producing and elaborating in the act of researching different phenomena for different reasons“ (Deetz, 1996, S. 194). Gerade dann, wenn kein „klassisches“ Forschungsdesign gewählt, sondern unterschiedliche theoretische Perspektiven und (Erhebungs- bzw. Auswertungs-) Methoden kombiniert werden, erscheint es daher essenziell für die Qualität eines Forschungsvorhabens, die vertretenen paradigmatischen Grundvorstellungen (a) explizit darzustellen und (b) die damit verbundenen Folgen für die Interpretation theoretischer wie auch empirischer Erkenntnisse konsequent zu verfolgen. Qualitätskriterium für das zu entwickelnde Forschungsdesign ist nicht methodischer „Purismus“ (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14), sondern die logische Passung der einzelnen Designelemente zueinander. Die eindeutige Ausweisung paradigmatischer Annahmen bildet die Grundlage für die argumentative Stimmigkeit theoretischer und methodischer Zugänge zum beforschten Phänomen.

Für das weitere Vorgehen wird daher ein Modell vorgeschlagen, bei dem sich das Forschungsdesign eng an den eingeführten Forschungszielen orientiert. Gleichzeitig wird jedoch darauf geachtet, das Forschungsproblem konsequent aus der Perspektive des im folgenden Abschnitt vorgestellten paradigmatischen Grundverständnisses zu interpretieren. Dementsprechend werden konkrete Forschungsfragen erst *nach* der Vorstellung der paradigmatischen Grundlagen sowie einer Aufarbeitung des bestehenden Forschungsstandes (Teil III) entwickelt. Das endgültige Untersuchungsdesign für den empirischen Teil der Arbeit mit den eingesetzten Datenerhebungs- und Analysemethoden ergibt sich schliesslich aus den Forschungsfragen und berücksichtigt wiederum die vorausgesetzten wissenschaftstheoretischen Annahmen (Teil IV).

Zunächst wird dazu das paradigmatische Grundverständnis des Autors vorgestellt. Die wissenschaftstheoretisch fundierten Grundannahmen über Ziele und Zweck von Forschung sowie über mögliche und sinnvolle Wege der Erkenntnisgewinnung bestimmen nicht nur, *wie* geforscht wird, sondern auch, *welche Fragen* als relevant für eine wissenschaftliche Bearbeitung erachtet werden. Die wissenschaftstheoretische Grundlegung dient an dieser Stelle also nicht nur der Begründung eines bestimmten forschungsmethodischen Zugangs. Vielmehr beeinflussen die als zulässig erachteten theoretischen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten auch, welche konkreten Forschungsfragen an den zu untersuchenden Phänomenbereich gestellt werden.

# 2. Paradigmatische Grundlegungen

Die Ausweisung des zugrunde gelegten Paradigmas ergibt einen Rahmen axiomatischer Vorstellungen, innerhalb dessen erst sinnvolle Fragen gestellt, Daten interpretiert und Theorien generiert werden können. „Ohne Paradigmata wäre Wissenschaft gar

nicht möglich, weil sie Orientierungsideale darstellen, auf deren Folie ein Phänomenbereich geordnet wird“ (Posner, 2001, S. 145). Ein Paradigma umfasst wissenschaftstheoretisch fundierte Vorstellungen über die Beschaffenheit der Welt (Ontologie)[4], die Möglichkeiten menschlichen Erkennens (Epistemologie), Zweck und Funktion der Wissenschaft (Wissenschaftsverständnis) sowie Methoden und Gütekriterien wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns (Methodologie) (Breuer, 1996, S. 95). Diese Grundannahmen setzen den Menschen als erkennendes Subjekt in Beziehung zu seiner Umwelt (Was kann wie erkannt werden?) und umreißen daher auch ein bestimmtes Menschenbild.

Das in Teil I, Kapitel 2 formulierte Forschungsziel fokussiert das *Studierendenhandeln* als Grundlage für ein *besseres Verständnis der Wirkungen von Gestaltungsmerkmalen* verschiedener Studienprogramme. Damit wird impliziert, dass eine effektive und zielführende Gestaltung von Studienkontexten die Kenntnis der subjektiven Wahrnehmungen und der individuellen Handlungsstrategien Studierender voraussetzt. Damit nimmt die Formulierung des Forschungsziels bereits grundlegende Annahmen über das Verhältnis von Mensch und Umwelt vorweg und betont die zentrale Rolle individuellen Erkennens und Handelns. Die Arbeit stützt sich dabei auf die Kernannahmen des Konstruktivismus sowie, darauf aufbauend, der erkenntnistheoretischen Position der *Kulturpsychologie* (Shweder, 1991; Bruner, 1990).

Häufig werden in der Literatur zwei dominierende Ausprägungen der konstruktivistischen Perspektive unterschieden (Knorr-Cetina, 1989; Liu & Matthews, 2003): Der *kognitive Konstruktivismus* in der Tradition Piagets (1976) befasst sich vor allem mit intrapersonalen (kognitiven) Erkenntnisprozessen. Betont wird dabei die idiosynkratische Natur von Erkenntnis (Seiler, 2001), wobei die soziale Umwelt und soziale Interaktion als Stimuli betrachtet werden, die intern ablaufenden Prozesse des Erkennens anstoßen (Liu & Matthews, 2003, S. 387f.). Der *soziale Konstruktivismus* (Berger & Luckmann, 1969/2007) in der Tradition Vygotskis (1978) hingegen betont die Bedeutung sozialer Interaktionen und sozio-kultureller Kontexte in Erkenntnisprozessen. Wissen wird hierbei als kulturelles Gut betrachtet, das innerhalb sozialer Gemeinschaften weitergegeben wird. Kulturelle Vermittlung (cultural mediation) von sozial geteiltem Wissen steht daher im Mittelpunkt des sozialen Konstruktivismus (Cole & Wertsch, 1996, S. 251ff.).

Mit Cole und Wertsch (1996) werden kognitiver und sozialer Konstruktivismus an dieser Stelle nicht als sich ausschließende Gegensätze, sondern vielmehr als unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Phänomen – die Prozesse menschlichen Erkennens – betrachtet. Demzufolge beinhaltet Erkenntnis immer intrapersonale/kognitive *und* sozial interaktionale Aspekte, die, je nach eingenommener Perspektive, allenfalls analytisch zu trennen sind. Im Folgenden werden kognitive und soziale Aspekte daher nicht explizit getrennt, sondern als gemeinsame Prinzipien des zugrunde gelegten paradigmatischen Verständnisses vorgestellt.

[4] Wörtlich die "Lehre vom Sein" (Duden, 1974, S. 511).

## 2.1. Kulturpsychologie als theoretischer Bezugsrahmen

Die Kombination beider Perspektiven, der kognitiven und der sozialen, führt zu einem theoretischen Bezugsrahmen, der sich gut mit dem Begriff *Kulturpsychologie* beschreiben lässt (Shweder, 1991; Shweder & Sullivan, 1993; Bruner, 1990). Ihre wissenschaftstheoretischen Grundlagen bezieht die Kulturpsychologie sowohl aus dem kognitiven, als auch aus dem sozialen Konstruktivismus: Einerseits wird die aktive Rolle des Individuums und dessen kognitiver Aktivität bei der Konstruktion subjektiver Wirklichkeit anerkannt. Andererseits wird auch die Bedeutung der sozio-kulturellen Umwelt als Kontext für sinnvolles Handelns betont und damit auch die Existenz einer intersubjektiv nachzuvollziehenden (d. h. verstehbaren) und beschreibbaren (wenn auch an sozio-kulturelle Kontexte gebundenen) Wirklichkeit.

> „The basic idea of cultural psychology is that, on the one hand, no sociocultural environment exists or has identity independently of the way human beings seize meanings and resources from it, while, on the other hand, every human being's subjectivity and mental life are altered through the process of seizing meaning and resources from some sociocultural environment and using them“ (Shweder, 1991, S. 74).

Im Folgenden werden die paradigmatischen Kernprinzipien einer solchen kulturellen Psychologie skizziert, auf denen die oben zitierte Grundidee einer Integration der kognitiven und sozio-kulturellen Perspektive in eine erkenntnistheoretische Position beruht.

### 2.1.1. Beobachterabhängigkeit: Der Mensch als Konstrukteur der Wirklichkeit

Ein Kernprinzip des Konstruktivismus ist die *Beobachterabhängigkeit*. Die Welt, so wie Menschen sie wahrnehmen, ist eine subjektiv konstruierte Wirklichkeit und das Resultat individueller Erkenntnisprozesse (Breuer, 2003, § 1). Der Mensch gilt im Konstruktivismus als selbstreferentielles (autopoietisches) System (von Foerster, 2005, S. 43-45; Wedel, 1990, S. 190-192):[5] Sinneswahrnehmungen werden in die bereits vorhandenen Erkenntnisstrukturen eingepasst, d. h. die Interpretation des Neuen erfolgt stets vor dem Hintergrund des bereits vorhandenen Bildes der Wirklichkeit. Jede Wahrnehmung ist daher abhängig von dem, der wahrnimmt – vom Beobachter (Pörksen, 2001, S. 20-29). Dieses Prinzip widerspricht der objektivistischen Annahme, der Mensch könne über seinen Sinnesapparat direkt auf eine vom erkennenden Subjekt unabhängige Realität zugreifen und diese (zumindest prinzipiell) als objektive Repräsentation abbilden (Wedel, 1990, S. 185). Der Konstruktivismus verneint diesen direkten Zugang zur Wirklichkeit und betrachtet Erkenntnis als das Ergebnis einer strukturellen Koppelung von Subjekt und Umwelt: Interaktionen mit der Umwelt führen zu

[5] Das Konzept der Selbstreferenz oder Autopoiesis wurde von Maturana entwickelt (Pörksen, 2001, S. 70-111) und wird durch neuere Erkenntnisse der Hirnforschung (Pörksen, 2001, S. 139-165) unterstützt.

Anpassungen im Wirklichkeitsbild des Einzelnen. Dies allerdings nicht im Sinne einer abbildhaften Repräsentation, sondern als Modifikation individueller Erkenntnisstrukturen. Informationen aus der Umwelt besitzen also keinen inhärenten („objektiven“) Bedeutungsgehalt, sondern erhalten ihre Bedeutung erst durch die Interpretation einer Person vor deren individuellen Wissenshintergrund (Pörksen, 2001, S. 70-111). Erkenntnisse sind demnach „*Konstruktionen* …, die von Eigenschaften des 'erkennenden Systems' (= des erkennenden Subjekts) sowie seiner Aktivitäten/Handlungen abhängig, bedingt sind“ (Breuer, 2003, § 3 Hervorhebung im Original).

Breuer spricht in diesem Zusammenhang von der „*Kabinenhaftigkeit* der Erkenntnis bzw. Wahrnehmung: Jede Wahrnehmung/Erkenntnis erfolgt aus einem sich bewegenden bzw. bewegten System heraus. Diese Selbstbewegung ist für den Wahrnehmenden nicht bzw. nicht einfach erkennbar“ (Breuer, 2003, § 6, Hervorhebung im Original). Auch wissenschaftliche Erkenntnis kann nicht unabhängig vom Forschenden als Beobachter erfolgen. Weil auch der Forschende Erkenntnis subjektiv konstruiert, wird er selbst Bestandteil der von ihm beforschten Wirklichkeit. „*Jede* Erkenntnis – auch die wissenschaftliche – trägt unweigerlich *Merkmale des erkennenden Subjekts* in sich, ist insofern unaufhebbar *subjektiv* – subjektgebunden, subjekthaft“ (Breuer, 2003, § 2, Hervorhebungen im Original). Die Unzugänglichkeit einer objektiven, beobachterunabhängigen Realität beschränkt den Geltungsbereich wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse damit sowohl räumlich als auch zeitlich. Der konstruktivistischen Position zufolge, stellt ein Forschungsvorhaben immer nur *einen möglichen Zugang* zu einem Phänomen dar, es wäre prinzipiell auch anders konstruierbar (Breuer, 2003, § 17). Das Prinzip der Beobachterabhängigkeit fordert den Forschenden auf, die eigene Rolle als Beobachter im Forschungsprozess aktiv zu reflektieren und den Prozess der Erkenntnisgewinnung im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit möglichst transparent darzustellen (Breuer, 2003, § 30f.). Neben dieser Ausweisung der eigenen Perspektive auf den Forschungsgegenstand ist eine reflexive Offenheit gegenüber anderen Zugängen zum Forschungsgegenstand und gegebenenfalls widersprüchlichen Positionen gefordert (Fichten & Dreier, 2003).

Mit dem Prinzip der Beobachterabhängigkeit erübrigen sich von Foerster (von Foerster, 2005, S. 43) zufolge ontologische Debatten über die Existenz einer beobachterunabhängigen Realität: Selbst wenn eine solche Realität existiere, könne sie doch nur als subjektive Interpretation des einzelnen Beobachters wahrgenommen werden. Der Konstruktivismus baut also auf einer erkenntnistheoretischen, nicht auf einer ontologischen Grundposition auf. Ihm geht es um die Bedingungen und Prozesse menschlichen Erkennens, nicht um die Struktur der Wirklichkeit (Euler, 1994, S. 217).

### 2.1.2. Viabilität, Intersubjektivität und Kontextgebundenheit als Geltungskriterien menschlicher Erkenntnis

Wenn eine objektive, beobachterunabhängige Realität nicht erkannt werden kann, ist auch das Geltungskriterium einer objektiven Erkenntnis nicht mehr haltbar. Im Kons-

truktivismus treten an die Stelle der (scheinbaren) Objektivität die Prinzipien der *Viabilität* und der *Intersubjektivität.* Beide Prinzipien verweisen auf die *Kontextgebundenheit* jeder Erkenntnis.

**Viabilität.** Solange ein Individuum in der Lage ist, erfolgreich zu handeln, bewährt sich das vorherrschende Bild der Wirklichkeit – es ist tauglich oder viabel. Erschöpft sich die Viabilität, etwa weil eine Problemsituation nicht mit den scheinbar angebrachten Handlungsstrategien bewältigt werden kann, ist es notwendig, mentale Strukturen anzupassen (von Glasersfeld, 2005, S. 18ff.)[6]. Von Glasersfeld (2005, S. 19) illustriert dieses Prinzip mit dem Bild eines blinden Waldläufers: Dieser Wanderer kennt den Wald, den er durchquert, nur in der Gestalt der Bäume und Sträucher, gegen die er bereits gestoßen ist. Von den möglichen Wegen hat er daher nur diejenigen vor Augen, die sich erfahrungsgemäß als gangbar erwiesen haben. Das subjektive Bild, das diese Person vom Wald konstruiert hat, ist viabel. Untauglich wird es dann, wenn neue Sträucher Wege unpassierbar machen oder der Waldläufer bewusst eine bisher nicht begangene Route wählt.

Die Viabilität subjektiver Wirklichkeitsbilder für das Handeln löst im konstruktivistischen Paradigma das Geltungskriterium der Objektivität ab (von Glasersfeld, 2005, S. 23-27). Wissen über die Wirklichkeit ist so lange gültig, so lange es sich als viabel erweist. Gleichzeitig verweist das Viabilitätsprinzip auch auf den zentralen Stellenwert, den das Handeln einnimmt. Erkenntnis entsteht nur durch die *Interaktion* des Individuums mit seiner sozialen und materiellen Umwelt.

**Intersubjektivität und soziale Interaktion.** Eng mit dem Prinzip der Viabilität verbunden ist das Prinzip der Intersubjektivität. Wirklichkeitskonstruktionen müssen sich nicht nur in der Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt bewähren, sondern auch Bestätigung in den sozialen Kontexten finden, in denen sich eine Person bewegt. „Was wir zumeist als 'objektive' Wirklichkeit betrachten, entsteht in der Regel dadurch, daß unser eigenes Erleben von anderen bestätigt wird“ (von Glasersfeld, 2005, S. 33). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit individueller Wirklichkeitskonstruktionen ist eine notwendige Voraussetzung für viables Handeln in sozialen Kontexten. Das bedeutet, dass Wirklichkeit immer auch sozial konstruiert wird (Heijl, 2005, insbesondere S. 110-113).

Das Prinzip der Intersubjektivität betont die Bedeutung sozialer Interaktions- und Kommunikationsprozesse für die Entstehung von Erkenntnis und schlägt somit auch die Brücke zwischen der kognitiven und der sozialen Ausprägung des konstruktivistischen Paradigmas. In seiner sozio-kulturellen Theorie betont Vygotski (1978), dass

[6] Der beschriebene Vorgang der Konstruktion des subjektiven Wirklichkeitsbildes weist deutliche Überschneidungen mit Piagets (1976) Äquilibrationsmodell der kognitiven Entwicklung auf: Veränderungen der kognitiven Strukturen erfolgen dabei entlang zweier grundlegender psychischer Mechanismen: Entweder werden Informationen aus der Umwelt so interpretiert, dass sich kein Widerspruch mit bestehenden Erkenntnisstrukturen ergibt (Assimilation). Oder aber die kognitiven Strukturen werden dahingehend verändert, dass sich die Informationen logisch-schlüssig integrieren lassen (Akkomodation). Das kognitive System folgt dabei der Tendenz, Konflikte zwischen bestehenden Wissensstrukturen und widersprüchlichen sensorischen Informationen aufzuheben (Piaget, 1976, S. 165).

Wirklichkeit im Rahmen sozialer Interaktionsprozesse konstruiert wird. Dabei spielen kulturell geteilte Symbolsysteme eine zentrale Rolle: „Central to this line of thought is the effort to create *an external symbol system* approach that 'moves formal symbols … out of the head and locate [sic] them in the environment of the system" (Cole & Wertsch, 1996, S. 254, Hervorhebungen im Original). Erkenntnis entsteht der sozio-kulturellen Theorie gemäß dadurch, dass Artefakten innerhalb eines sozio-kulturellen Kontextes sozial konstruierte Bedeutungen zugeschrieben werden (und diese damit zu sinnerfüllten Symbolen werden). Bedeutung wird in diesem Verständnis also nicht nur „im Kopf" des Einzelnen erzeugt, sondern durch die soziale Konstruktion kultureller Symbolsysteme.[7]

**Kontextgebundenheit.** Die Prinzipien der Beobachterabhängigkeit sowie die Bedeutung der sozialen Interaktion verweisen darauf, dass Erkenntnis stets an die sozio-kulturellen Kontexte gebunden ist, in denen sie konstruiert wird. Auch wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung kann sich dem konstruktivistischen Verständnis zufolge nicht vollständig von den sozio-kulturellen Kontexten lösen, die beforscht werden. Allgemeingültige Generalisierungen sind daher schwierig. Das Prinzip der Kontextgebundenheit von Erkenntnis hat konstruktivistisch inspirierter Forschung den Vorwurf des Relativismus und epistemischer Beliebigkeit eingebracht (Liu & Matthews, 2003). An dieser Stelle wird Kontextgebundenheit nicht als Relativierung und Idiosynkratisierung jeglicher Erkenntnis verstanden, sondern vielmehr als Hinweis auf einen umsichtigen Umgang mit Generalisierungen empirisch gewonnener Erkenntnisse. Im Sinne intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sind Generalisierungen über unterschiedliche (vergleichbare) sozio-kulturelle Kontexte hinweg nicht unmöglich, die Voraussetzungen wie auch die Grenzen für die Generalisierung von Erkenntnissen sind aber bewusst zu hinterfragen und transparent darzustellen.

### 2.1.3. Konsequenzen der konstruktivistischen Position für das Forschungsvorhaben

Die dargestellte epistemische Grundposition bringt Konsequenzen für die Herangehensweise an das im ersten Abschnitt der Arbeit skizzierte Vorhaben mit sich:

**Zugangsmöglichkeiten zur studentischen Wirklichkeit.** Dem hier beschriebenen Vorhaben geht es darum, das Handeln Studierender im Kontext unterschiedlicher Umsetzungen Bologna-konformer Studienstrukturen zu untersuchen. Vor dem Hintergrund der oben ausgewiesenen paradigmatischen Grundposition ist der Zusammenhang zwischen Umwelt und Handeln näher zu beleuchten. Dem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis folgend wird davon ausgegangen, dass Studierende aufgrund individueller Konstruktionen ihrer Studienwirklichkeit handeln. Diesem Verständnis

[7] In diesem Verständnis von der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit (Berger & Luckmann, 1969/2007), scheinen deutliche Parallelen zum symbolischen Interaktionismus Blumers (1973) auf. "Unter 'symbolischer Interaktion' versteht man … ein wechselseitiges, aufeinanderbezogenes [sic] Verhalten von Personen und Gruppen, unter Verwendung gemeinsamer Symbole, wobei die Ausrichtung an den Erwartungen der Handlungspartner aneinander erfolgt" (Lamnek, 1995a, S. 46).

folgend wird *kein objektiv kausaler Ursache-Wirkungszusammenhang* zwischen etablierten Studienstrukturen und dem Verhalten Studierender angenommen, wie dies behavioristisch inspirierte Reiz-Reaktions- bzw. Informationsverarbeitungsmodelle implizieren (Scheele & Groeben, 1988, S. 4; Groeben & Scheele, 2000, § 2; Bruner, 1990, S. 1-11, 20).

Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Studierende bei der Organisation ihres Studiums im Rahmen ihrer eigenen, subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen *handeln*. „Sowohl in der Psychologie des Handelns als auch in der neueren … Handlungsphilosophie werden als definierte Merkmale für 'Handlung' Aspekte angesetzt wie *Intentionalität*, Willkürlichkeit, Sinnhaftigkeit, Situations- bzw. Kontextabhängigkeit, *Ziel-,* Normen- *(etc.)* Orientiertheit, Planung, Ablaufkontrolle“ (Scheele & Groeben, 1988, S. 5, Hervorhebungen im Original). *Wie* eine Person handelt, ist demnach abhängig von den individuellen Handlungszielen sowie von den subjektiven Überzeugungen, wie diese Ziele erreicht werden können (vgl. Groeben & Scheele, 2000, § 2; Scheele & Groeben, 1988, S. 9ff.). Menschliches Handeln erfolgt also im Rahmen eines Motivsystems handlungsleitender Ziele (Wozu wird gehandelt?) sowie eines Überzeugungssystems, das mögliche Wege zum Erreichen angestrebter Handlungsziele vorgibt (Scheele & Groeben, 1988, S. 6-8). Scheele und Groeben (1988) sprechen in diesem Zusammenhang von Subjektiven Theorien, die sich aus Motiv- und Überzeugungssystem zusammensetzen und das Handeln leiten. Subjektiv deshalb, weil der Einzelne *im Rahmen seiner individuellen Wirklichkeitsvorstellung* zielorientiert und potenziell rational handelt. Subjektive Theorien bilden die Grundlage einer „Alltagspsychologie“ (folk psychology (Stich & Ravenscroft, 1994)), „a set of more or less normative descriptions about how humans 'tick,' [sic] what our own and other minds are like, what one can expect situated action to be like, what are possible modes of life, how one commits oneself to them, and so on“ (Bruner, 1990, S. 35).

Für die Erforschung menschlichen Handelns genügt es diesem Modell zufolge nicht, (Umwelt-) Reize und Reaktionen zu erfassen: Weil der Mensch nicht als informationsverarbeitende Black Box, sondern als intentional handelnder, reflexiver Organismus betrachtet wird, verlangt das Aufdecken von *Wirkungen* zunächst ein Verständnis für die Alltagspsychologien, auf deren Basis gehandelt wird. Ursache-Wirkungsbeziehungen lassen sich nur *innerhalb* der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion bzw. vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Subjektiven Theorien einer Person aufdecken (von Glasersfeld, 2005, S. 25; Kelle, 2006, insbes. S. 123-125).[8] Ein Zugang zu dieser subjektiven Wirklichkeit kann über verstehensorientierte*, interpretative Ansätze* gelingen (Scheele & Groeben, 1988, S. 8; Ratner, 1997, S. 59ff.).

Um die Wirkungen einzelner Gestaltungsmerkmale von Studienprogrammen zu bestimmen, ist ein Zugang zur jeweiligen subjektiven Wirklichkeit der Studierenden notwendig. Ziel ist daher eine Rekonstruktion der subjektiven Wahrnehmungen und

[8] Für eine differenzierte Diskussion des Umgangs mit Ursache-Wirkungs-Beziehungen und Kausalität siehe Kelle (2006) und Nitsch (2006). Beide Autoren argumentieren für einen offensiveren Umgang mit dem Kausalitätsbegriff auch in qualitativen Studien. Die Aufdeckung von Kausalzusammenhängen wird dabei aber verstanden als Rekonstruktion der subjektiven Gründe und Ergebnisse für Handlungen in bestimmten Kontexten.

Handlungslogiken Studierender im jeweiligen Programm. Aufzudecken sind die alltagspsychologischen Vorstellungen, auf deren Basis Studierende ihr Handeln organisieren. Zu diesem Verständnis gehören unter anderem die Ziele, die Studierende mit ihrem Handeln im Rahmen des Studiums verfolgen, und die handlungsleitenden Überzeugungen, auf deren Basis sie handeln, um diese Ziele zu erreichen.

**Studienpraxis als sozial konstruierte Wirklichkeit.** Das Modell der Subjektiven Theorien bzw. der Alltagspsychologie beschreibt die Bedingungen individuellen Handelns, macht aber keine Aussagen über die Entstehung dieser Handlungsvoraussetzungen. Die Kulturpsychologie hingegen ist auch an den Entstehungsbedingungen alltagspsychologischer Vorstellungen interessiert (Bruner, 1990, besonders S. 105f.). Die Frage, *wie* handlungsleitende Motiv- und Überzeugungssysteme entstehen, ist für das hier dargestellte Vorhaben zentral, denn letztlich interessiert auch, inwiefern sich Studienkulturen durch die Gestaltung von Studienkontexten beeinflussen lassen. Die weiter oben beschriebenen Prinzipien der Intersubjektivität und der Kontextgebundenheit verweisen darauf, dass die für das individuelle Handeln bedeutsamen Aspekte nicht nur idiosynkratisch, sondern auch im Rahmen sozialer Interaktionen gemeinsam konstruiert werden (Cole & Wertsch, 1996). Subjektive Wirklichkeit ist immer auch sozial geteilte Wirklichkeit, die in sozio-kulturellen Kontexten mit anderen ausgehandelt und co-konstruiert wird. Im vorliegenden Fall können Studienprogramme als sozio-kulturelle Räume betrachtet werden, innerhalb derer Studierende handlungsleitende Überzeugungen konstruieren, die es ermöglichen, den Studienalltag zu bewältigen (Kuh & Whitt, 1988, S. 61; Hickey & Granade, 2004; McInerney & van Etten, 2002). Diese Überzeugungen charakterisieren als studienbezogene Normen, Werte und Einstellungen die spezifische *Kultur* eines Studienprogramms bzw. dessen „Hidden Curriculum“ (Bergenhenegouwen, 1987; Snyder, 1970).

Aus der hochschuldidaktischen Gestaltungsperspektive interessiert einerseits, welche handlungsleitenden Elemente (Werte, Normen, Einstellungen) die Kultur eines bestimmten Studienprogramms auszeichnet und inwiefern sich solche Programmkulturen voneinander unterscheiden. Andererseits ist relevant, wie die handlungsleitenden Elemente einer Studienprogrammkultur entstehen und weitergegeben werden. Neben der Erfassung subjektiver handlungsleitender Motive und Überzeugungen muss das empirische Design der Arbeit auch soziale Konstruktionsprozesse im Rahmen von Studienprogrammen zu berücksichtigen. Die Weitergabe bzw. Aneignung kulturell vermittelter Normen, Werte und Einstellungen wird in Form von Sozialisationsprozessen in den Forschungsfragen thematisiert, welche die empirische Analyse leiten (siehe Teil III, Kapitel 1.3.2.4.).

**Der Forschende als Beobachter.** Die konstruktivistische Perspektive fordert den Forschenden auf, das eigene Verhältnis zum Forschungsgegenstand sowie die eigene aktive Rolle im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu reflektieren. Im Sinne der Beobachterabhängigkeit bestimmen das zugrunde gelegte Erkenntnisinteresse sowie die eingenommenen theoretischen Positionen die Herangehensweise an den Forschungsgegenstand. Im vorliegenden Fall ist die Perspektive auf den Forschungsgegenstand stark durch ein hochschuldidaktisches Gestaltungsinteresse geprägt. Ebenso beeinflus-

sen bestimmte normative Vorstellungen von Bildungszielen und -prozessen die Herangehensweise dieser Arbeit. Breuer (2003) schlägt vor, progressiv mit diesen zwangsweisen subjektiven Einflüssen umzugehen, indem der Forschende aktiv über die eigene Position als Interpret wissenschaftlicher Theorien bzw. empirisch gewonnener Daten reflektiert. Dazu entwickelt er eine Selbstreflexions-Methodik (Breuer, 2003, § 32-40), die Forschende dabei unterstützen soll, die eigene Rolle im Forschungsprozess systematisch zu reflektieren. Diese Heuristik wird im Rahmen dieser Arbeit verwendet, um Entscheidungen des Autors im Forschungsprozess transparent und damit für den Leser nachvollziehbar darzustellen.[9] Diese Forderung wird insbesondere bei der Darstellung des resultierenden Forschungsdesigns der empirischen Untersuchung in Teil IV aufgenommen.

## 2.2. Wissenschaftsverständnis

Neben der epistemischen Grundhaltung ist für den Entwurf eines Forschungsdesigns die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten und den Funktionen von Wissenschaft zentral.[10] Gerade in der Bildungsforschung herrscht eine lebhafte Diskussion über das Verhältnis zwischen bildungswissenschaftlicher Forschung und Bildungspraxis (Kahlert, 2007; Reinmann, 2007; Euler, 2008; Schlömerkemper, 2009).[11]

### 2.2.1. Verhältnis von (Bildungs-) Wissenschaft und (Bildungs-) Praxis

Euler (1994, S. 230) unterscheidet in diesem Zusammenhang Wissenschaft und Praxis als Lebensbereiche, die nach unterschiedlichen Regelsystemen funktionieren. Wissenschaft ist „primär an der Gewinnung und Überprüfung tragfähiger Theorien …, Praxis primär an der Entwicklung von Lösungen für als relevant erachtete Probleme“ (Euler, 1994, S. 239) interessiert. Das folgende Beispiel veranschaulicht die unterschiedlichen Zielsetzungen und Handlungslogiken der beiden Lebensbereiche: Eine wissenschaftliche Herangehensweise an die Frage, ob der Einsatz von Computern im Schulunterricht Sinn macht, wäre eine experimentelle Vergleichsstudie zur Geschwindigkeit, mit der Schüler das Lösen mathematischer Aufgaben ohne und mit Computerunterstützung erlernen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse in der jeweiligen Lernsituation. Die Wissenschaft entfernt sich hier vom Kon-

[9] Breuer geht es um "eine sozialwissenschaftliche Analyse des Gesamtprozesses der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion – im Idealfall unter Einbeziehung aller Beteiligten, aller ihrer Hervorbringungen und aller Forschungsphasen" (Breuer, 2003, § 26). Entsprechend diesem Postulat wird der Prozess der Erkenntnisgewinnung im Rahmen der vorliegenden Arbeit immer wieder aktiv reflektiert. Dabei werden, insbesondere wenn es um die Gewinnung und Auswertung empirischer Daten geht, auch Dritte (Kollegen, Befragte) als Partner in den Reflexionsprozess einbezogen.

[10] Lamnek (1995a, S. 56f.) betont, dass die Erkenntnistheorie der Wissenschaftstheorie vorgelagert ist. Das bedeutet, auch für die Wissenschaft gelten die epistemischen Grundsätze menschlicher Erkenntnis. Wissenschaftstheorie konkretisiert die Erkenntnistheorie, indem sie festlegt, welche Erkenntnis als wissenschaftlich gelten kann und mithilfe welcher Prozeduren wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen werden kann.

[11] Einen Beitrag zur Frage nach der Funktion bildungswissenschaftlicher Forschung mit einem Plädoyer für anwendungsbezogene Forschung liefert der Sammelband von Reinmann und Kahlert (2007).

text der beforschten Praxis (dem Schulunterricht) und betreibt Erkenntnisgewinnung im Rahmen des eigenen Lebensbereichs: Die Studie wird als Laborexperiment nach den Gesetzen der Wissenschaft durchgeführt und nicht im Rahmen einer tatsächlichen Unterrichtsstunde. Die Erkenntnisse stehen der Praxis zwar zur Verfügung (Euler, 1994, S. 235). Allerdings müssen diese erst für die Unterrichtspraxis der Schule ausgelegt und nutzbar gemacht werden. So stellen sich in der realen Unterrichtssituation Herausforderungen, die das Laborexperiment nicht berücksichtigt: Abgelenkte Schüler, unterschiedliches Geschick im Umgang mit Computern und vieles mehr. Diese Probleme gehören zum Lebensbereich der Praxis und werden von der Wissenschaft als Störvariablen ausgeblendet.

In Abgrenzung zu einer solchen Trennung von wissenschaftlich-theoretischer Erkenntnis und praktischem Alltagshandeln entwirft Euler das Paradigma der *Wissenschafts-Praxis-Kommunikation* (Euler, 1994, S. 238-242). Das dabei zugrunde gelegte Wissenschaftsverständnis formuliert den Anspruch, dass Wissenschaft „nicht nur ein Instrument der Kritik, Beschreibung oder Erklärung von Praxis, sondern zugleich auch eines der Gestaltung im Sinne der Entdeckung, Entwicklung und Erprobung konkreter Problemlösungen in und mit der Praxis“ (Euler, 1994, S. 241) darstellt. Wissenschafts-Praxis-Kommunikation konzipiert das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis als gegenseitige Wechselbeziehung, in der beide Lebensbereiche voneinander profitieren: Wissenschaft bezieht Untersuchungsgegenstände aus relevanten Praxisproblemen, wissenschaftliche Theorien werden im Rahmen praktischer Anwendung erprobt und überprüft. Die Bildung und Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theoriesysteme rückt damit in die Nähe des Lebensbereichs Praxis, da die gewonnenen Erkenntnisse einen konkreten Bezug zu den beforschten praktischen Problemstellungen aufweisen.[12]

### *Wissenschaftliches Handeln zwischen Theoriebildung, Theorieüberprüfung und Theorieanwendung*

Nach dem Verständnis der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation werden also Probleme der Praxis in den Lebensbereich der Wissenschaft hineingeholt und für eine wissenschaftliche Bearbeitung aufbereitet.

Ein solches Verfahren unterscheidet sich deutlich von jenem der „empirisch-analytischen Wissenschaftstradition“ (Euler, 1994, S. 245). Das empirisch-analytische Wissenschaftsverständnis des kritischen Rationalismus stellt die methodisch ausgereifte Überprüfung von Theorien in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Handelns. Theorieentwicklung und Hypothesengenerierung werden als kreative Prozesse in den Bereich des Vor- bzw. Außerwissenschaftlichen verbannt. Dasselbe gilt für die praktische

[12] Die von Euler geprägte Wissenschafts-Praxis-Kommunikation ist keineswegs die einzige paradigmatische Ausrichtung, die eine Überbrückung des Gegensatzes von Wissenschaft und beforschter Praxis anstrebt: Seit Mitte der 1990er Jahre gewinnt der in den USA entwickelte Ansatz der Design-Based Resarch (DBR) (The Design-Based Research Collective, 2003) in der Bildungsforschung an Aufmerksamkeit. DBR verbindet didaktische Interventionen und wissenschaftliche Begleitforschung zu einem zyklischen Design, wobei die beforschten Lehr-Lernsettings wie auch das dazu in Beziehung stehende Theoriesystem kontinuierlich weiterentwickelt werden (Joseph, 2004).

Anwendung theoretischer Konzepte. Bereits 1977 problematisiert Kubiceck (1977, S. 6) diese „Prüfstrategie empirischer Forschung“ aus der Perspektive der Betriebswirtschaftslehre: „Als Maßstab für wissenschaftlichen Fortschritt dient unter Bezugnahme auf das pragmatische Wissenschaftsziel … weniger der Zuwachs in der Erkenntnissicherung als vielmehr der Zuwachs an Verständnis und der dadurch u. U. möglichen Beherrschung der Realität“ (Kubicek, 1977, S. 7, Hervorhebungen nicht übernommen). Kubicek fordert, die Entwicklung von Theorien und Hypothesen mit in den Forschungsprozess aufzunehmen, um für die Praxis relevante Erkenntnisse zu generieren. Wissenschaftlicher Fortschritt bemisst sich in diesem Verständnis auch nach dem Wert gewonnener Erkenntnisse für das Verstehen der Praxis (Kubicek, 1977, S. 10-15). Wissenschafts-Praxis-Kommunikation berücksichtigt diesen Aspekt einer Rückbindung wissenschaftlicher Theorieformulierung in der Praxis. Wissenschaftliches Handeln bewegt sich im Paradigma der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation in einem Dreieck mit den Eckpunkten Theoriebildung, Theorieüberprüfung und Theorieanwendung (Euler, 1994, S. 239, 241). Diese drei Handlungsfelder bestehen dabei nicht unabhängig voneinander, sondern nehmen gegenseitig Bezug und bilden gemeinsam den Rahmen für wissenschaftliches Handeln im Verständnis der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation.

Das Grundverständnis der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation ist gut mit den oben vorgestellten epistemischen Grundannahmen im Rahmen des konstruktivistischen Paradigmas vereinbar: Erkenntnis wird dabei von den Bedürfnissen des Beobachters geleitet und ist damit immer raum-zeitlich begrenzt. Im Geltungskriterium der Viabilität spiegelt sich eine inhärente Verbindung zwischen „Praxis“, d. h. dem aktiv handelnden Beobachter, und „Theorie“, d. h. der im Zuge des Handelns gewonnenen Erkenntnis, wider. Theorien sind in diesem Sinne Werkzeuge, Konstruktionen, die ein viables Handeln leiten können und die sich in Praxissituationen bewähren müssen.

Die Einordnung in die drei wissenschaftlichen Handlungsfelder der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation verortet das hier vorgestellte Forschungsprojekt zwischen die Handlungsfelder der Theoriebildung und der Theorieüberprüfung: Mit der Debatte um die Umsetzung des Bologna-Prozesses sowie der hochschuldidaktischen Herausforderung, Studienprogramme zu gestalten, wird eine aktuelle Problemstellung der Bildungspraxis aufgenommen. Innerhalb der theoretischen Grundlegung wird mit dem Konstrukt der Studienprogrammkultur zunächst ein theoretischer Rahmen zur Modellierung der Problemstellung entwickelt. Im Zuge der empirischen Fallstudien wird der Erkenntniswert dieses theoretischen Rahmens in Bezug auf die Problemstellung überprüft. Ergebnis sind dabei sowohl eine weitere Differenzierung der entwickelten Theorie als auch Hinweise für die praktische Gestaltung von Studienprogrammen (siehe Abbildung 6).

Die Anschlussfähigkeit an beide Lebensbereiche – die Bildungspraxis wie auch die Bildungsforschung – gibt dem Vorhaben einen Rahmen, der sich entscheidend auf den Entwurf des Forschungsdesigns, die Formulierung der Forschungsfragen, die Auswahl zu untersuchender Variablen und die Bezugnahme auf bestehende Theorien und Modelle auswirkt. Beispielsweise bedingt der Bezug zur Bildungspraxis, dass vor allem

diejenigen Einflussfaktoren auf das studentische Handeln fokussiert werden, die im Rahmen der Programmgestaltung tatsächlich auch verändert werden können. Umgekehrt bedingt die (aus dem Lebensbereich Wissenschaft gespeiste) konstruktivistische Einbettung des Forschungsproblems, dass bei der Untersuchung der Wirkungen bestimmter Programmerkmale die subjektive Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt gestellt wird.

*Zum Stellenwert normativer Orientierungen*

Analog zu Euler (1994) unterscheidet auch Reinmann (2010, S. 239) drei Handlungsfelder der Bildungswissenschaft, konzipiert diese aber als Entwicklungsprozess, der von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand führt.

Reinmann (2010) betont, dass eine solche entwicklungsorientierte Bildungsforschung nicht nur auf der Beschreibung und Erklärung gegenwärtiger Zustände basieren kann, sondern sich zwangsläufig auch mit der Bestimmung eines wünschbaren Soll-Zustandes auseinandersetzen muss. Diese normative Festlegung bildet die Grundlage für die Beurteilung des gegenwärtigen Ist-Zustandes und dient als Referenz für die Entwicklung praktischer Lösungen. Bildungswissenschaft wird hier als entwicklungsorientierte Disziplin verstanden und verlässt damit die neutrale Position des Beschreibens und Erklärens.

Diesem Verständnis folgend, nimmt auch die Untersuchung von Studienprogrammkulturen die Frage nach den Zielen und Normvorstellungen in den Blick. Sollen Unterschiede in der Gestaltung von Studienprogrammen nicht nur beschrieben, sondern auch verglichen werden, ist es notwendig, entsprechende Referenzpunkte zu bestimmen, um einen solchen Vergleich sinnvoll vornehmen zu können. Solche Referenzpunkte finden sich in den bildungsbezogenen Zielvorstellungen, die (implizit oder explizit) hinter der Gestaltung von Studienprogrammen stehen. Aus diesem Grund befasst sich die vorliegende Untersuchung nicht (ausschließlich) mit der Beschreibung formaler Strukturen und Handlungsprozesse (wie z. B. Messung von Workload und Drop-Out-Raten) in Studienprogrammen, sondern auch mit den zugrunde liegenden bildungsbezogenen Normvorstellungen und Zielen.

### 2.2.2. Die Hochschule als Forschungsgegenstand

Eine grundsätzliche Besonderheit hochschulbezogener Forschung ergibt sich durch die Nähe des Forschenden zum Forschungsgegenstand. Die Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis verschwimmen hier von Anfang an, denn die Hochschule ist gleichzeitig wissenschaftliches Erkenntnisobjekt und praktisches Anwendungsfeld (Zimmermann, 2008, S. 117). Zudem ist der Hochschulforschende selbst Teil der Strukturen und Prozesse, die er untersucht und durch seine Forschung gegebenenfalls mitgestaltet. Alvesson (2003) sieht in dieser Nähe potenzielle Probleme und zwar sowohl in intellektueller, als auch in politischer Hinsicht (Alvesson, 2003, S. 168):

Ein intellektuelles Problem stellt die Teilhabe des Forschenden am kulturellen Setting dar, das er untersucht: „Even though universities or even departments are better conceptualized as multiple cultural configurations …, there are blind spots and intellectual closures shared by people in universities that makes also the project of a researcher studying a department in significant ways different from his or her own difficult“ (Alvesson, 2003, S. 177). Dieses Problem mag bei der Untersuchung von Studienprogrammen dadurch entschärft sein, dass nicht die eigenen unmittelbaren Arbeitskontexte und -prozesse, sondern die von Studierenden in den Mittelpunkt rücken. Nichtsdestoweniger besteht auch hier die genannte Gefahr der „blinden Flecken“, die beispielsweise durch die eigenen Studienerfahrungen des Forschenden entstehen.

Politische Probleme entstehen durch Machtverhältnisse und persönliche Beziehungen innerhalb des Untersuchungskontextes. Politische und persönliche Beziehungen können großen Einfluss auf den gesamten Forschungsprozess nehmen. Das beginnt bei der Datenerhebung, wo z. B. Hierarchieverhältnisse die Art der Interviewführung und persönliche Beziehungen den Zugang zu und die Auswahl von Daten beeinflussen können. Auch die Datenanlyse und der Umgang mit Ergebnissen bleiben von solchen Faktoren nicht unbeeinflusst: „Actually, hardly any social setting comes out of an … [institutional] study unblemished. Most well-done studies working beyond front-stage and the level of image-production produce some far from positive descriptions and analysis. This may be one reason for us being more inclined to study the Others rather than ourselves“ (Alvesson, 2003, S. 180). Für den Forschenden stellt sich die Frage, wie mit Ergebnissen umgegangen wird, welche die eigene Organisation, oder Teile davon, kritisch darstellen und gegebenenfalls Defizite aufzeigen. Unter Umständen verfolgt der Forschende durch den Umgang mit Ergebnissen – bewusst oder unbewusst – auch eine eigene Agenda. Dies ist im Rahmen hochschulbezogener Forschung von besonderer Bedeutung, da hier häufig „*Steuerungswissen* für hochschulpolitische Entscheidungsprozesse“ (Zimmermann, 2008, S. 117) produziert wird.

Für Alvesson (2003, S. 188f.) stellen die genannten Probleme, die sich aus der Beforschung von Hochschulkontexten ergeben, keine grundsätzlichen Nachteile dar. Vielmehr ergeben sich aus der Involviertheit des Hochschulforschers auch viele Potenziale, gerade was das Finden relevanter Forschungsfragen und das Verständnis organisationaler Kontexte betrifft. Allerdings gilt es, die oben skizzierten intellektuellen und politischen Herausforderungen aktiv aufzunehmen und die Stellung des eigenen Forschungsvorhabens im Sinne einer reflexiven Forschung bewusst einzuordnen.

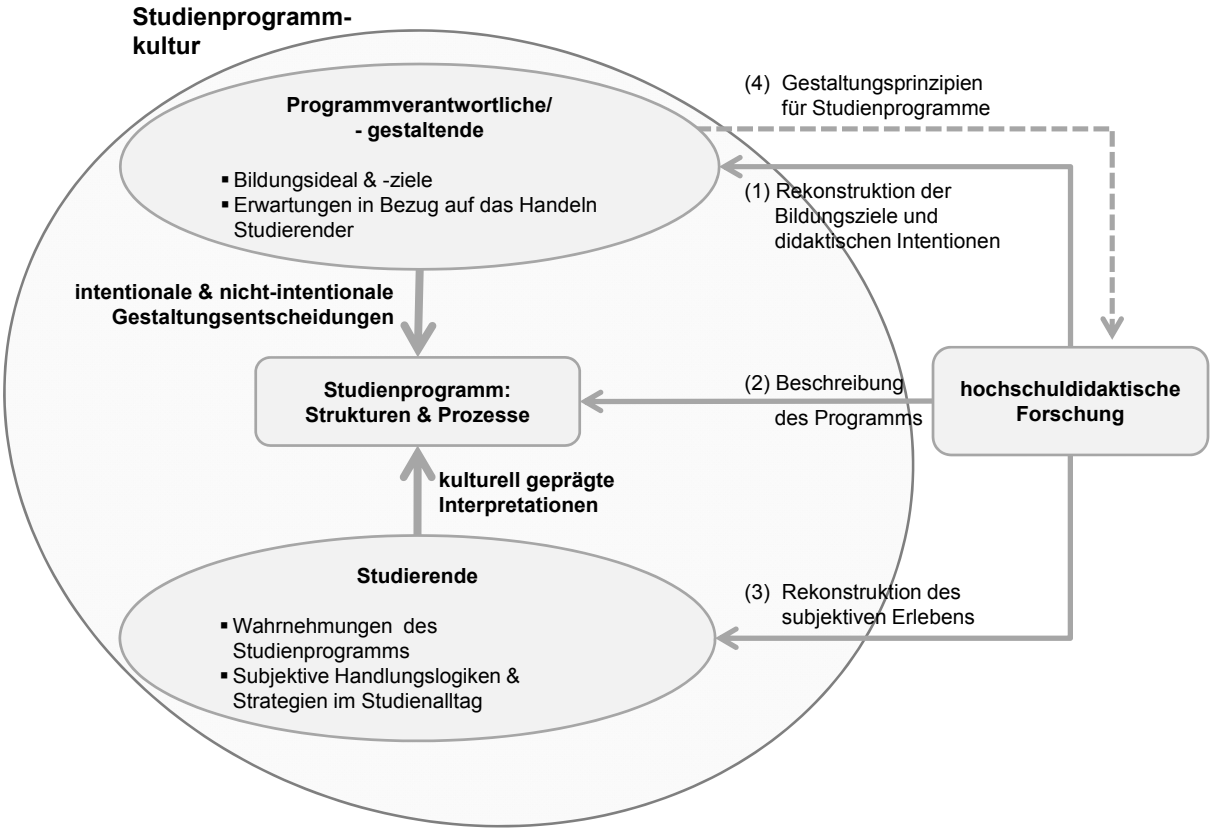



Abbildung 6. Stellenwert der hochschuldidaktischen Forschung: Studierendenperspektive als Erkenntnisobjekt, Gestalter von Studienprogrammen als Adressaten (Quelle: Eigene Darstellung).

**Zusammenfassung.** Abbildung 6 illustriert zusammenfassend das Verhältnis von Forschung, Erkenntnisobjekt und Verwertungszusammenhang für das hier vorgestellte Forschungsprojekt: Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Erfassung von Studienprogrammkulturen mit (1) der Rekonstruktion hochschuldidaktischer Zielvorstellungen und Gestaltungsintentionen, (2) der systematischen Beschreibung struktureller Merkmale von Studienprogrammen und (3) der Rekonstruktion des subjektiven Erlebens der Studierenden in diesen Programmen. Diese drei Erkenntnisobjekte fallen im Konstrukt der Studienprogrammkultur zusammen. Verwertungszusammenhang für die gewonnenen Erkenntnisse ist die hochschuldidaktische Praxis. Hier können die Ergebnisse des Forschungsprojekts aufgenommen und bei der Gestaltung von Studienprogrammen berücksichtigt werden. Abbildung 6 zeigt die Verbindungslinie zwischen hochschuldidaktischer Praxis und Forschung (4) unterbrochen, denn die vorliegende Arbeit liefert zwar konkrete Empfehlungen für die Gestaltung von Studienprogrammen (siehe Teil VI, Abschnitt 6); diese müssen jedoch von der Bildungspraxis an Hochschulen aufgenommen und auf die jeweiligen Gestaltungskontexte transferiert werden.

# 3. Empirische Forschungsstrategie

Ausgehend von den in Teil II, Kapitel 2 formulierten erkenntnistheoretischen Grundlagen ist als nächster Schritt der methodologische Zugang, d. h. die Forschungsstrategie zu klären. Während Methoden konkrete Prozeduren der Datengewinnung und -analyse bezeichnen, beschreibt eine Methodologie die paradigmengeleitete Herangehensweise an einen Untersuchungsgegenstand (Travers, 2001, S. 5f.; Lamnek, 1995a, S. 93-94). Unterschiedliche Methodologien können unter Umständen dieselben Methoden der Datengewinnung anwenden, je nach zugrunde liegender Epistemologie wird den entstandenen Daten jedoch ein anderer erkenntnistheoretischer Stellenwert zugewiesen. Methodologie schlägt also die Brücke von abstrakten erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Grundlagen zur konkreten Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand und die Interpretation empirischer Daten.

## 3.1. Grundprinzipien einer kulturpsychologischen Forschungsstrategie

Ratner (1997) entwirft eine Methodologie kulturpsychologischer Forschung und setzt sich dazu intensiv mit den erkenntnistheoretischen Grundlagen der Kulturpsychologie auseinander. Für Ratner ist eine kulturpsychologische Methodologie zwangsläufig *qualitativ* ausgerichtet:

> „Quantifying the degree of a phenomenon works against investigating qualitative variations because measurement implies that quality is uniform. The degree to which individuals hold a phenomenon can only be measured if the phenomenon is actually the same in all individuals“ (Ratner, 1997, S. 27).
> „Since cultural psychology is discovered in the expressions of individuals, qualitative methods are necessary to accomplish this discovery. Qualitative methods are designed to decipher the psychological phenomenon that is objectified in behavioral expressions. We would employ qualitative methods to decipher the cultural characteristics of psychological phenomena as expressed by individuals“ (Ratner, 1997, S. 129).

Ratner spricht in diesem Zitat die wesentlichen Prinzipien kulturpsychologischer Forschung an, die im Folgenden näher erläutert werden:

**Verstehensorientierung.** Kulturpsychologischen Ansätzen geht es darum, die subjektiven, dem Handeln zugrunde liegenden Wirklichkeitsvorstellungen zu verstehen. „*Verstehen* literally means 'to understand the psychological activity expressed in behavior'“ (Ratner, 1997, S. 59, Hervorhebung im Original). Ziel empirischer[13] Forschung ist es diesem Verständnis zufolge, alltagspsychologische Bedeutungsstrukturen der

[13] An dieser Stelle ist anzmerken, dass Empirie und geisteswissenschaftliche Forschung hier nicht als sich ausschließende Gegensätze betrachtet werden. "Empirisch" bezeichnet hier vielmehr eine Auseinandersetzung der Forschung mit der sozio-kulturellen Wirklichkeit. Wie diese Auseinandersetzung methodisch erfolgt, ist zunächst offen und wird im weiteren Verlauf der Arbeit dargelegt.

beforschten Personen zu rekonstruieren. „Sozialwissenschaftliches Verstehen soll dazu dienen, gesellschaftliche Wirklichkeit(en) angemessen und stimmig, zuverlässig, gültig und überprüfbar zu rekonstruieren. Das methodische und methodologische Problem des Interpreten besteht also wesentlich in der Frage, wie er sicherstellen kann, daß er die andere Perspektive in ihrem typischen Gehalt auch tatsächlich einholt“ (Soeffner & Hitzler, 1994, S. 51). Methodisch geleitetes Verstehen im Sinne der Hermeneutik beschreibt einen systematischen Prozess der Sinnrekonstruktion anhand von Texten. Den Ausgangspunkt bildet ein Vorverständnis, d. h. die erste augenscheinliche Bedeutung, die ein Forschender einer Aussage zuschreibt. Um dieses erste Verständnis zu vertiefen, wird weiteres empirisches Material herangezogen, das die Aussage kontextualisiert. Beispielsweise kann ein zunächst isoliert betrachtetes Wort im Sinnzusammenhang eines ganzen Satzes oder ein Satz innerhalb eines Absatzes betrachtet werden usw. (Danner, 2006, S. 60). Möglicherweise wird die erste Interpretation des Forschenden bestätigt, oder aber es zeigen sich mögliche andere Lesarten. Aus der Kontextualisierung des Vorverständnisses mit anderen Textstellen ergibt sich ein erstes Textverständnis. Dieses gilt gleichsam als erweitertes Vorverständnis und bildet den Ausgangspunkt für weitere Kontextualisierungen. Wird dieser Vorgang – Erweiterung des Verständnisses durch fortlaufende Kontextualisierung – mehrfach wiederholt ergibt sich ein hermeneutischer Zirkel mit dem Ergebnis eines immer tieferen Textverständnisses (Danner, 2006, S. 57). Ein solches systematisches Vorgehen soll die „hermeneutische Differenz“, d. h. den Unterschied zwischen dem, was der Schöpfer eines Textes gemeint hat, und dem, was der Leser darunter versteht, minimieren (Lamnek, 1995a, S. 75f.)

**Kulturelle Kontextualisierung.** Eine kulturpsychologische Methodologie versucht, psychologische Phänomene vor dem Hintergrund kultureller Kontexte zu verstehen. Ratner (2001, § 17-20) zeigt am Beispiel einer Untersuchung zu den erziehungsbezogenen Überzeugungen amerikanischer und chinesischer Mütter, dass ein- und dieselben Werthaltungen unterschiedliche Bedeutung erhalten, wenn sie vor dem Hintergrund kultureller Wert- und Überzeugungssysteme interpretiert werden. So ist eine Erziehung zur Unabhängigkeit sowohl für amerikanische als auch für chinesische Mütter wichtig. Eine Interpretation der Aussagen vor jeweiligen kulturellen Hintergrund zeigte jedoch, dass Unabhängigkeit in Amerika vor allem einer Trennung von der Familie und eigenständiger Lebensführung dient; chinesische Mütter verbinden Unabhängigkeit mit individuellem Erfolg, der letztlich aber dazu dient, einen möglichst großen Beitrag zum Wohlergehen der Familie zu leisten (Ratner, 2001, § 18). Im Unterschied zu anderen qualitativen Ansätzen spielt die Interpretation von Aussagen vor dem Hintergrund ihres kulturellen Kontextes also eine entscheidende Rolle. Ratner (2001, § 26-29) zufolge sollte nur so weit vom konkreten Datenmaterial abstrahiert werden, dass der jeweilige kulturelle Zusammenhang, in dem die Daten gewonnen wurden, noch erhalten bleibt. Für das angeführte Beispiel bedeutet das, nicht nur zu berichten, dass Unabhängigkeit sowohl in China als auch in den USA ein wichtiges Erziehungsziel darstellen, sondern auch die verschiedenen Funktionen zu erläutern, die Unabhängigkeit im jeweiligen kulturellen Kontext erfüllt.

**Methodische Strenge.** Gleichzeitig mit der Forderung nach einer grundlegend qualitativen und damit interpretativen Vorgehensweise kulturpsychologischer Forschung spricht sich Ratner (2001, § 26-29) für Regelgeleitetheit und methodische „Strenge" (rigor) aus. Gerade die Einbettung individueller Aussagen in einen kulturellen Kontext berge die Gefahr von Überinterpretation, wenn individuelle Wahrnehmungen und Überzeugungen grundsätzlich als Kulturmerkmale ausgelegt werden. Die Analyse qualitativer Daten im Allgemeinen und die interpretative Herleitung kultureller Bedeutungen im Besonderen sollte streng regelgeleitet und stets nachvollziehbar erfolgen. Der Forschende sollte dabei sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Analyse Techniken anwenden, die es erlauben, kulturell beeinflusste Aspekte individueller Aussagen zuverlässig zu identifizieren.

Im Folgenden wird mit der Fallstudienforschung eine Strategie zur Konzeption empirischer Studien vorgestellt, mit der sich die formulierten Anforderungen einer kulturpsychologischen Herangehensweise erfüllen lassen (Ratner, 2001, 1997).

## 3.2. Fallstudienforschung

Die Fallstudie ist keine Forschungsmethode im eigentlichen Sinn, sondern beschreibt eine Strategie zur Planung und Strukturierung empirischer Untersuchungen.[14] Die Definition eines Falles als Forschungsgegenstand leitet die Festlegung von Untersuchungseinheiten, die Auswahl relevanter Datenquellen und Erhebungsmethoden sowie die Auswertung und Darstellung von Ergebnissen (Lamnek, 2005, S. 310). Das wesentliche Merkmal von Fallstudien ist, dass die lokalen Zusammenhänge erhobener Daten und gewonnener Erkenntnisse zunächst beibehalten werden (Punch, 1998, S. 144). Fallstudien sind nicht auf eine bestimmte Art der Datengewinnung und Auswertung bspw. qualitatives *oder* quantitatives Vorgehen festgelegt, sondern bilden einen Rahmen für die Organisation empirischer Forschung, der mit unterschiedlichen empirischen Methoden der Erkenntnisgewinnung „gefüllt" werden kann.

### 3.2.1. Was ist ein Fall?

> „Custom has it that not everything is a case. A child may be a case. A teacher may be a case. But her teaching lacks the specificity, the boundedness, to be called a case. An innovative program may be a case. All the schools in

[14] Zum Status der Fallstudienforschung finden sich in der Literatur unterschiedliche Ansichten. Yin (2003, S. 3-5, 14) betrachtet Fallstudienforschung als einen umfassenden Forschungsansatz, der alle Aspekte eines Forschungsvorhabens, von der Formulierung der Fragestellung über den Umgang mit Theorie bis hin zu den Methoden der Datenerhebung und -auswertung mit einschließt. Yin (2003, S. 3, 5) stellt Fallstudienforschung auf eine Ebene mit experimentellen und historischen Ansätzen und grenzt sie jeweils voneinander ab. Angesichts der enormen Variationenvielfalt, die mit dem Fallbegriff verbunden sind (von der Einzelperson bis zur ganzen Nation) wird an dieser Stelle jedoch der Ansicht gefolgt, dass Fallstudienforschung an sich noch keine methodisches Design vorgibt, sondern den Rahmen bildet, innerhalb dessen eine Vielzahl unterschiedlicher methodischer Ansätze verfolgt werden kann.

> Sweden can be a case. But a relationship among schools, the reasons for innovative teaching, or the policies of school reform are less commonly considered a case. These topics are generalities rather than specifics. The case is a specific, a complex, functioning thing“ (Stake, 1995, S. 2).

Im Unterschied zu anderen Forschungsstrategien geht es Fallstudienforschung nicht darum, einzelne Variablen zu isolieren und Daten vieler Fälle zu aggregieren. Vielmehr sollen soziale Phänomene innerhalb ihrer realen Kontexte betrachtet werden. Die Einheit Fall bezeichnet dabei die Grenzen des Kontexts, in dessen Rahmen ein bestimmtes Phänomen untersucht werden soll. Der Umfang eines Falles kann dementsprechend stark variieren und von einer Einzelperson oder einer Familie bis hin zu großen Organisationen reichen. Auch Länder können (vor allem in den Politikwissenschaften) als Fälle betrachtet werden (Punch, 1998, S. 144; Gillham, 2000, S. 1).

Yin (2003, S. 13f.) fasst die Charakteristika von Fallstudien in einer knappen Definition zusammen, wobei er zunächst den Anwendungsbereich von Fallstudien in der Forschung abgrenzt:

> „1. A case study is an empirical inquiry that
>
> - investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
> - the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident“ (Yin, 2003, S. 13).

Was bedeuten diese beiden, von Yin (2003, S. 13) beschriebenen, Abgrenzungskriterien für Fallstudienforschung im Allgemeinen und für die hier skizzierte Untersuchung von Studienprogrammkulturen im Besonderen?

**A contemporary phenomenon within its real-life context:** Fallstudien untersuchen ein bestimmtes Phänomen innerhalb eines eindeutig abgegrenzten Kontexts (eines Landes, einer Stadt, einer Hochschule etc.). Der Gegenwartsbezug verdeutlicht, dass es nicht um die Rekonstruktion historischer Entwicklungen geht, sondern der Fall im Hier und Jetzt als funktionierende Einheit betrachtet wird (Stake, 1995, S. 2). Die Bestimmung der Grenzen eines Falles ist dabei nicht immer einfach: Sollen Studienprogrammkulturen im Kontext einer Hochschule untersucht werden, im Rahmen eines Faches oder innerhalb eines Jahrgangs? Was als Fall definiert wird, hat wesentlichen Einfluss auf die zu erwartenden Erkenntnisse. Dementsprechend wichtig ist es, diese Abgrenzung eindeutig und gut begründet (auf Basis theoretischer Vorüberlegungen, siehe weiter unten) vorzunehmen. Im vorliegenden Projekt gilt ein Studienprogramm als Fall, weil nach Ansicht des Autors auf der Programmebene diejenigen kontextuellen Bedingungen (als Schnittmenge aus organisationalen, fachspezifischen und strukturellen Aspekten) zusammenfallen, welche die Studienpraxis aus Studierendensicht bestimmen (siehe Teil I, Abschnitt 4).

**When the boundaries between the phenomenon and context are not clearly evident.** Viele Forschungsstrategien (z. B. experimentelle Designs oder quantitative Fragebogenstudien) versuchen, Kontextfaktoren zu kontrollieren, um die Wirkungen ein-

zelner Einflüsse (unabhängiger Variablen) auf ein Phänomen isoliert zu betrachten (Yin, 2003, S. 5-8). Typisches Beispiel ist das Laborexperiment, das versucht, Ursache-Wirkungs-Beziehungen möglichst kontextunabhängig und allgemeingültig zu erklären. Demgegenüber wählt die Fallstudienforschung einen offenen Zugang, bei dem die Elemente und Zusammenhänge des Falles, die für das Untersuchungsproblem relevant sind, erst in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material „entdeckt" werden. Eine solche holistische Sichtweise ist typisch für die kulturelle Perspektive auf soziale Kontexte. Dabei zeigen sich Zusammenhänge selten linear, sondern erscheinen oft wechselseitig oder zirkulär. So ist Kultur gleichzeitig Ursache und Folge menschlichen Handelns: Einerseits beeinflusst Kultur das Handeln, indem sie Leitlinien für angemessenes Verhalten in verschiedenen Situationen bereithält. Andererseits ist Kultur aber auch das Ergebnis gemeinsamen Handelns: Kulturelles Wissen entwickelt und verfestigt sich erst durch die wiederholte Bewältigung von Alltagssituationen, aus denen gewisse Gewohnheiten und Routinen hervorgehen.

Ausgehend von dieser grundlegenden Ausrichtung von Fallstudienforschung, erweitert Yin (2003, S. 13f.) seine Definition um forschungsstrategische Richtlinien für die Durchführung von Fallstudien:

> *„2. The case study inquiry*
>
> - copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
> - relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
> - benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis" (Yin, 2003, S. 13f).

Auch diese Statements lassen sich für das hier skizzierte Vorhaben weiter konkretisieren:

**There will be many more variables than data points.** Mit dem Anspruch einer ganzheitlichen, kontextbezogenen Untersuchung von Phänomenen geht ein hoher Anspruch an die Qualität der zu gewinnenden Daten einher. Quantitative Verfahren erheben in der Regel für jede zu untersuchende Variable entsprechend gültige und zuverlässige Daten (z. B. dienen mehrere Fragebogenitems als Messpunkte („data points") einer Variablenausprägung). Aufgrund der Komplexität von Alltagssituationen ist ein solches Vorgehen nicht möglich: So kann nicht jede einzelne handlungsrelevante Entscheidung, die Studierende bei der Planung und Bewältigung ihres Studienalltags treffen, in Form von Variablen abgebildet und operationalisiert werden.

**Relies on multiple sources of evidence.** Um das geforderte ganzheitliche Verstehen eines Falls zu erreichen, ist es notwendig, ein Phänomen innerhalb des Falles jeweils von unterschiedlichen Perspektiven und möglichst mit Rückgriff auf verschiedene Datenquelle zu beleuchten (Stake, 1995, S. 107-120; Lamnek, 1995b, S. 24). Diese *Triangulation* (Denzin, 1978; Flick, 2007) einzelner Erkenntnisse gehört zu den wichtigsten Strategien, um die Qualität interpretativer Forschung zu erhöhen (Leech &

Onwuegbuzie, 2007). „Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch ausgedrückt: konstituiert – wird. In der Regel wird die Betrachtung von zwei und mehr Punkten aus durch die Verwendung verschiedener methodischer Zugänge realisiert“ (Flick, 2007, S. 11). Dabei stehen unterschiedliche Strategien zur Verfügung: Kombination unterschiedlicher Erhebungsmethoden (Methodentriangulation); Einsatz unterschiedlicher Auswertungsmethoden zur Analyse gewonnener Daten; Interpretation von Daten durch mehrere Forschende sowie Diskussion von Interpretationen im Kontext des beforschten Falles („member checking“ mit den Personen innerhalb des untersuchten Praxiskontextes) (Leech & Onwuegbuzie, 2007, S. 575; Stake, 1995, S. 115f.)[15]. Für das hier skizzierte Projekt bedeutet dieser Anspruch, dass trotz der Fokussierung auf das Studierendenhandeln nicht nur Interviews mit Studierenden, sondern auch andere Datenquellen hinzuzuziehen sind. Beispielsweise können neben Studierenden auch Programmverantwortliche befragt und Dokumente wie Studienordnungen, verfügbare Informationsangebote oder Leitbilder einer Hochschule analysiert werden (die in diesem Projekt eingesetzten Triangulationsstrategien werden bei der Beschreibung des methodischen Vorgehens näher ausgeführt, siehe Teil IV).

**Benefits from the prior development of theoretical propositions.** Die Frage, inwieweit die Analyse sozialer Phänomene theoretisch geleitet sein soll, ist vor allem in der qualitativen Forschung ein wichtiger Diskussionspunkt. Der weit verbreitete Ansatz der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (grounded theory) nach Glaser und Strauss (1967) vertritt die Auffassung, dass die soziale Wirklichkeit nur aus sich selbst heraus verstanden werden kann. Der Forschende sollte daher möglichst ohne theoretische Vorüberlegungen an die Untersuchung sozialer Phänomene herangehen. Abgesehen davon, dass eine solche Tabula-Rasa-Situation tatsächlich kaum zu erreichen ist, gibt es gute Argumente für die Entwicklung theoretischer Vorüberlegungen *vor* der empirischen Analyse eines Phänomens im realen Kontext. Der Bezug auf bereits bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse hilft, die Untersuchung zu fokussieren und die Komplexität der vorgefundenen Wirklichkeit zu reduzieren. „The complete research design embodies a 'theory' of what is being studied. … the simple goal is to have a sufficient blueprint for your study, and this requires theoretical propositions, usefully noted by two authors as 'a [hypothetical] story about why acts, events, structure, and thoughts occur' (Sutton & Staw, 1995, p. 378)“ (Yin, 2003, S. 29). Eine solche „Blaupause“ (blueprint) des Konstrukts der Studienprogrammkulturen wurde in Teil I, Kapitel 4 dieser Arbeit entwickelt. Mit der nachfolgenden Aufarbeitung des Forschungsstands wird dieses erste Vorverständnis weiter konkretisiert. Diese Aufarbeitung ist ein wichtiger Bestandteil für die Durchführung der empirischen Arbeit: Beispielsweise ermöglichen die Erkenntnisse zu den Spezifika von Fachkulturen, bestimmte Phänomene beim Vergleich von Studienprogrammen von vorne herein vor dem Hintergrund fach-

[15] Stake (Stake, 1995, S. 116) berichtet über Schwierigkeiten des "member checking": "In long use of member checking, I typically get little back from the actor – not very satisfactory but entirely necessary. … The most frequent response of the actors to whom I have sent drafts is not to acknowledge that I have sent anything." Angesichts Stakes negativer Erfahrungen erscheint es angezeigt, alternative Methoden des "member checkings" zu entwickeln, um das Feedback der Untersuchungsteilnehmenden einzuholen.

kultureller Unterschiede zu verstehen. Bei der Komplexität, die sich aus dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit ergibt, ist eine solche Fokussierung der Perspektive unbedingt notwendig. Außerdem bilden theoretische Vorüberlegungen auch die Basis für die Auswahl zu untersuchender Fälle. Auf Basis theoretisch begründeter Kriterien sollte im Vorhinein abgeschätzt werden, welchen Beitrag ein Fall aufgrund seiner spezifischen Charakteristika zur Bearbeitung der Problemstellung beitragen kann (Lamnek, 2005, S. 23-25; Stake, 1995, S. 7; Yin, 2003). An dieser Stelle ist zu betonen, dass theoretische Vorarbeit keinesfalls die induktive Offenheit der empirischen Arbeit beeinträchtigen sollte (Lamnek, 1995b, S. 17-19). Dementsprechend wird in dieser Arbeit auch von einem *Vor*verständnis der Studienprogrammkulturkonstrukts gesprochen und nicht etwa von einer zu prüfenden Theorie.

### 3.2.2. Fallstudien und Generalisierbarkeit

Als eines der wichtigsten Charakteristika von Fallstudienforschung betont Lamnek (2005) deren Realitätsnähe, da „die Einzigartigkeit, das Individuelle, das Isolierte – auch das Ganzheitliche – … stark an unseren Alltag [erinnert], in dem man nie aggregierten Daten oder einzelnen Variablen, sondern handelnden Individuen begegnet und diese in spezifischer Weise wahrnimmt“ (Lamnek, 2005, S. 311). Daraus folgt zugleich eine scheinbare Schwäche dieser Forschungsstrategie: Die Schwierigkeit, von einem oder wenigen Fällen allgemeingültige Erkenntnisse zu generieren (Lamnek, 1995b, S. 16; Stake, 1995, S. 7f.; Yin, 2003, S. 10). Allerdings streben Fallstudien trotz der Betonung von Ganzheitlichkeit und Individualität immer auch eine Abstraktion und Generalisierung ihrer Erkenntnisse an (Lamnek, 1995b, S. 16). Letztlich geht es darum, das Typische eines bestimmten Falles in Form von Regelmäßigkeiten herauszuarbeiten (Stake, 1995, S. 7f.). Lamnek (1995b, S. 22) spricht hier von „Handlungsfiguren“, die in Bezug auf die Forschungsfrage von Interesse sind. „Die Einzelfallstudie im qualitativen Paradigma strebt eine *wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren* an. Dabei versucht der Forscher … diese in den wissenschaftlichen Diskurs zu überführen und Handlungsmuster zu identifizieren, indem er allgemeinere Regelmäßigkeiten vermutet“ (Lamnek, 1995b, S. 16 Hervorhebungen im Original). Beispielsweise kann der Prozess der Kurswahl zu Beginn eines jeden Semesters eine solche Handlungsfigur darstellen. Ausgehend davon werden ähnliche und/oder kontrastierende Handlungsfiguren gesucht, um Prozesse der Kurswahl besser verstehen zu können. Letztlich geht es darum, spezifische *Handlungsmuster* zu identifizieren, die es ermöglichen, einzelne Handlungen zu verstehen und einzuordnen (Lamnek, 1995b, S. 23; Stake, 1995, S. 7f.).

Yin (2003, S. 32) bezeichnet dieses Vorgehen als „analytische Generalisierung“ (analytic generalization) und kontrastiert es mit der „statistischen Generalisierung“ (statistical generalization). *Statistische Generalisierungen* beruhen auf der Aggregation von Daten über eine große Anzahl von Fällen hinweg. Generalisierung bedeutet dabei, die spezifischen Besonderheiten des einzelnen Falles auszublenden, um Erkenntnisse zu

gewinnen, die kontextübergreifend gelten. Ein Beispiel: Eine Vollerhebung zur wöchentlichen Arbeitszeit der Studierenden in der Schweiz ergibt, dass die Arbeitsbelastung mit der Umsetzung der Bologna-Reform im Durchschnitt über alle Studienprogramme gerechnet gestiegen ist.

Demgegenüber bedeutet *analytische Generalisierung*, einen theoretischen Rahmen zu entwickeln, der es ermöglicht, die vorgefundenen Handlungsmuster in ihrer Gesamtheit widerspruchsfrei zu verstehen. Im Unterschied zu statistischen Generalisierungen berücksichtigen solche Theorien Informationen über Kontextbedingungen (Yin, 2003, S. 32f.). Fallspezifische Besonderheiten, die bei der statistischen Generalisierung als Störvariable gelten, werden hier als wertvolle Zusatzinformation für ein besseres Verständnis der untersuchten Handlungsmuster betrachtet. Ein Beispiel: Untersucht werden zwei Studienprogramme. Im ersten Fall ist die Arbeitsbelastung der Studierenden mit der Umstellung auf Bologna-Strukturen stark angestiegen. Im zweiten Fall ging die Arbeitsbelastung nach der Umstellung eher zurück. Auch hier kann von den beiden Einzelfällen abstrahiert werden, um zu allgemeingültigeren Ergebnissen zu gelangen. Generalisiert wird dabei allerdings nicht über die Aggregation von Messergebnissen, bzw. das Bilden von Durchschnittswerten, sondern vielmehr durch die argumentative Verbindung von Beobachtungen im Rahmen der beiden Fallstudien. Im geschilderten Beispiel ergeben sich Erkenntnisse darüber, welche Kontextfaktoren unter ansonsten gleichen strukturellen Bedingungen jeweils zum Steigen bzw. Sinken der Arbeitsbelastung der Studierenden in einem Studienprogramm beitragen können. Die analytisch gewonnenen Konstellationen können auf andere Studienprogramme übertragen und dadurch Prognosen über die zu erwartende Arbeitsbelastung für Studierende gestellt werden (Generalisierung).

Die Frage, wie weitreichend Generalisierungen aus Fallstudien sind, hängt wesentlich auch vom Ziel und dem Design der Untersuchung ab. Stake (1995, S. 3f.) unterscheidet in diesem Zusammenhang *intrinsische*, *instrumentelle* und *kollektive* Fallstudien (siehe auch Punch, 1998, S. 145).

(1) Eine **intrinsische Fallstudie** konzentrierte sich auf einen einzigen Fall. Die Untersuchung dieses Einzelfalls ist Selbstzweck und dient nicht der Beantwortung einer übergeordneten Fragestellung. Eine intrinsische Fallstudie liegt z. B. dann vor, wenn die Qualität eines Programms oder einer Lehrveranstaltung anhand vorgegebener Kriterien evaluiert wird. Generalisierungen finden hier in der Regel innerhalb des Einzelfalles statt. Das bedeutet, die Identifizierung von Handlungsmustern dient dazu, den Fall für sich genommen besser zu verstehen. Eine Generalisierung über die Fallgrenzen hinaus wird nicht angestrebt.

(2) Eine **instrumentelle Fallstudie** verfolgt ein übergeordnetes Erkenntnisinteresse. Dabei wird ein Fall untersucht, weil daraus ein Beitrag für die Beantwortung der Forschungsfrage erwartet wird. Eine instrumentelle Fallstudie liegt z. B. dann vor, wenn ein Programm analysiert wird, um die Folgen einer politisch angestoßenen Reform in der Bildungspraxis zu untersuchen. Das Interesse am Einzelfall ist hier instrumentell, weil einer Fragestellung nachgegangen wird, die nicht unmittelbar den untersuchten Fall betrifft. Beispielsweise wurden in der Hochschulforschung die Biographien ein-

zelner Studierender analysiert. Die Erkenntnis richtet sich dabei jedoch nicht auf die individuelle Lebensgeschichte der Untersuchten, sondern darauf, unterschiedliche Beispiele für mögliche Bildungswege zu aufzuzeigen.

(3) Bei einer **kollektiven Fallstudie** dient die Analyse des Einzelfalls ebenso der Beantwortung einer übergeordneten Forschungsfrage. Die Untersuchung mehrere ausgewählter Fälle erweitert die Datengrundlage und ermöglicht es, Generalisierungen über mehrere Fälle hinweg anzustellen. Eine kollektive Fallstudie liegt z. B. dann vor, wenn mehrere Programme analysiert werden, um die Folgen einer politisch angestoßenen Reform in der Bildungspraxis zu untersuchen. Eine wichtige Erkenntnisquelle sind dabei vor allem Vergleiche und Kontrastierungen der analysierten Fälle (fallübergreifende Analyse, cross-case analysis (Stake, 1995, S. 36; Yin, 2003, S. 133-137)).

Das hier skizzierte Forschungsprojekt repräsentiert eine kollektive Fallstudie: Mehrere Studienprogramme werden analysiert, um Aufschluss über die jeweiligen Studienprogrammkulturen zu erhalten. Eine vergleichende Analyse der untersuchten Fälle soll es ermöglichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu identifizieren und deren jeweilige Ursachen zu verstehen. Damit ist auch der instrumentelle Charakter der Studie klar: Die ausgewählten Fälle werden untersucht, weil sie einen Beitrag zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage leisten können.

### 3.2.3. Auswahl von Fällen

Die Auswahl der zu untersuchenden Fälle hat in der Fallstudienforschung eine ausgesprochen hohe Bedeutung. Während quantitative Vorhaben eine möglichst repräsentative Stichprobe aus einer Grundgesamtheit anstreben, werden Einzelfälle aufgrund ihrer besonderen Charakteristika ausgewählt.

#### 3.2.3.1. Theoretisches Sampling

Die Fallauswahl geschieht hier auf Basis theoretischer Überlegungen mit dem Ziel „einen Fall, eine Untersuchungseinheit zu finden, die die theoretischen Konzepte des Forschers komplexer, differenzierter und profunder gestalten kann“ (Lamnek, 1995b, S. 22). Ein solches *theoretisches* (Flick, 2004, S. 102-106) oder auch *zielgerichtetes* (purposeful) *Sampling* (Patton, 2002, S. 230) geschieht also mit Blick auf (a) das/die Untersuchungsziel/e, (b) die theoretischen Vorannahmen im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen und (c) die Charakteristika der zur Disposition stehenden Fälle (Yin, 2003, S. 26). Neben diesen theoriegeleiteten Überlegungen spielen bei der Fallauswahl auch noch forschungspraktische Aspekte eine Rolle. Fallstudienforschung erfordert in der Regel eine intensive Auseinandersetzung mit dem beforschten Feld. Daraus ergeben sich entsprechende Anforderungen an die Zugänglichkeit von Daten, beispielsweise die Möglichkeit, auf Dokumente zuzugreifen, Interviewpartner zu kontaktieren, Beobachtungen durchzuführen etc. (Stake, 1995, S. 4).

Grundsätzlich wird bei der Auswahl von Fällen ein iteratives Vorgehen empfohlen: Ausgehend von der Analyse eines ersten Falles werden die Kriterien für die weiteren zu untersuchenden Fälle festgelegt (Lamnek, 1995b, S. 22; Stake, 1995, S. 4). Bei der Auswahl des Initialfalles sind verschiedene Sampling-Strategien möglich (Patton, 2002, S. 230-243): Bei der Auswahl *typischer Fälle* wird ein Fall ausgewählt, weil er aufgrund seiner Charakteristika besonders repräsentativ für eine größere Population vergleichbarer Fälle erscheint. Allerdings bringt eine solche Auswahl die Stärken der Fallstudie oft nicht zur Geltung (Stake, 1995, S. 4).[16] Stehen Vergleichbarkeit und Repräsentativität im Mittelpunkt, sind quantitativ orientierte Forschungsstrategien manchmal die bessere Wahl. Die Auswahl von *Extrem-* oder *Idealtypen* wird speziell für den ersten Fall in einer kollektiven Fallstudie empfohlen. Bestimmte Merkmale sind dabei besonders deutlich ausgeprägt, d. h. der Fall gilt als besonders gutes, schlechtes, erfolgreiches, außergewöhnliches etc. Beispiel.

#### 3.2.3.2. Iteratives, „entdeckendes“ Vorgehen

Auch bei der Auswahl weiterer Fälle kann unterschiedlich vorgegangen werden. Das Sampling kann auf Basis von Ähnlichkeiten oder aber Unterschieden zum ersten untersuchten Fall ausgewählt werden. Kleining und Witt (2000, §10) plädieren grundsätzlich für eine „maximale strukturelle Variation“ der Untersuchungseinheiten in qualitativen Forschungsprozessen. Dabei werden für die Forschungsfrage relevante Dimensionen bestimmt, in denen sich die ausgewählten Fälle unterscheiden sollen. Das Sample wird dann so kombiniert, dass möglichst alle Variationen abgedeckt sind. Die Analyse der Daten sollte dabei „immer in Richtung auf Gemeinsamkeiten“ (Kleining & Witt, 2000, §11) geschehen. Das Herausarbeiten von Regelmäßigkeiten und Mustern über mehrere, in verschiedenen Hinsicht unterschiedliche (kontrastierende) Fälle soll die Nachvollziehbarkeit der Interpretation durch den Forschenden erhöhen. Die Auswahl der Fälle nach dem Prinzip struktureller Variation ist damit eine Art der Triangulation, indem das untersuchte Phänomen in möglichst unterschiedlichen Kontexten betrachtet wird.

Abbildung 7 illustriert den Prozess der zielgerichteten Fallauswahl.Jeder Einzelfall kontrastiert die bisher gewonnenen (theoretischen wie auch empirischen) Erkenntnisse und ermöglicht so eine weitere Vertiefung des Problemverständnisses. Mit jedem weiteren Fall erweitert sich somit das Verständnis des Forschungsgegenstands (Kleining & Witt, 2001, §24f). Das resultierende Samplingschema dieser Arbeit findet sich in Teil IV, Kapitel 1 (für eine Übersicht siehe Tabelle 9).

[16] Für weitere Ausführungen zu Strategien des "purposeful sampling" siehe Patton (2002, S. 230-243). Dieser Autor unterscheidet insgesamt 16 Strategien zielgerichteten Samplings.

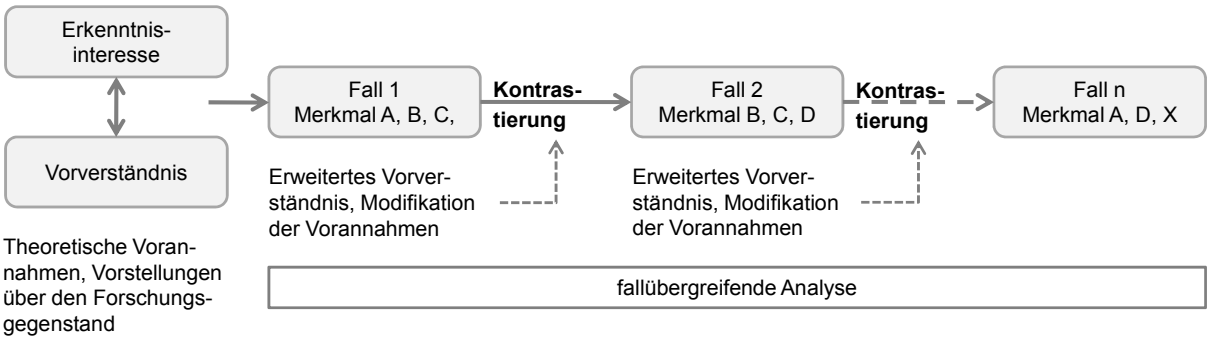



Abbildung 7. Prozess der zielgerichteten Fallauswahl (Quelle: Eigene Darstellung).

Wie in der Abbildung dargestellt, begleitet die fallübergreifende Analyse den Forschungsprozesses. Hier wird von den jeweiligen Einzelfällen abstrahiert und Erkenntnisse werden in einen größeren Zusammenhang gestellt. Vor allem bei diesem Analyseschritt geht es um die Identifikation allgemeiner Handlungsmuster und um ein kontextübergreifendes Verständnis.

### 3.2.4. Datenerhebung

Wie bereits erwähnt, gibt es nicht *die* Methode der Fallstudienforschung. Vielmehr werden unterschiedliche Erhebungs- und Analysestrategien angewendet, um ein Phänomen im Fallkontext zu verstehen. Im Sinne der Triangulation (Flick, 2007) wird jedoch empfohlen, auf mehrere Datenquellen zurückzugreifen (Stake, 1995, S. 107-117; Yin, 2003, S. 14, 97-101).

Grundsätzlich sind die verwendeten Methoden der Datenerhebung in Fallstudien frei kombinierbar, Kriterium für die Auswahl einer Methode ist ihr Beitrag zum Verständnis des Falles. Die am häufigsten verwendeten Erhebungsmethoden sind jedoch Beobachtungen, Dokumentenanalysen sowie Einzel- und Gruppeninterviews (Stake, 1995, S. 60-68; Yin, 2003, S. 85-97). Zunehmend populär wird auch die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Rahmen von Fallstudien (Hunter & Brewer, 2003, S. 678; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie et al., 2009; Onwuegbuzie & Leech, 2006).

Ein wichtiges Kriterium für die Kombinierbarkeit von Erhebungsmethoden ist deren erkenntnistheoretische Kompatibilität. In der Literatur wird dieser Aspekt eingehend diskutiert und stellt generell ein Problemfeld der Triangulation dar. Denn „jede Methode [konstituiert] den Gegenstand, der mit ihr erforscht bzw. abgebildet werden soll auf spezifische Weise… . Dies hat zur Folge, dass bei der Kombination von …. quantitativen und qualitativen Verfahren nicht davon ausgegangen werden kann, das jeweils der eine Ansatz das Gleiche zutage fördern wird wie der andere oder dass bei Diskrepanzen der Ergebnisse das eine (oder das andere) Resultat damit widerlegt sei“ (Flick, 2007, S. 17). Entsprechend dieser Problemlage ist genau zu prüfen, inwieweit die Methode selbst die gewonnenen Erkenntnisse beeinflusst (Reaktivität) und ob un-

terschiedliche Datenquellen eine gemeinsame Interpretation zulassen (Inkommensurabilität bzw. Unvereinbarkeit methodologischer Zugänge).

Letztlich spielen bei der Auswahl der Erhebungsmethoden wie schon bei der Festlegung zu untersuchender Fälle der Zugang zum Feld und die Passung der Methoden zum Erkenntnisinteresse wieder eine entscheidende Rolle: Manche Kontexte werden etwa eine teilnehmende Beobachtung nicht oder nur eingeschränkt zulassen, manche Forschungsfragen nur wenig von dieser Art der Datenerhebung profitieren. Bestimmte Fälle sind gut dokumentiert, sodass eine intensive Analyse der Daten einen großen Erkenntnisgewinn verspricht, bei anderen fehlen solche Daten unter Umständen völlig.

### 3.2.5. Datenanalyse

Allen qualitativen Verfahren gemein ist ihr interpretatives Vorgehen bei der Auswertung gewonnener Daten (Lamnek, 2005, S. 273). Methodisch geleitetes, wissenschaftliches Verstehen erfordert eine Einordnung von Äußerungen oder Handlungen in die jeweiligen Kontexte, innerhalb derer sie gewonnen wurden. Der interpretativ Forschende fragt nach der Bedeutung einer Äußerung oder Handlung im Kontext der Erhebungssituation (z. B. als Antwort auf eine Frage) (Lamnek, 2005, S. 453). Interpretieren ist also ein In-Beziehung-Setzen gewonnener Daten mit dem Forschungsinteresse.

Auch für die interpretative Analyse des gewonnenen Datenmaterials existiert eine Vielzahl von Methoden und Techniken, die je nach Ziel der Auswertung eingesetzt werden. Stake (1995, S. 74f.) unterscheidet dabei grob in direkte Interpretation und Aggregation zu Kategorien.

**Direkte Interpretation** bedeutet, ein Ereignis oder eine Äusserung für sich genommen im unmittelbaren Kontext des Geschehens zu interpretieren. Dies macht vor allem bei besonders bedeutsamen oder kritischen Ereignissen Sinn, die als einmalige Events wichtig für das Verständnis eines Falles sind. Tritt beispielsweise in einer Unterrichtssituation ein Streit zwischen einem Schüler und der Lehrperson auf, kann es Sinn machen, das Streitgespräch direkt, als isoliertes Ereignis zu analysieren, um daraus Erkenntnisse über das soziale Verhältnis zwischen Lehrendem und den Schülern zu gewinnen.

**Aggregation.** Meist werden bei der Auswertung qualitativer Daten jedoch Verfahren angewendet, bei denen von der unmittelbaren Äußerung oder der konkreten Einzelhandlung abstrahiert wird (Stake, 1995, S. 74). Dabei wird das Datenmaterial zu Sinneinheiten zusammengefasst und mit Kategorien (oder: Codes) versehen. Um beim Beispiel der Unterrichtssituation zu bleiben: Für weitere Aufschlüsse über das soziale Verhältnis zwischen Lehrendem und den Schülern wird der Unterricht beobachtet und protokolliert. Jede Handlung oder Äußerung, die Hinweise auf das soziale Gefüge zwischen Lehrendem und Schülern zu geben scheint, wird mit einer abstrahierenden Kategorie versehen, z. B. Wertschätzung, Misstrauen, usw. Ein solches Vorgehen erlaubt unterschiedliche Abstraktionsgrade bei der Analyse des Datenmaterials: Einzelne

Kategorien lassen sich zu Themen zusammenfassen. Typisch ist dieses Vorgehen der immer abstrakter werdenden Interpretation für die gegenstandsbezogene Theoriebildung (Grounded Theory) (Glaser & Strauss, 1967), wo ausgehend vom Datenmaterial ganze Theorien zu einem Gegenstandsbereich entwickelt werden. Wie im Einzelnen kodiert wird und welche Kategoriensysteme eingesetzt werden, hängt auch hier wieder stark vom Erkenntnisinteresse sowie den zugrunde gelegten theoretischen Konzepten ab, sodass an dieser Stelle nicht näher auf verschiedene Auswertungsverfahren eingegangen wird.

## 3.3. Qualitätskriterien wissenschaftlicher Fallstudien

Die Diskussion um die wissenschaftliche Qualität von Fallstudien hat eine lange Tradition (Flyvbjerg, 2004, S. 421). Im Wesentlichen wird dabei die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen Fallstudien zu Ergebnissen führen, die den Ansprüchen wissenschaftlicher Erkenntnis genügen und sich von unreflektierten Erzählungen unterscheiden. Kritik wird dabei vor allem in Bezug auf die methodische Kontrolle des Forschungsprozesses bzw. der Erkenntnisgewinnung geäußert (Diefenbach, 2009, S. 875; Gibbert & Ruigrok, 2010; Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008). Die Diskussion um die wissenschaftliche Güte von Fallstudienforschung lässt sich zunächst auf unterschiedliche paradigmatische Herangehensweisen und − daraus abgeleitet − konträre Forschungsverständnisse zurückführen: Forschung in der Tradition des kritischen Rationalismus geht von der Möglichkeit objektiver Erkenntnis aus und setzt dazu auf standardisierte Forschungsverfahren. Solche „objektivistischen“ Ansätze bevozugen in der Regel quantitative Methoden (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14; Onwuegbuzie, Johnson & Collins, 2009). Aus dieser Perspektive sind Fallstudien vor allem aufgrund ihrer offenen Herangehensweise und des sehr breiten Datenzugangs problematisch. Bemängelt wird die angebliche Beliebigkeit bei der Datensammlung und -interpretation (Diefenbach, 2009, S. 876; Flyvbjerg, 2004, S. 421). Forschende in der Tradition der „subjektivistisch“ orientierten qualitativen Forschung widersprechen solchen Vorwüfen und verweisen darauf, dass zeit- und kontextunabhängige Generalisierungen weder möglich noch wünschenswert erscheinen und dass die Subjektivität des Forschenden unweigerlich Bestandteil jeder Forschung ist (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14) (siehe hierzu auch Teil II, Abschnitt 2.1.1.).

### 3.3.1. Vereinbarkeit verschiedener wissenschaftstheoretischer Ansätze auf der forschungspraktischen Ebene

Anstatt diesen traditionellen Paradigmenstreit weiterzuführen gibt es in jüngerer Zeit vermehrt Versuche, die Gegensätze beiden Positionen zu überwinden. Die jeweiligen methodologischen Herangehensweisen werden dabei nicht als sich ausschließende Gegensätze verstanden, sondern als komplementäre Ansätze mit spezifischen Stärken und Schwächen (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14; Onwuegbuzie, Johnson & Collins,

2009). Ziel ist es, anschlussfähige Konzepte innerhalb der verschiedenen paradigmatischen Zugänge zu identifizieren und sie so zu kombinieren, dass die gesteckten Forschungsziele und Fragestellungen möglichst zufriedenstellend beantwortet werden können (siehe hierzu auch Teil II, Abschnitt 1.2).

Bei der Frage nach der Qualität eines Forschungsvorhabens bieten die am kritischen Rationalismus orientierten objektivistischen Ansätze den Vorteil, mit den Kriterien der Validität und der Reliabilität klare und allgemein akzeptierte Qualitätsstandards entwickelt zu haben. Die qualitative Forschung verfügt zwar ebenfalls über bewährte Methoden, die anzuwendenden Gütekriterien sind jedoch wesentlich weniger standardisiert und vor allem im Bereich der forschungspraktischen Anwendung oft nur oberflächlich beschrieben (Onwuegbuzie, & Leech, 2007, S. 233). Gibbert und Kollegen (Gibbert & Ruigrok, 2010; Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008) sowie Diefenbach (2009) versuchen, die Standards der Validität und der Reliabilität auf die Fallstudienforschung zu übertragen und konkrete Strategien für deren forschungspraktische Umsetzung zu entwickeln. Obwohl sich die Autoren selbst der kritisch-rationalistischen Tradition zuordnen, stehen ihre Ausführungen nach Ansicht des Autors nicht im Widerspruch zum hier vertretenen kulturpsychologischen Ansatz. Die genannten Autoren gebrauchen die Begriffe der Validität und Reliabilität nämlich nicht im Sinne eines quantitativ-statistischen Forschungsverständnisses, sondern übertragen die hinter den Begriffen liegenden Konzepte auf die eher qualitativ ausgerichtete Fallstudienmethodologie. Insofern setzen die vorgeschlagenen Strategien zur Gewährleistung von Validität und Reliabilität im Wesentlichen das um, was unter dem subjektivistischen Ansatz des Konstruktivismus als intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses bezeichnet wird (siehe hierzu auch Teil II, Abschnitt 2.1.2). Die scheinbaren wissenschaftstheoretischen Gegensätze lösen sich in diesem Fall also auf, wenn das Problem der Qualität einer wissenschaftlichen Fallstudie auf der Ebene der forschungspraktischen Durchführung betrachtet wird.[17] In diesem Sinne werden im Folgenden die Begriffe der Validität und der Reliabilität von Gibbert et al. (2010; 2008) übernommen, wobei diese Begriffe hier als Teilaspekte intersubjektiver Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses verstanden werden.

### 3.3.2. Strategien für die Durchführung qualitativ hochwertiger Fallstudien

Die Güte eines Forschungsvorhabens lässt sich anhand von vier wesentlichen Kriterien bestimmen: Interner, externer und Konstruktvalidität sowie Reliabilität des Forschungsvorhabens (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 3-6; Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008, S. 1466-1468; vgl. Onwuegbuzie & Leech, 2007).

**Interne Validität** fragt nach dem logischen Zusammenhang zwischen den zu untersuchenden Variablen und den erhobenen Daten bzw. deren Interpretation. Dieses Krite-

[17]Onwuegbuzie und Leech (2007) stellen ein "Qualitative Legitimation Model" vor, mit dem sie das Konzept der Validität mit den Grundsätzen qualitativer Forschung verbinden und schlagen damit eine konzeptionelle Brücke zwischen den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung. Im wesentlichen entsprechen die vorgeschlagenen Strategien für die Forschungspraxis den oben aufgeführten Aspekten.

rium betrifft vor allem die Phase der Datenanalyse: „The single main challenge for qualitative researchers wishing to ensure validity is to convince themselves (and their audience) that their findings are genuinely based on critical investigation of all their data and do not depend on a few well-chosen examples“ (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 4). Entsprechend dieser Anforderung geht es darum, Verfahren zur Datenanalyse einzusetzen, die eine stringente Verbindung zwischen dem theoretischen Konstrukt, den zu untersuchenden Variablen und dem empirschischen Datenmaterial ermöglichen. Im vorliegenden Forschungsvorhaben wird diese Anforderung bei der Auswahl des Analyseverfahrens berücksichtigt (siehe Teil IV, Abschnitt 3). Die Voraussetzungen dafür, dass die interne Validität gewährleistet werden kann, werden allerdings bereits während der Designphase des Forschungsprozesses angelegt: Zunächst ist ein *konsistenter theoretischer Rahmen* notwendig, der die zu untersuchenden Variablen eindeutig bestimmt und zueinander in Beziehung setzt (Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008, S. 1466). Dieser Anforderung wird im vorliegenden Projekt auf mehrfache Weise Rechnung getragen: Erstens wird in Teil II mit dem kulturpsychologischen Ansatz eine Rahmentheorie eingeführt, die klärt, wie die verschiedenen Elemente der untersuchten Wirklichkeit – strukturelle und materielle Aspekte sowie Akteure auf verschiedenen Handlungsebenen – zueinander in Verbindung stehen und welche Wirkbeziehungen vermutet werden (siehe insbesondere Abbildung 6). Zweitens ermöglicht eine umfassende Literaturübersicht in Teil III die Identifikation relevanter Variablen in Bezug auf das zu untersuchende Forschungsproblem. Dabei wird im Sinne einer *Theorietriangulation* (Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008, S. 1466) nicht nur ein theoretisches Erklärungsmodell herangezogen; vielmehr werden verschiedene Perspektiven auf das Handeln Studierender dargestellt und bei der Festlegung relevanter Variablen kombiniert. Dies schlägt sich sowohl in der Formulierung der Forschungsfragen (siehe Teil III, Abschnitt 1.3.2) als auch in der Auswahl der zu untersuchenden Fälle (siehe Teil IV, Abschnitt 1) nieder. Im zweiten Teil der Literturübersicht wird zudem die Struktur des zu untersuchenden Kulturkonstrukts weiter konkretisiert. Dadurch wird es möglich, die zu untersuchenden Variablen anhand ihres erkenntnistheoretischen Stellenwerts voneinander abzugrenzen bzw. zueinaner in Beziehung zu setzen (z. B. durch die Abgrenzung übernommenen Faktenwissens von tatsächlich handlungsleitendem Wissen der Studierenden in Bezug auf ihr Studienprogramm) (siehe Teil III, Abschnitt 3). So wird bereits in der theoretischen Grundlegung des Forschungsvorhabens ein Beitrag zur Systematisierung der empirischen Daten geleistet und die Datenanalyse stärker an das theoretische Konstrukt der Studienprogrammkultur rückgebunden.

**Konstruktvalidität** fragt danach, inwiefern die eingesetzen empirischen Methoden in der Lage sind, jene Aspekte der Wirklichkeit zu erfassen, die der Forschende zu erfassen sucht (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 3f.; Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008, S. 1466f.). Um dieses Kriterium zu erreichen werden verschiedene Strategien vorgeschlagen. Zunächst die bereits weiter oben diskutierte (Teil II, Abschnitt 3.2.4) *Methodentriangulation*. Demzufolge sollten also verschiedene Erhebungsmethoden bzw. Datenquellen genutzt werden, um Erkenntnisse über eine Zielvariable zu erhalten. Die im vorliegenden Projekt eingesetzten Methoden zur Triangulation werden in der Darstellung des resultierenden Forschungsdesigns in Teil IV ausgeführt. Dort werden zu-

dem Strategien beschrieben, um die Konstruktvalidität innerhalb der verschiedenen eingesetzen Methoden zu verbessern (z. B. „Member Checking“, „Hypothesentesten“, „Debriefings“, siehe Teil IV).[18] Die dezidierte Darstellung des resultierenden Forschungsdesigns im vierten Teil dieser Arbeit ist ebenfalls als Beitrag zur Konstruktvalidität zu betachten. Gefordert wird nämlich eine „clear chain of evidence“ (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 4), also eine detaillierte Darstellung des Prozesses der Erkenntnisgewinnung, die dem Leser eine Rekonstruktion des Erkenntnisprozesses ermöglicht. Um dies zu gewährleisten soll nicht nur das geplante Forschungsdesign, sondern auch der *tatsächliche Forschungverlauf* mit etwaigen Abweichungen vom geplanten Vorgehen transparent gemacht werden (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 4f.). Dies leisten der vierte Teil dieser Arbeit, die Beschreibungen der einzelnen Fallstudien sowie die Darstellung der Analyseprozeduren in Anhang 1.

**Externe Validität** bezeichnet die Generalisierbarkeit der Ergebnisse über den untersuchten Einzelfall hinaus. Auch hier wurde bereits weiter oben auf das Prinzip der analytischen Generalisierung im Gegensatz zur statistischen Generalsierung in quantitativen Arbeiten verwiesen (siehe Teil II, Abschnitt 3.2.2). Im vorliegenden Fall wird die Abstraktion vom Einzelfall dadurch ermöglicht, dass nicht nur ein, sondern vier Studienprogramme untersucht werden. Dabei wird bei der Fallauswahl auf eine möglichst systematische und theoriegeleitete Variation der relevanten Strukturmerkmale der jeweiligen Fälle geachtet (siehe Teil IV, Abschnitt 1). Zudem werden die Charakteristika der vier Einzelfälle detailliert beschrieben, um die jeweiligen Beobachtungen und Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 5f.). Darüber hinaus ist anzumerken, dass es bei dem vorliegenden Forschungsprojekt grundsätzlich *nicht* darum geht, universalgültige Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Rahmen der Studienprogrammgestaltung zu ermitteln. Vielmehr ist es das Ziel, lohnenswerte Aspekte (im Sinne möglicher Ansatzpunkte) für die didaktisch ausgerichtete Gestaltung von Studienprogrammen zu eruieren.

**Reliabilität** fragt nach der Transperenz und der Reproduzierbarkeit des Erkenntnisprozesses. Letztlich geht es darum, dass auch andere Personen als der Forschende selbst zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen, wenn sie den Forschungsprozess wiederholen. Um diesem Anspruch bei qualitativen Vorhaben gerecht werden zu können, ist wiederum eine ausführliche und nachvollziehbare Dokumentation des Forschungsprozesses notwendig. Vorgeschlagen wird das Anlegen von Fallstudienprotokollen, in denen der Ablauf der Fallstudie parallel zum Forschungsprozess aufgezeichnet wird. Zudem sollten alle verwendeten Daten in einer Fallstudiendatenbank abgelegt werden. Beide Massnahmen erleichtern es, den Forschungsprozess im nachhinein zu rekonstruieren bzw. zu replizieren (Gibbert & Ruigrok, 2010, S. 6). Im vorligenden Projekt werden solche Dokumentationen angefertigt in digitaler Form gespeichert. Darüber hinaus ist darauf zu achten, die Interpreationsschritte, die der Forschende im Zuge der Datenanalyse vornimmt, möglichst transparent darzustellen. Dementsprechend wird dafür plädiert, im Rahmen der Darstellung der Fallstudien neben stark abstrahierten Konzepten immer wieder konkretes Datenmaterial zu präsentieren (Inter-

[18] Als Referenz dienten hierbei die Ausführungen von Onwuegbuzie und Leech (2007).

viewausschnitte, Auszüge von Dokumenten etc.). Dieser Forderung wird in der Darstellung der Fallstudien sowie durch die Beschreibung der Analyseprozeduren in Anhang 1 Rechnung getragen.

Tabelle 1. Qualitätskriterien für wissenschaftliche Fallstudien und deren Umsetzung in der vorliegenden Arbeit (Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Gibbert, Ruigrok & Wiki, 2008, S. 1467).

| Gütekriterium | Umsetzung in der Arbeit | Darstellung in der Arbeit |
|---|---|---|
| **Interne Validität** | • Theorietriangulation durch Kombination verschiedener Forschungsstränge (Fachkulturforschung, institutionenbezogene Forschung zum Hochschulstudium)<br>• theoriegeleitete Formulierung von Forschungsfragen als Ausgangspunkt der Datenanalyse<br>• standardisierte Prozeduren zur Datenanalyse | • Teil III, Abschnitt 1<br>• Teil III, Abschnitt 1.3.2<br>• Teil IV, Abschnitt 3; Anhang 1 |
| **Konstruktvalidität** | • Methodentriangulation (Gruppeninterviews, Einzelinterviews, Dokumentenanalyse)<br>• Validierungsverfahren bei der Datenerhebung (Debriefings, „Hypothesentesten“, Member Checking)<br>• Transparentmachen des Interpretationsprozesses im Rahmen der Fallstudiendarstellungen bzw. der fallübergreifenden Analyse | • Teil IV, Abschnitt 2<br>• Teil IV, Abschnitt 2.2.2<br>• Teile V und VI; Anhang 1 |
| **Externe Validität** | • Multi-Case Design mit fallübergreifender Analyse<br>• theoretisches Sampling der Fälle im Hinblick auf die Möglichkeit einer analytischen Generalisierung | • Teil VI<br>• Teil IV, Abschnitt 1 |
| **Reliabilität** | • transparente Darstellung des empirischen Forschungsprozesses<br>• Explikation von Prozeduren der Datenanalyse<br>• Datenanalyse geleitet durch explizite Forschungsfragen | • Teil IV<br>• Anhang 1<br>• Teil III, Abschnitt 1.3.2 |

Tabelle 1 fasst die beschriebenen Qualitätskriterien für wissenschaftliche Fallstudien zusammen und bennennt die Strategien zu deren Einhaltung, die in der vorliegenden Arbeit angewendet wurden. Gibbert et al. (2008, S. 1468) betonen die hierarchische Beziehung der dargestellten Qualitätskriterien: Interne und Konstruktvalidität, also die Stimmigkeit des zugrunde gelegten theoretischen Konstrukts und des empirischen Forschungsdesigns sind eine unabdingbare Voraussetzung für externe Validität. Gibbert et al. (2008, S. 1470) bemängeln, dass gerade den beiden erstgenannten Validitätskriterien bei der Publikation von Fallstudien oft keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Um die geschilderten Probleme mit der Sicherstellung der internen und der Konstruktvalidität zu adressieren, wird in der vorliegenden Arbeit das letzlich resultierende Forschungsdesign der empirischen Studie erst *nach* einer differenzierten Definition des zu untersuchenden Konstrukts vorgestellt (siehe Teil IV).

## 3.4. Offene Designentscheidungen

In diesem Abschnitt wurden die Grundzüge des hier angewandten Forschungsdesigns vorgestellt. Offen bleibt bisher eine Reihe konkreter Entscheidungen hinsichtlich der (1) Auswahl zu untersuchender Fälle, (2) der einzusetzenden Erhebungsmethoden sowie (3) der Auswertungsstrategien. Wie bereits mehrfach dargestellt, hängen diese Entscheidungen bei einer Arbeit wie der vorliegenden ganz wesentlich von den theoretischen Vorüberlegungen und den zugrunde gelegten Konzepten und Konstrukten ab. Das finale Forschungsdesign kann, ebenso wie die einzelnen Forschungsfragen, erst nach einer Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes festgelegt werden (siehe Teil IV). Der nachfolgende dritte Teil der Arbeit umfasst eine Literatur-Übersicht, auf dessen Basis das Konstrukt der Studienprogrammkulturen weiter eingegrenzt und spezifiziert wird.

# III. Teil: Aufarbeitung des Forschungsstandes

Während dem Autor keine Arbeit bekannt ist, die sich explizit mit Studienkulturen in verschiedenen Programmen beschäftigt, haben kulturelle Zugänge in der Hochschulforschung eine Tradition, die bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts zurückreicht (Välimaa, 2008). Sowohl Aspekte des Forschens als auch des Studierens werden unter Anwendung unterschiedlicher Kulturkonstrukte wissenschaftlich erschlossen. Dabei lässt sich jedoch nicht von einem in sich geschlossenen Forschungsprogramm sprechen. Denn die mit kulturellen Zugängen untersuchten Phänomenbereiche an Hochschulen sind ebenso vielfältig wie die hinter einzelnen Arbeiten stehenden Kulturkonstrukte. Välimaa (1998, S. 119) betont die Chancen ebenso wie die Probleme, welche die Verwendung des Kulturbegriffs in der Hochschulforschung mit sich bringt:

> „Culture is and has been a tempting intellectual device in social research because it provides researchers with a conceptual bridge between micro and macro levels of analysis … . However, the concept 'culture' is difficult as an instrument of research, because it can be defined in far too many ways. Culture may also be problematic as a general framework of analysis because it has to include as many elements of higher education institutions as possible (ecological characteristics of colleges and universities, historical events and institutional traditions and missions) … . Therefore, as a concept and a frame of analysis culture seems to be impractical especially if one tries to use it instrumentally in a traditional way“ (Välimaa, 1998, S. 119).

Angesichts der angesprochenen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Kulturbegriff erscheint es besonders wichtig, das Kulturverständnis, das einer Untersuchung zugrunde gelegt wird, genau auszuweisen. Vielfach verzichten Arbeiten, die den Kulturbegriff gebrauchen, auf eine eindeutige Begriffsdefinition bzw. eine Zuordnung zu einem bestehenden Kulturverständnis (Välimaa, 1998, S. 120). Dies wiederum löst Kritik am inflationären Gebrauch des Kulturbegriffs im Bildungsbereich aus (Huber, 2009). Välimaa (1998, S. 119) spricht zudem das Problem der Eingrenzung an: Kultur ist ein derart breiter und umfassender Begriff, dass es schwer fällt, einen zu untersuchenden Phänomenbereich einzuschränken. So lässt sich beispielsweise fragen, ob bei der Untersuchung von Studienprogrammkulturen die Herkunft der Studierenden und damit Unterschiede nationaler Kulturen mit berücksichtigt werden sollen oder nicht. Um solche und ähnliche Entscheidungen zur Eingrenzung des zu untersuchenden Phänomenbereichs treffen zu können, ist es notwendig, sich mit unterschiedlichen Konzeptionen des Phänomens „Studieren“ auseinanderzusetzen. Die Konkretisierung des hier zugrunde gelegten Kulturkonstrukts sowie die Eingrenzung des Phänomenbereichs, auf den sich der Begriff „Studienkultur“ bezieht, sind Gegenstand dieses Abschnitts der Arbeit.

*Aufbau und Struktur des Abschnitts*

Die in diesem Kapitel vorgestellte Aufarbeitung des relevanten Forschungsstandes dient dazu, ausgehend von dem in Teil I, Kapitel 4 entwickelten Vorverständnis das Konstrukt der Studienprogrammkultur näher zu bestimmen. In Anlehnung an das Vorgehen von Kuh und Whitt (1988, v. a. S. 56) folgt die Eingrenzung der relevanten Literatur dabei zwei wesentlichen Überlegungen:

**(1) Welche Phänomenbereiche werden angesprochen?** Kulturell orientierte Untersuchungen an Hochschulen konzentrieren sich auf unterschiedliche Phänomenbereiche und damit auch auf verschiedene Handlungsebenen innerhalb von Hochschulen (Kuh & Whitt, 1988, S. 57). Traditionelle Schwerpunkte sind dabei akademische Disziplinen und die Hochschule als Gesamtorganisation (Välimaa & Ylijoki, 2008, S. 1; Välimaa, 2008, S. 12-14). Forschung zu disziplinären bzw. Fachkulturen fokussiert Unterschiede zwischen einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen und berücksichtigt dabei sowohl Aspekte des Forschens als auch des Lernens bzw. der Hochschulsozialisation. Es wird davon ausgegangen, dass Unterschiede in den Wahrnehmungs- und Denkweisen sowie im Handeln von Forschenden/Lehrenden und Studierenden vor allem aufgrund verschiedener paradigmatisch-kognitiver Ausrichtungen von Disziplinen und Studienfächern zustande kommen. Ansätze zur Untersuchung organisationaler Kulturen konzentrieren sich auf die gesamtorganisationalen Spezifika einer Hochschule im Vergleich zu anderen Hochschulen. Hierbei wird angenommen, dass Unterschiede vor allem zwischen einzelnen Hochschulen auftreten und den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen geschuldet sind. Das Handeln von Studierenden im Hochschulalltag wird dabei mit Konstrukten wie Campus- und Studierendenkulturen untersucht (Välimaa, 2008, S. 16).

Hier werden neben theoretischen Konzepten auch empirische Arbeiten aus dem Bereich der Hochschulforschung vorgestellt, die sich mit dem Handeln Studierender auseinandersetzen. Ziel ist es, den Phänomenbereich der Studienprogrammkultur von anderen Bereichen der Hochschulkultur abzugrenzen (siehe Abbildung 8). Ergebnis dieses Kapitels sind Forschungsfragen, die als Synthese der Literaturübersicht den Phänomenbereich der Studienprogrammkultur inhaltlich abgrenzen.

**(2) Was wird unter Kultur verstanden?** Der Kulturbegriff hat es zu einer großen Definitionsvielfalt gebracht (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 194; Kuh & Whitt, 1988, S. 5; Välimaa, 2008, S. 9; 1998, S. 119) und wird häufig unspezifisch und oberflächlich gebraucht.[19] Umso wichtiger erscheint es, unterschiedliche Zugänge der Kulturforschung darzustellen und zu systematisieren um darauf ein tragfähiges Studienprogrammkultur-Konstrukt errichten zu können. Als relevant für das hier dargestellte Vorhaben erweisen sich insbesondere Ansätze der *Organisationskulturforschung*, da Studienprogrammkulturen in den organisationalen Kontext von Hochschulen eingebettet sind.

[19] Immer wieder zitiert werden Kroeber und Kluckhohn (1952), die 1952 bereits 164 Definitionen des Kulturbegriffs zählen (Google Scholar als grober Anhaltspunkt gibt unter dem Suchbegriff "Kroeber & Kluckhohn (1952)" insgesamt 2034 Zitationen aus. Stand 25. Mai 2010).

Weil das Konstrukt der Organisationskultur im und für Unternehmenskontexte entwickelt wurde und sich die empirische Forschung zum größten Teil auf Unternehmenskulturen bezieht, werden in der Aufarbeitung des Forschungsstandes vorwiegend theoretische Konzeptionen des Kulturbegriffs aufgezeigt und weniger empirische Studien referiert. Ausgehend davon wird eine theoretische Basis für die Bestimmung auf das Vorhaben passenden Kulturverständnisses gelegt (siehe Abbildung 8). Ergebnis ist eine in sich stimmige Konstruktdefinition, in deren Rahmen sich die im vorangegangenen Teil formulierten inhaltlichen Forschungsfragen schlüssig einordnen und in einen Zusammenhang bringen lassen.

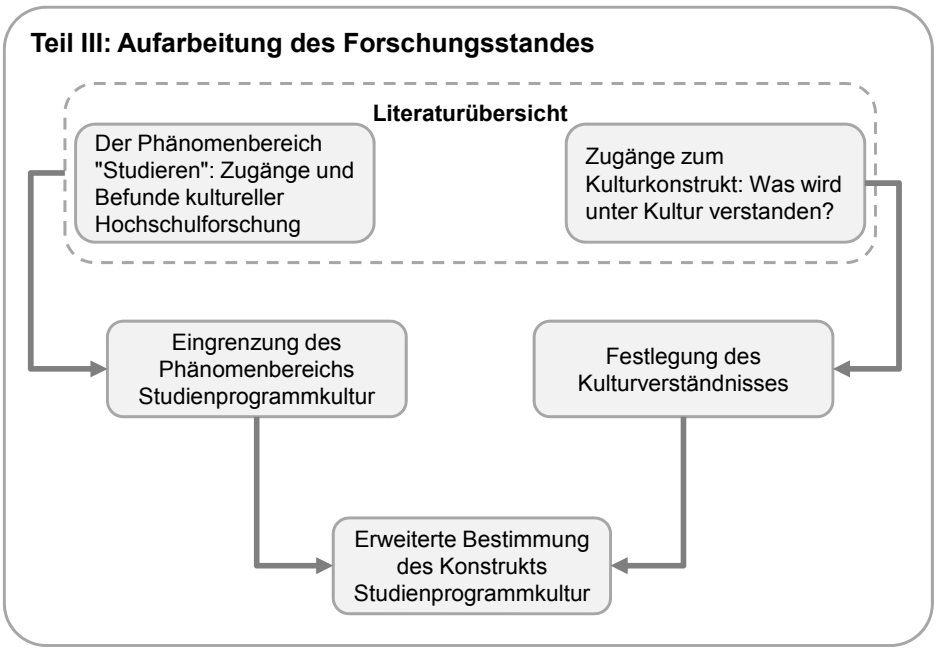



Abbildung 8. Aufbau des dritten Teils (Quelle: Eigene Darstellung).

Ziel der Literaturübersicht ist es zum einen, die Entwicklung und den aktuellen Stand der Forschung aufzuarbeiten, die das Handeln Studierender unter einer kulturellen Perpektive betrachtet. Zum anderen wird aufgezeigt, dass eine *Kombination verschiedener Forschungsstränge* sinnvoll sein kann, um ein besseres Verständnis für die kulturellen Bedingungsfaktoren des Studierendenhandelns zu erlangen.

# 1. Der Phänomenbereich „Studieren“: Zugänge und Befunde kultureller Hochschulforschung

In der Hochschulforschung wird der Kulturbegriff auf sehr unterschiedliche Phänomene bezogen und mit einer Vielzahl von Konnotationen gebraucht. Välimaa (2008, S. 9) unterscheidet dabei drei wesentliche Verwendungen des Kulturbegriffs im Rahmen der Hochschulforschung: Erstens werden Hochschulen selbst als kulturelle Institutionen betrachtet, die Traditionen und gesellschaftliche Werte an jüngere Generationen weitergeben und die Kultur einer Gesellschaft widerspiegeln. Hochschulkulturen werden also als Teil gesellschaftlicher Kulturen betrachtet. Zweitens werden nationale Kulturen als Erklärungshintergrund für unterschiedlich ausgeprägte Strukturen des Hochschulsystems oder bestimmte Handlungsweisen von Forschenden und Studierenden verwendet. Schließlich werden Hochschulen bzw. einzelne Organisationseinheiten oder Disziplinen als Kulturen betrachtet. Organisationale, disziplinäre oder studentische Kulturen sind dann selbst der Untersuchungsgegenstand, der mit kulturellen Ansätzen beforscht wird (Välimaa, 2008, S. 16f).

Die vorliegende Arbeit gebraucht den Kulturbegriff im Sinne der letzteren Konnotation: Studienprogramme werden als „kulturelle Räume“ (Messner, 2004, S. 45) betrachtet, innerhalb derer sich Studienkulturen entwickeln. Mit Blick auf die bestehende Literatur lassen sich in diesem zwei Forschungstraditionen unterscheiden, die sich mit Kulturen an Hochschulen auseinandersetzen.

(1) Die **disziplinäre Herangehensweise**. Dabei werden kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb und zwischen Hochschulen mit Blick auf Traditionen und Gewohnheiten wissenschaftlicher Disziplinen erklärt (Becher, 1984; Becher, 1981; Becher & Trowler, 2001; Snow, 1959/2007). Speziell im deutschsprachigen Raum hat sich daraus die Tradition der Fachkultur- bzw. Hochschulsozialisationsforschung entwickelt, die in die 1970er Jahre zurückreicht und bis heute fortgeführt wird (Huber & Portele, 1981; Multrus, 2004; Multrus, 2005; Dippelhofer-Stiem, 1983, 1986, 1981).

(2) **Institutionen-bezogene Ansätze**. Hier werden die kulturellen Charakteristika einzelner Hochschulen bzw. der Organisationseinheiten innerhalb von Hochschulen fokussiert (Tierney, 1988; Clark & Trow, 1966). Als institutionen-bezogener Ansatz ist auch das Konzept des „Hidden Curriculum“ in Hochschulen (Bergenhenegouwen, 1987; Margolis, 2001; Snyder, 1970) zu verstehen, der ebenfalls eine relevante Referenz für die Konzeption von Studienprogrammkulturen darstellt. Benson Snyder (1970) adaptierte das Konzept für die Hochschule. Das Hidden Curriculum fokussiert die impliziten Regeln und Leitlinien des Studierendenhandelns, die häufig ungewollt aus den sozio-strukturellen Anforderungen der Hochschulumwelt entstehen. Interessant ist das Konzept, weil es induktiv aus der Beobachtung des Studierendenhandelns entstanden ist. In jüngerer Zeit ist vor allem in der US-amerikanischen Hochschulforschung eine Ausdifferenzierung der Fragestellungen zu erkennen: Im Zuge der College-Effectiveness-Forschung werden verstärkt Einzelaspekte der sozio-kulturellen Struktur von Hochschulen und deren

Einfluss auf die *Leistungen* der Studierenden untersucht (Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005a; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Associates, 2005b). Zudem wird verstärkt auf die Diversität der Studierenden (unterschieden wird unter anderem nach Geschlecht, Ethnie und sexueller Orientierung) (Harper & Quaye, 2009) sowie auf die Spezifika verschiedener Hochschultypen eingegangen (Pascarella & Terenzini, 2005, S. 2f). Diese Ausdifferenzierung bedingt einerseits eine nur noch schwer überschaubare Vielfalt an sehr spezifischen Untersuchungen und damit gewissermaßen auch eine Abkehr von der ganzheitlichen Perspektive kultureller Ansätze. Andererseits sind einige der in jüngster Zeit vorgelegten Studien bzw. Forschungsthematiken für das hier vorgestellte Projekt bedeutsam, weil sie sich detailliert mit den Auswirkungen einzelner kontextueller Gestaltungsmerkmale von Studienprogrammen auf das Handeln Studierender auseinandersetzen. Solche Untersuchungen, die zwar keinen dezidiert kulturellen Ansatz verfolgen, aber aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung dennoch einen wichtigen Beitrag zum hier vorgestellten Forschungsprojekt liefern, wird im folgenden Literaturbericht gesondert eingegangen.

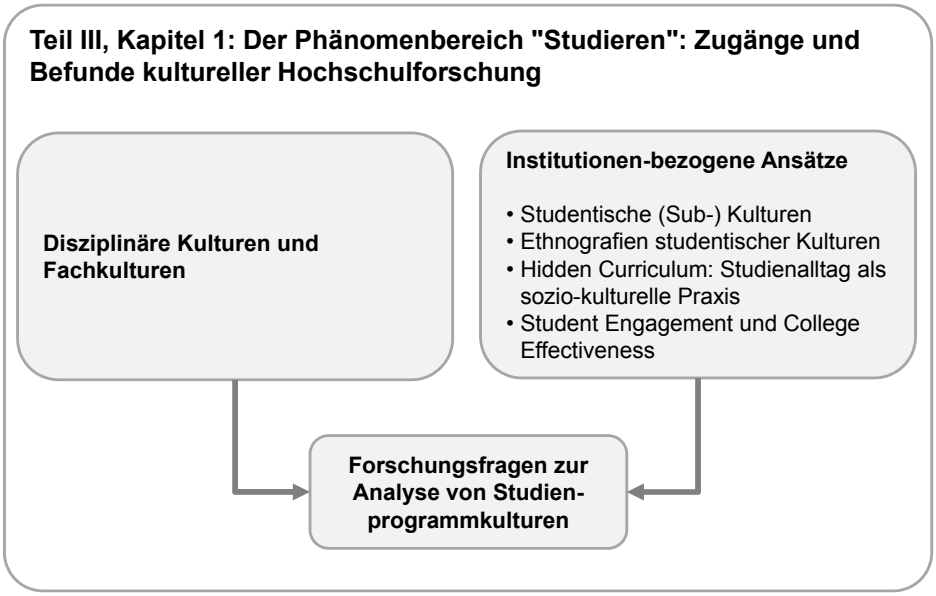



Abbildung 9. Aufbau der Literaturübersicht zu den Zugängen und Befunden kultureller Hochschulforschung (Quelle: Eigene Darstellung).

Abbildung 9 illustriert den Aufbau dieses Teils der Literaturübersicht. Während sich der Teil zu disziplinären Kulturen und Fachkulturen als relativ geschlossene Forschungstradition darstellen lässt, präsentieren sich die institutionen-bezogenen Ansätze heterogener. Aus diesem Grund werden hier mehrere Forschungstraditionen unterschieden.

Sowohl der disziplinäre als auch der institutionelle Ansatz wurden in Untersuchungen wissenschaftlich-forschungsbezogener und auch studentischer Kulturen herangezogen.

## 1.1. Disziplinäre Kulturen und Fachkulturen

Der Ansatz der disziplinären Kulturen versteht die Wissenschaftswelt als eine Landschaft weltweiter organisierter epistemischer Gemeinschaften (Miller & Fox, 2001; Haas, 1992), deren geteilte Werte und Überzeugungen das Denken und Handeln ihrer Mitglieder prägen. Es wird davon ausgegangen, dass im Wissenschaftssystem die Charakteristika der jeweiligen disziplinären Community eine größere Bedeutung für das Denken und Handeln des Einzelnen besitzen als die organisationskulturellen Einflüsse der verschiedenen Hochschulen, an denen die einzelnen Forschenden arbeiten (Välimaa, 1998, S. 120f.; Becher, 1987; Biglan, 1973, S. 195). Der Ansatz stützt sich dabei auf die Beobachtung, dass weitestgehend durch die akademische Disziplin bestimmt wird, was als wissenschaftlich gilt, was „richtige" und „gute" Forschung auszeichnet, wie Forschungsergebnisse präsentiert und honoriert werden usw. (Miller & Fox, 2001, S. 675f.; Becher, 1981, S. 112). „Physics, mathematics and biology … have been shown to be treatable as socially constructed bodies of knowledge … . Scientists … are specialists who are enculturated into a body of practices and skills. Much scientific training involves learning how to treat problems in familiar ways – it is learning by exemplar" (Pinch, 1990, S. 295). Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang Bechers (1989) Konzeption „akademischer Stämme und Territorien" (academic tribes and territories), die er anhand der beiden Dimensionen „hart-weich" (hard-soft) und „rein-angewandt" (pure-applied) typologisiert (siehe auch Biglan, 1973)[20].

Tabelle 2 illustriert, wie Becher (1987) auf Basis dieser beiden Dimensionen disziplinäre Gruppierungen definiert:[21] „Harte-reine" Disziplinen (z. B. Physik) streben nach der Entdeckung universeller Gesetzmäßigkeiten und allgemeingültiger Erklärungen. Wissen gilt kontextunabhängig und baut kumulativ aufeinander auf. „Weiche-reine" Disziplinen (z. B. Soziologie) streben demgegenüber nach einem ganzheitlichen und tiefgreifenden Verständnis von Phänomenen. Wissen ist hier kontextgebunden und wird interpretativ erschlossen. „Harte-angewandte" Disziplinen (z. B. Ingenieurswissenschaften) zielen darauf, Alltagsprobleme zu bewältigen. Sie nutzen „hartes" Wissen zur Entwicklung von Produkten und Techniken. „Weiche-angewandte" Disziplinen (z. B. Bildungsforschung) schließlich nutzen „weiches" Wissen, um die berufliche Praxis in ihrem Bereich mithilfe von Prozeduren und Heuristiken zu verbessern.

[20] Ursprünglich geht die Einteilung wissenschaftlicher Disziplinen auf eine Studie von Biglan (1973) zurück. Dieser befragte 222 Akademiker an zwei US-Colleges zu den "similarities of the subject matter of different academic areas" (Biglan, 1973, S. 195) und kategorisierte die Antworten. Biglan selbst identifizierte neben "soft-hard" und "pure-applied" noch eine dritte Dimension: "life system-nonlife system" (Biglan, 1973, S. 202), die unterscheidet, ob sich eine Disziplin mit belebten (sozialen oder biologischen) oder unbelebten Gegenständen befasst. Diese dritte Dimension stellte sich in nachfolgenden Arbeiten aber als wenig trennscharf heraus und setzte sich daher nicht durch (Becher, 1987, S. 275).

[21] Vergleiche hierzu auch das Quadranten-Modell wissenschaftlicher Forschung von Stokes (1997). Stokes unterscheidet wissenschaftliche Forschung anhand zweier Dimensionen: (1) Beitrag zum Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis und (2) Beitrag zur unmittelbaren Anwendung in der Praxis. In Stokes Modell ergeben sich drei Quadranten: reine Grundlagenforschung (Bohrs Quadrant), nutzeninspirierte Grundlagenforschung (Pasteurs Quadrant), reine angewandte Forschung (Edisons Quadrant). Der vierte Quadrant bleibt leer.

Tabelle 2. Disziplinäre Gruppierungen nach Becher (Quelle: Becher, 1987, S. 289).

| ***Disciplinary Grouping*** | ***Nature of knowledge*** | ***Nature of disciplinary culture*** |
|---|---|---|
| Pure sciences (e.g. physics) „hard-pure“ | Cumulative; atomistic (crystalline/treelike); concerned with universals, quantities, simplification; resulting in discovery/explanation | Competitive, gregarious; politically well-organized; high publication rate; task oriented |
| Humanities (e.g., history) and pure social sciences (e.g., anthropology) „soft-pure“ | Reiterative; holistic (organic/ riverlike); concerned with particulars, qualities, complication; resulting in understanding/interpretation | Individualistic, pluralist; loosely structured; low publication rate; person-oriented |
| Technologies (e.g., mechanical engineering) „hard-applied“ | Purposive; pragmatic (know-how via hard knowledge; concerned with mastery of physical environment; resulting in products/techniques | Entrepreneurial, cosmopolitan; dominated by professional values; patents substitute publication; role oriented |
| Applied social sciences (e.g., education) „soft-applied“ | Functional; utilitarian (know-how via soft knowledge); concerned with enhancement of [semi-] professional practice; resulting in protocols/procedures | Outward-looking; uncertain in status; dominated by intellectual fashions; publication rate reduced by consultancies; power-oriented |

Entscheidend am Konzept der disziplinären Kulturen ist, dass die Spezifika der jeweiligen disziplinären Gruppierungen sich nicht nur in epistemischen Vorstellungen über die Natur und den Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnis niederschlagen, sondern auch in den sozialen Umgangsformen innerhalb der jeweiligen Wissenschafts-Communities sowie in der alltäglichen Arbeitspraxis (Tabelle 2, Spalte drei „Nature of disciplinary culture“).[22] Dementsprechend liegt es nahe, disziplinäre Unterschiede auch mit Blick auf die akademischen Lehre bzw. auf die Studierenden zu betrachten. Diese Perspektive lässt sich unter dem Begriff der (Studien-) Fachkulturen einordnen.

### 1.1.1. Disziplinäre Kulturen und Lernstile

Obwohl das Konzept der disziplinären Kulturen vorwiegend in der Auseinandersetzung mit Forschenden entwickelt wurde, wird es schon früh angewandt, um kulturelle Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer zu erklären. So vermu-

[22] Allerdings können sich disziplinäre Kulturen auch über die Zeit verändern: Gerade im deutschsprachigen Raum haben sich die Bildungswissenschaften im Verlauf der vergangenen drei Jahrzehnte zunehmend weg von einer geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik hin auf eine am Ideal der Naturwissenschaften ausgerichtete Psychologie orientiert (vgl. Reinmann, 2010).

tet Kolb (1981) eine unmittelbare Verbindung zwischen disziplinären Kulturen und den dominierenden Lernprozessen in den entsprechenden Studienfächern. Er geht davon aus, dass unterschiedlicher Disziplinen jeweils bestimmte kognitive Stile und dementsprechend Studierende mit korrespondierenden Lernstilen bevorzugen. Zum Nachweis dieses Zusammenhangs setzt Kolb das von ihm selbst entwickelte Lernstilinventar ein. Ausgehend von Biglans (1973) hard-soft/pure-applied Typologie und auf Basis eigener empirischer Auswertungen, teilt er unterschiedliche Disziplinen seinen Lernstildimensionen aktiv-reflexiv (entspricht applied-pure) und konkret-abstrakt (entspricht soft-hard) zu.[23] Dieser Einteilung liegt die Annahme zugrunde, dass Disziplinen ihren Kulturen entsprechend bestimmte kognitive Stile und Erkenntnismethoden (inquiry strategy) bevorzugen und daher auch bestimmte Normen hinsichtlich der Lernstile ihrer Studierenden aufweisen (Kolb, 1981, S. 243). Als „abstrakt" werden Fächer eingestuft, in denen laut einer Einschätzung von Studierenden und Lehrenden Vorwissen in Mathematik eine wichtige Rolle spielt. Als „konkret" gelten Fächer, in denen ein geisteswissenschaftlicher Hintergrund hilfreich ist. „Mathematics is an abstract field relying heavily on models, theories, and symbolic manipulation, whereas the humanities are concrete, involving human feelings, intuition, and metaphorical representation of knowledge" (Kolb, 1981, S. 241). Die Einordnung in die aktiv-reflexive Dimension basiert auf Aussagen von Lehrenden, inwieweit sie als Berater tätig sind. Beratungstätigkeit wird als Indikator für die aktiv-angewandte Ausrichtung einer Disziplin interpretiert (Kolb, 1981, S. 241). Dieses Mapping resultiert in einer Typologie mit vier Quadranten (siehe Abbildung 10), die stark den Einteilungen Biglans (1973) und Bechers (1989, 1987) ähnelt:

> „In the abstract-reflective quadrant are clustered the *natural sciences and mathematics*, while the abstract-active quadrant includes the *science-based professions*, most notably the engineering fields. The concrete-active quadrant encompasses what might be called the *social professions*, such as education, social work, and law. The concrete-reflexive quadrant includes the *humanities and social sciences*" (Kolb, 1981, S. 243, Hervorhebungen im Original).

In einem zweiten Schritt überprüft Kolb seine zentrale Hypothese, nämlich dass die unterschiedlichen Fächer jeweils diejenigen Studierenden bevorzugen, deren persönlicher Lernstil den bevorzugten kognitiven Stilen der Disziplin bzw. des Faches entspricht. Nach Kolbs Lerntheorie umfasst Lernen vier wesentliche kognitive Fähigkeiten (Kolb & Fry, 1975; Kolb, 1984), die sich ebenfalls auf den Dimensionen aktiv-reflexiv und konkret-abstrakt abtragen lassen: Fähigkeiten im aktiven Probieren versus Fähigkeiten im reflexiven Beobachten sowie Fähigkeiten im konkreten Erfahren versus Fähigkeiten im abstrakten Begreifen. Auch hier werden in den vier entstehenden Quadranten Typen von Lernern mit jeweils besonders ausgeprägten Fähigkeiten (dem individuellen Lernstil) gebildet (Kolb, 1981, S. 238): abstrakt-reflexive „Assimilierer",

[23] Kolb greift hier auf eine Sekundärauswertung bestehender Fragebögen einer repräsentativen Umfrage an 158 amerikanischen Hochschulen aus dem Jahr 1969 zurück. Insgesamt wurden 32.963 Studierenden- und 60.028 Lehrenden-Fragebögen ausgewertet (Kolb, 1981, S. 241).

abstrakt-aktive „Konvergierer“, konkret-aktive „Akkomodierer“ und konkret-reflexive „Divergierer“. Abbildung 10 zeigt Kolbs (1981) Einteilung sowohl von Lernertypen als auch von Fächergruppen anhand der Lernstil-Typologie.

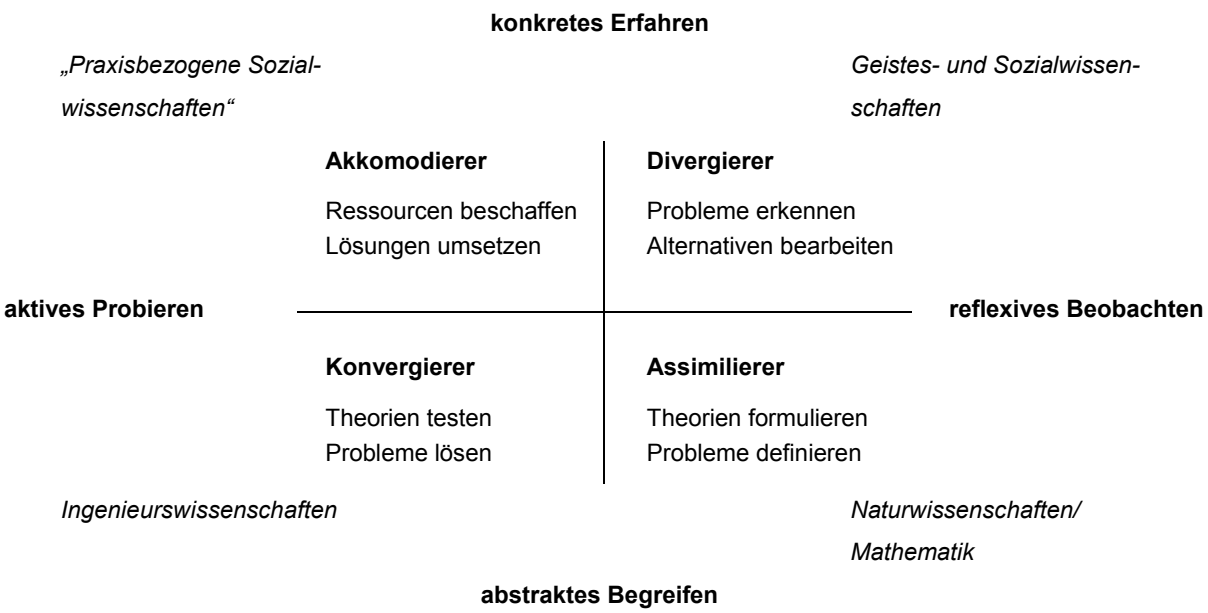



Abbildung 10. Kolbs Lernstil-Typologie: Einteilung von Lerntypen und disziplinären kognitiven Stilen (Quelle: Zusammengestellt nach Kolb, 1981, S. 238, 243).

Tatsächlich werden Korrelationen zwischen dem individuellen und dem mutmaßlich von einem Fach geforderten bzw. bevorzugten Lernstil nachgewiesen. Studierende am Massachusetts Institute of Technology (MIT), deren Lernstil kongruent zu den disziplinäre Normen ihres Hauptfaches war, zeigten signifikant bessere akademischen Leistungen (gemessen an den Noten) und schätzen die Arbeitsbelastung geringer ein als ihre Kommilitonen, deren Lernstil nicht zum kognitiven Stil bzw. den lernbezogenen Normen ihres Faches passte (Kolb, 1981, S. 246).[24]

Neben den erzielten Leistungen wurde auch geprüft, ob sich die Passung von individuellem Lernstil und disziplinären lernbezogenen Normen auf die soziale Adaption der Studierenden in das Hochschulumfeld auswirkt. „Incongruence between students' learning styles and the norms of their majors might well undermine their feelings of belonging to the university community and alienate them from the power structure (faculty and administration)“ (Kolb, 1981, S. 247). Die soziale Adaption wurde anhand zweier Skalen gemessen: zum einen politische Entfremdung, die entsteht, wenn

[24] Die Passung zwischen individuellem Lernstil und disziplinären Lernnormen ist in drei von vier untersuchten Disziplinen bzw. Departments (Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Geisteswissenschaften) auf unterschiedlichen Niveaus signifikant (Kolb, 1981, S. 246). In den Geisteswissenschaften konnte kein Zusammenhang nachgewiesen werden, was Kolb zufolge auf die generell technologisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung des M.I.T. als Gesamtorganisation verweist. Allerdings werden keine Effektgrößen angegeben, sodass der tatsächliche Einfluss der Passung zwischen Lernstil und den Eigenschaften der Disziplin auf die Lernergebnisse kaum abzuschätzen ist.

Studierende das Gefühl haben, sie seien zu wenig in Entscheidungsprozesse an ihrer Hochschule involviert und ihre Anliegen und Interessen würden durch Lehrende und die Hochschulverwaltung nicht angemessen wahrgenommen; zum anderen Anomie, die entsteht, wenn ein Studierender die Normen und Werte seiner Studienumgebung nicht in ausreichendem Maße teilt und sich daher an der Hochschule fremd und isoliert fühlt (Kolb, 1981, S. 247). Die Hypothese, dass sowohl politische Entfremdung als auch Anomie bei denjenigen Studierenden größer sind, deren Lernstil nicht mit den disziplinären Normen ihres Hauptfaches kongruent ist, konnte weitgehend bestätigt werden (wobei die Werte für politische Entfremdung keine statistische Signifikanz erreichten).[25] Schließlich wurde noch festgestellt, dass diejenigen Studierenden, deren Lernstil den disziplinären Normen entsprach, signifikant stärkere Verbindungen mit Peers in ihrem Studienfach zeigten als solche mit einem inkongruenten Verhältnis von persönlichem Lernstil und disziplinären Normen (Kolb, 1981, S. 247).

Kolbs (1981, S. 247) Ansatz, unterschiedlichen Disziplinen verschiedene Lernstile zuzuweisen besticht auf den ersten Blick vor allem durch seine Plausibilität. Naturwissenschaftliche Disziplinen unterscheiden sich von geistes- oder sozialwissenschaftlichen durch ihre bevorzugten paradigmatischen Ansichten und ihre Herangehensweisen bei der Erkenntnisgewinnung und fordern von ihren Studierenden daher auch unterschiedliche Lernstile. Damit wird eine direkte Verbindung zwischen den Charakteristika einer Disziplin und den Lernprozessen der Studierenden hergestellt. Tatsächlich erweitert Kolb diese unmittelbar auf kognitive Anforderungen und Fähigkeiten bezogene Hypothese und schließt von der Passung individueller Lernstile (und damit letztlich kognitiver Fähigkeiten bzw. Gewohnheiten) auf die soziale Anpassung von Lehrenden und das persönliche Wohlbefinden in der jeweiligen Hochschulumgebung.

Während diese Theorie der Passung zwischen Umwelt und Individuum leicht eingängig und plausibel ist, so sind einige methodische wie auch konzeptionelle Schwierigkeiten bei dieser Herangehensweise zu berücksichtigen: Methodisch ist vor allem die Einteilung der Disziplinen in die Lernstil-Typologie zu hinterfragen. Zudem werden unter anderem sowohl die Validität als auch die Reliabilität des der Untersuchung zugrunde liegenden Lernstilinventars (LSI) immer wieder kritisch diskutiert (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone, 2004, S. 64-66). Konzeptionell geht Kolb von relativ stabilen Lernstilen aus, die sich allenfalls über eine lange Zeitspanne verändern. Damit rücken Lernstile in die Nähe schwer veränderbarer Persönlichkeitseigenschaften (Coffield et al., 2004, S. 64). Diese Position widerspricht anderen Forschungsansätzen wie der Lernkompetenzforschung und dem Konzept der Approaches to Learning (Entwistle & Peterson, 2004 ), die davon ausgehen, dass Lernen bestimmte Fähigkeiten und Strategien umfasst, die ihrerseits erlernbar und nicht (ausschließlich) durch Persönlichkeitseigenschaften bestimmt sind (Streblow & Schiefele, 2006; Wild, 2000).[26]

[25] Generell sehr hohe Werte im Bereich der politischen Entfremdung werden für die Geisteswissenschaften berichtet, was laut Kolb (1981, S. 247) die These stützt, dass das M.I.T. von disziplinären Normen geprägt ist, die den geisteswissenschaftlichen in der Tendenz zuwider laufen.

[26] Eine ausführliche Darstellung der Diskussion um die Veränderbarkeit von Lernstilen bzw. -strategien findet sich in Niejhuis, Segers & Gijselaers (2008).

Kolbs (1981) Verständnis von Lernstilen als Präferenzen bzw. besonders ausgeprägte Fähigkeiten für bestimmte kognitive Aktivitäten bedingt auch ein bestimmtes Verständnis disziplinärer Kulturen (auch wenn dieses in Kolbs Artikel nur implizit anklingt): Im Vergleich zu anderen Kulturverständnissen wird der Rolle der sozialen Interaktion und der Sozialisation in eine (disziplinäre) Kultur nur wenig Beachtung geschenkt. Vielmehr sind die bestimmten disziplinären Präferenzen ein Selektionskriterium für diejenigen Personen, die als Mitglieder einer Kultur in Frage kommen: Wer zu einer Disziplin „passt", ist weitestgehend a priori durch die Kongruenz oder Inkongruenz des persönlichen Lernstils mit den Präferenzen der Disziplin bestimmt. Zugespitzt formuliert sind disziplinäre Kulturen in diesem Verständnis eher ein Aggregat individueller kognitiver Fähigkeiten und Präferenzen als das Ergebnis sozialer Interaktionen und Aushandlungsprozesse innerhalb einer epistemischen Gemeinschaft. Damit steht Kolbs Konzeption von disziplinärer Kultur und deren Zusammenhang mit dem Alltagshandeln Studierender für ein sehr enges Verständnis von Lern- bzw. Studienkultur, in dem sich die kulturellen Charakteristika (Normen, Erwartungen etc.) allein aus sich überlappenden Präferenzen für bestimmte kognitive Stile ergeben. Weitere Aspekte kultureller Gemeinsamkeiten wie geteilte Werte und Einstellungen (die eher emotionalen Charakter haben) werden dabei nicht angesprochen. Einem solchen individualistisch-kognitiv geprägten Verständnis vom Zusammenhang zwischen disziplinärer Kultur und dem Handeln Studierender stehen soziologisch geprägte Ansätze der Hochschulsozialisationsforschung gegenüber, die im Folgenden näher betrachtet werden.

### 1.1.2. Fachkulturen und Hochschulsozialisation: Theoretische Fundierungen

Speziell in der deutschsprachigen Hochschulforschung besteht eine mehr als 30-jährige Forschungstradition, die das Verhältnis von Studienfach und Studierenden aus einer soziologischen Perspektive mit Fokus auf Sozialisationsprozesse untersucht. Die Forschung hat im Laufe der Zeit eine Vielzahl von Typologien zur Einteilung unterschiedlicher Fächer in kulturelle Gruppierungen hervorgebracht, wobei verschiedenste Unterscheidungsdimensionen herangezogen werden. Vor allem im deutschsprachigen Raum hat dabei die Rezeption der soziologischen Theorien Bourdieus, insbesondere sein Konzept des Habitus einen entscheidenden Einfluss. Dieses wird zu Beginn der 1980er Jahre von Huber und Portele (1981) in die hochschuldidaktische Forschung eingebracht (Huber et al., 1983). Das Habituskonzept kann heute als der „Mainstream" in der Hochschulsozialisations- bzw. Fachkulturforschung bezeichnet werden, wohingegen andere Konzepte, z. B. Parsons und Platts (1973/1990) handlungstheoretischer Zugang, weniger rezipiert werden (Multrus, 2004, S. 1).

#### 1.1.2.1. Studienreform als Entstehungshintergrund der Hochschulsozialisationsforschung

Anzumerken ist zunächst, dass das Interesse für die sozialisierende Funktion des Hochschulstudiums im Kontext einer Studienreformdebatte entstanden ist (Frank, 1990, S. 13), die sich grob zwischen das Hochschulrahmengesetz in der BRD von 1976 und dessen Novellierung 1985 einordnen lässt (Kluge, 1988, S. V). Die (hochschul-) politischen Forderungen, Erwartungen und Empfehlungen für die Reform der Hochschulausbildung ähneln denen, die aktuell in der Debatte um die Bologna-Reform wieder intensiv diskutiert werden: „Effizienz und Wettbewerb unter den Hochschulen, wovon kürzere Studienzeiten ein Teilaspekt sind … Differenzierung [im Sinne von Profilbildung] … berufspraktische Verwendung des Studiums und Kreierung neuer Studiengänge, zum Teil in direkter Kooperation mit Industrieunternehmen … und … das Ringen um die gegenseitige Anerkennung von Studienabschlüssen auf europäischer Ebene“ (Kluge, 1988, S. VIII). Neben diesen Aspekten spielt in der Reformdiskussion der 1970er Jahre auch die Öffnung der Hochschule, der Übergang von einer Elite- zur Massenhochschule eine wichtige Rolle (Huber et al., 1983, S. 145). „Der (bildungs-) politisch gewollte Einzug sogenannter bildungsferner Schichten, namentlich der 'Arbeiterkinder' in die Universitäten, das schnelle und immense Anwachsen der Studentenzahlen und, damit verbunden, die zunehmende Heterogenität der Studentenschaft“ (Frank, 1990, S. 13) bilden den Hintergrund für die „Entdeckung“ des Phänomens der Hochschulsozialisation.

Die Übernahme des Sozialisationskonzeptes durch die hochschuldidaktische Forschung markiert einen Perspektivwechsel, der durchaus Ähnlichkeiten mit der aktuell diskutierten „Studierendenzentrierung“ oder dem „shift from teaching to learning“ aufweist (Barr & Tagg, 1995; Gonzáles & Wagenaar, 2008, S. 19-23; Szczyrba, 2006, S. 47; Wildt, 2004). Die zentrale Frage der Hochschulsozialisationsforschung lautet: Was macht die Hochschule mit den Studierenden?, d. h. wie entwickelt sich die Persönlichkeit Studierender im Laufe eines Studiums. Diese Frage ergänzt die traditionelle Curriculumforschung, der es vorwiegend um die zu vermittelnden Inhalte eines Studienfachs geht und deren Legitimationsbasis die jeweilige wissenschaftliche Disziplin darstellt (Händle, 1977, S. 29; Webler, 2002, S. 105f.).

Dieses Interesse am Studium als persönlichkeitsbildender Sozialisationsprozess impliziert überdies eine verstärkte Außenorientierung der Hochschulbildung, denn mit der Untersuchung der Verläufe und Ergebnisse von Sozialisationsprozessen im Studium verbindet sich auch die normative Fragestellung, welche Studierendenpersönlichkeiten durch ein Hochschulstudium hervorgebracht werden sollten. Huber, Liebau, Portele und Schütte (1983) stellen die Diskussion um Bildungsziele und damit letztlich um wünschbare Sozialisationsergebnisse an den Anfang eines Beitrags zum Thema Hochschulsozialisation:

> „Welche Kompetenzen müssen wissenschaftlich qualifizierte Arbeitskräfte haben, welche muß die Hochschulausbildung zu fördern versuchen, um zum Überleben und zur produktiven Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen zu können? … Wir gehen davon aus, dass eine allein fachliche Hand-

> lungskompetenz im Sinne des traditionellen fachspezifischen akademischen Habitus … kein zureichendes Bildungsziel sein kann. Eine adäquate wissenschaftliche Ausbildung muß vielmehr auch die Förderung reflexiver Potentiale der Studierenden im Hinblick auf die Voraussetzungen, Implikationen und Wirkungen des fachwissenschaftlichen bzw. des entsprechenden beruflichen Handelns einschließen“ (Huber et al., 1983, S. 146).

#### 1.1.2.2. Soziologische Rahmenmodelle der Fachkulturforschung

Im Gegensatz zum weiter oben beschriebenen individualistisch-kognitiven Lernstil-Ansatz von Kolb (1981) geht das Konzept der Hochschulsozialisation davon aus, dass Studienanfänger ihr Studium mit einem noch recht offenen Entwicklungspotenzial aufnehmen, das erst im „Verlauf des Studiums die tiefgreifende fachspezifische 'Prägung' [erfährt], die sich nicht auf Wissen und Können im fachlichen bzw. beruflichen Kontext reduzieren läßt, sondern sich tendenziell auf die Gesamtheit der Dispositionen des Subjekts erstreckt und damit seine Weise der Wirklichkeitskonstruktion fundamental beeinflußt“ (Huber et al., 1983, S. 151). Das Ergebnis der fachspezifischen Hochschulsozialisation zeigt sich in einem bestimmten Habitus, der als „System von Wahrnehmungs-, Denk-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“ (Bourdieu, 1976, S. 165) definiert wird.

*Habituskonzept (Bourdieu)*

Für Huber (2009, S. 17) ist Habitus „quasi die Kehrseite der Kultur, ein System verinnerlichter Handlungsmuster, die das Potential [sic] darstellen dafür, die für eine Kultur typischen Wahrnehmungen, Werte und Handlungen immer wieder […] zu generieren.“ Ein bestimmter fachspezifischer Habitus ist also das *Ergebnis* von Sozialisation bzw. Enkulturation in eine bestimmte Fachkultur und verbindet deren Angehörige. In Bourdieus Worten fühlt sich ein Akteur „in der Welt zu Hause, weil die Welt in Form des Habitus auch in ihm zu Hause ist“ (Bourdieu, 2001, S. 183). Bourdieu und Passeron (1971, S. 219ff.) betonen dementsprechend auch die integrierende und *reproduzierende Funktion* des Habitus für die verschiedenen gesellschaftlichen Milieus bzw. für die kulturellen Charakteristika von Disziplinen und Fächern. Habitus und dessen Weitergabe im Rahmen der Sozialisation wird in diesem Zusammenhang kritisch als wesentliche Barriere für einen chancengleichen Zugang zur (Hochschul-) Bildung betrachtet, weil in bestimmten sozialen Milieus möglicherweise gegebene Handlungsoptionen gar nicht wahrgenommen, d. h. durch habituelle Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ausgeschlossen werden (Bremer, 2006, insbes. S. 294ff.; Huber, 1990).

Dem Habitus-Konzept folgend wird davon ausgegangen, dass in den verschiedenen Studienfächern im Verlauf des Studiums bestimmte habituelle Charakteristika an die Studierenden weitergegeben werden. Die kulturellen Besonderheiten, die zur Ausprägung eines bestimmten, fachspezifischen Habitus beitragen, können als die Merkmale der Fachkultur betrachtet werden. Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage, woran die jeweiligen Charakteristika einer Fachkultur festgemacht und entsprechende Grenzen

gezogen werden. Grundsätzlich ist das Habitus-Konzept sehr breit angelegt, da es letztlich die Gesamtheit der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata eines bestimmten Milieus umfasst. Eng mit dem Problem der Unterscheidungsdimensionen steht (wie bei allen kulturbezogenen Typologien) die Frage nach der Granularität des Habituskonzeptes im Raum: Ist von einem gemeinsamen akademischen oder universitären Habitus auszugehen? Sind bestimmte Fächergruppen zu kulturellen Gruppierungen zusammenzufassen oder bildet jedes Fach eine eigene Kultur, wie es das Konzept der „Multiversity“ (Kerr, 1963) nahe legt.

*Handlungstheoretisches Konzept der Hochschulfunktionen (Parsons & Platt)*

Ein weiteres theoretisches Konzept zur Unterscheidung von Fächern und Fächergruppen basiert auf der Theorie der Hochschulfunktionen von Parsons und Platt (1973/1990). Das Konzept basiert auf Parsons strukturfunktionalistischer Handlungstheorie und spricht der Hochschule − wie jedem System − vier Funktionen nach dem so genannten AGIL-Schema zu: Anpassung und Aufrechterhalten der Systemgrenzen (*A*daptation), Setzen und Erreichen von Zielen (*G*oal Attainment), Sicherstellen des Zusammenhalts und der Loyalität der Mitglieder (*I*ntegration) und Sichern der Übereinstimmung zwischen systembezogenen und individuellen Werten und Normen (*L*atent Pattern Maintenance) (Parsons & Smelser, 1966, S. 14-16). Nach dem AGIL-Schema untergliedert sich die Gesellschaft (bzw. soziale Systeme allgemein) in vier Subsysteme: das ökonomische System und Geld (A), das die Ressourcen bereitstellt, um die im politischen System generierten Ziele umzusetzen; das politische System und Macht (G), wo Entscheidungen über konkurrierende (Individual-) Interessen getroffen und Ziele gesetzt werden; das Gemeinschaftssystem und Einfluss (I), das Regeln und Normen sozialen Handelns festlegt und so die Gesellschaft integriert sowie das Treuhandsystem und Wertbindungen (L), das kulturelle Werte enthält und für Stabilität und Kontinuität sorgt, indem es Orientierungen vorgibt (Münch, 2007, S. 39).

Parsons und Platt (1973/1990) übertragen das AGIL-Schema auf die Hochschulen und unterscheiden vier Subsysteme und damit korrespondierende Funktionen der Hochschule (siehe Tabelle 3) (siehe auch Parsons, 1974, S. 270).

Tabelle 3. Die theoretischen Grundzüge der universitären Hauptfunktionen (Quelle: Parsons & Platt, 1973/1990, S. 128)

| | | Erkenntnis „um ihrer selbst willen“ | Erkenntnis zum Zweck der „Problemlösung“ | |
|---|---|---|---|---|
| Institutionalisierung des kognitiven Komplexes | L | der Kern mit kognitivem Primat (Forschung sowie *graduate* Ausbildung von und durch „Spezialisten“) | Beiträge zur gesellschaftlichen Situationsdefinitionen (durch „Intellektuelle als Generalisten“) | I |
| Nutzung kognitiver Ressourcen | A | Allgemeinbildung für „gebildete Bürger“ (insb. *undergraduate*-Studenten als „Generalisten“) | Ausbildung für praktische akademische Berufe (von „Spezialisten“) | G |

- Die A-Funktion umfasst die Allgemeinbildung und die studentische Sozialisation auf dem Undergraduate-Niveau, die Studierende zu einer verantwortungsvollen Teilhabe an der Gesellschaft befähigen soll. Es handelt sich um eine Generalistenausbildung mit einen Fokus auf Sozialisation als Anpassung an Kultur und Gesellschaft. „Die Grundlagen dieser Fähigkeiten liegen auf den moralischen Ebenen der Kultur und auf den affektiven Ebenen der Persönlichkeit“ (Parsons & Platt, 1973/1990, S. 221).
- Die G-Funktion umfasst die Graduate-Ausbildung als Befähigung für akademische Berufe (academic professionals). Im Mittelpunkt steht eine Professionalisierungsfunktion, es geht darum, Spezialisten hervorzubringen, die wissenschaftliche Erkenntnisse in praktische Problemlösungen umsetzen. „Dort geht es um konkrete praktische Ziele, bei denen vielfach wichtige Interessen der Klienten auf dem Spiel stehen. Berufliche Kompetenz in diesem Sinne ist von zentraler Bedeutung für die klinische Leistung. Zunehmend muss solche Kompetenz sich auf theoretische Wissensbestände stützen“ (Parsons & Platt, 1973/1990, S. 302).
- Die I-Funktion umfasst ideologische Beiträge der Universitäten zur kulturellen Situationsdefinition. Diese Funktion erfüllen intellektuelle Generalisten in Form von kritischen, ideologischen und künstlerischen Beiträgen zur Normfindung und Regelsetzung in der Gesellschaft. „Institutionell haben Intellektuelle mit der Entwicklung von Rundfunk und Fernsehen an Bedeutung gewonnen, also mit der Verbreitung symbolisch signifikanter Mitteilungen an die Öffentlichkeit“ (Parsons & Platt, 1973/1990, S. 367).
- Die L-Funktion macht den eigentlichen Kern der universitären Rationalität aus. Sie umfasst die Forschung und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Rahmen der Graduate-Ausbildung (Parsons & Platt, 1973/1990, S. 143-218).

Diese vier Funktionen bzw. Subsysteme lassen sich in zwei Dimensionen zusammenfassen, die Formen des Wissens beschreiben, das von Hochschulen generiert und in modernen Gesellschaften verteilt und angeeignet wird: Eine Dimension unterscheidet zwischen „reinem“ und „angewandtem“ Wissen. Die zweite Dimension unterscheidet „Spezialwissen“ und „Allgemein- oder Generalistenwissen“ (Windolf, 1992, S. 76). Windolf (1992) passt das Vier-Felder-Schema von Parsons und Platt an, um eine Fächertypologie zu entwickeln. Dabei unterscheidet er vier idealtypischen Rollen, die jeweils für eine Fächergruppe stehen (siehe Tabelle 4): der spezialisierte Wissenschaftler, der am „reinen“ Erkenntnisgewinn und nicht an der praktischen Verwertbarkeit des Wissens interessiert ist; der spezialisierte Praktiker, der wissenschaftliches Wissen im Rahmen seiner Profession einsetzt, um praktische Probleme zu lösen; der intellektuelle Generalist, den Windolf (1992, S. 77) mit Karl Mannheim als „freischwebenden Intellektuellen“ bezeichnet; der praktische Generalist, dessen Betätigungsfeld Formen der Lebenshilfe (religiös oder säkular), d. h. die sozialen Professionen, sind. In diese Vier-Felder-Typologie, die in Tabelle 4 dargestellt ist, lassen sich wiederum die verschiedenen Studienfächer einordnen.

Tabelle 4. Typen kognitiver Rationalität (Quelle: Windolf, 1992, S. 77)

| | *Verwendungszweck* | |
|---|---|---|
| *Art des Wissens* | Theorie | Praxis |
| spezialisiert | spezialisierter Wissenschaftler | spezialisierter Praktiker |
| allgemein | intellektueller Generalist | praktischer Generalist |

*Abgrenzung von Habituskonzept und Parsons Hochschultheorie*

An dieser Stelle zeigt sich der Unterschied zwischen Bourdieus Habituskonzept und Parsons und Platts Hochschultheorie: Das Habituskonzept ist eine Reproduktionstheorie, dem es darum geht, wie es bestimmten kulturellen Gruppierungen bzw. Milieus gelingt, die Abgrenzungen zu anderen Gruppierungen aufrecht zu erhalten. Habitus wird an verschiedenen Charakteristika, Äußerlichkeiten ebenso wie Denk- und Handlungsmustern, ästhetischen Präferenzen usw. festgemacht. Habitus ist ein Konzept, das sich an den *Unterschieden* zwischen Personen festmacht und sich durch Differenzen im Handeln und Denken manifestiert (Frank, 1990, S. 19-21).

Ausgangspunkt für das Konzept von Parsons und Platt (1973/1990) sind demgegenüber nicht die Differenzen im Denken und Handeln von Individuen, sondern es sind die Funktionen, die eine bestimmtes Fach im Kontext einer Hochschule erfüllt. Mit Bourdieu können Fächer also ähnlich wie soziale Klassen oder Milieus betrachtet werden, die um die Weitergabe ihrer Traditionen und Gewohnheiten bemüht sind. Demgegenüber verstehen Parsons und Platt Fächer als funktionale Systeme, deren Handlungsrationalitäten (v. a. die Verwertung von Wissen und die professionale Ausrichtung) Orientierungen für ihre Mitglieder vorgeben.

### 1.1.3. Fachkulturforschung: Forschungstradition und illustrative Studien

Im Laufe einer mehr als 30-jährigen Forschungstradition wurde eine Vielzahl von Vorschlägen zur Unterscheidung und Typologisierung von Fachkulturen unterbreitet (für eine Übersicht siehe Multrus, 2004, S. 84-104). Einige dieser Ansätze basieren auf theoretisch entwickelten Unterscheidungsrastern mit Bezug zu den oben vorgestellten theoretischen Positionen. Bei anderen Untersuchungen ergeben sich Typologien von Fachkulturen als Folge empirischer Auswertungen. Von der jeweils gewählten Herangehensweise und den zugrunde gelegten Definitionskriterien und Unterscheidungsdimensionen hängt auch ab, welche Fächer jeweils bestimmten kulturellen Gruppierungen oder Typen zugeordnet werden, wobei diese Zuordnungen und die Grenzziehungen teilweise stark voneinander abweichen (Multrus, 2004).

Im Wesentlichen lassen sich über die Vielzahl von Studien zur Bestimmung von Fachkulturen drei wesentliche Dimensions- bzw. Themenbereiche unterscheiden, die im-

mer wieder zur Bestimmung von Fachkulturen herangezogen werden (vgl. Multrus, 2004, S. 84):

(1) Dimensionen, die sich auf Spezifika des Faches als wissenschaftlicher Disziplin beziehen (also die disziplinäre Kultur): Dazu gehören Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit, paradigmatische Orientierungen und bestimmte Problemlösestrategien, die innerhalb eines Faches weitergegeben werden. Frank (1990, S. 91-94) spricht hier von „Wissenschaftsbildern" Studierender. Deren Weitergabe erfolgt meist implizit und wird von Studierenden nicht bewusst wahrgenommen (Liebau & Huber, 1985, S. 323f.).

(2) Dimensionen, die sich auf ideelle Orientierungen Studierender beziehen: Dazu gehören Aspekte der Studienmotivation wie z. B. Vorstellungen über Zweck und Nutzen des Studiums sowie Vorstellungen über Anforderungen einer zukünftigen Berufspraxis und deren Einfluss auf das Studium (vgl. z. B. Liebau, 1982). Schließlich zeigen sich solche ideellen Aspekte auch in den politischen und sozialen Einstellungen Studierender in unterschiedlichen Fächern bzw. kulturellen Fächergruppen (Liebau & Huber, 1985, S. 316-325). Liebau und Huber (1985, S. 316) zufolge sind auch Kleidungsstile und kulturelle Präferenzen von Studierenden und Lehrenden Indikatoren verschiedener Fachkulturen.

(3) Dimensionen, die sich auf die Studienpraxis beziehen: Dazu gehören Strategien zur Bewältigung des Lern- und Studienalltags, die sozialen Beziehungen zu Mitstudierenden und Lehrenden aber auch Leistungserwartungen und Vorstellungen zum Ablauf von Lern- und Arbeitsprozessen sowie die Arbeitsbelastung im Studium (Liebau & Huber, 1985, S. 316-323).

Im Folgenden werden aus der Vielzahl von Studien zur Bestimmung von Fachkulturen einige illustrative Beispiele herausgegriffen und im Detail vorgestellt, die das Spektrum der Fachkulturforschung aufzeigen. Die Auswahl erfolgt dabei zum einen theoriebezogen, d. h. die genannten theoretischen Zugänge (Habituskonzept und Parsons Hochschultheorie) und Beschreibungsdimensionen werden abgedeckt. Zum anderen illustriert die Auswahl auch unterschiedliche methodische Zugänge.

*Fachkulturen als Rollen- und Arbeitskultur (Bargel, 1988)*

In der Studie von Bargel (1988) werden mehrere Dimensionsbereiche zur Bestimmung von Fachkulturen kombiniert. Ziel der Untersuchung ist es, die Tauglichkeit verschiedener soziologischer Modelle (Bourdieus Habituskonzept und Parsons und Platts Hochschultheorie) zur Interpretation empirischer Daten zu prüfen. Bargel untersucht insgesamt 40 Studienfächer auf Basis einer Befragung von mehr als 7000 Studierenden. Unterscheidungs- bzw. Klassifikationskriterium sind zwei kultureller Bereiche: Zum einen die so genannte Rollen- und Identitätskultur und zum anderen die so genannte Arbeits- oder Betriebskultur.

Die *Rollen- und Identitätskultur* bezeichnet die Selbstdefinition der Studierenden anhand persönlicher Wertorientierungen und Lebensstil-Präferenzen. Diese wird zu-

nächst über Angaben zur Präferenz (der persönlichen Wichtigkeit) verschiedener Lebensbereiche ermittelt: Wissenschaft und Forschung, Beruf und Arbeit, Kunst und Kulturelles, Politik und öffentliches Leben. Des Weiteren nutzt Bargel zur Klassifikation von Fächern Angaben der Studierenden zur Studienmotivation und zu Erwartungen hinsichtlich des Nutzens ihres Studiums. Insgesamt können anhand dieser Angaben zehn verschiedene Fachkulturen mit jeweils typischen Fächern und Orientierungen/Zielen identifiziert werden (Multrus, 2004, S. 93):

- Szientifische Fachkultur (Fachwissenschaftler; Physik), exakte Wahrheitsfindung.
- Angewandte Expertenkultur (Techniker; Ingenieur), machbare Problemlösung.
- Autonome Professionskultur (akademischer Freiberufler; Medizin), eigenverantwortliche Diagnose und Therapie.
- Soziale Funktionskultur (Sozialarbeiter; Psychologie), humanitäre Praxis.
- Adaptive Arbeitskultur (Sachbearbeiter; Geographie), qualifizierte Erwerbsarbeit.
- Instrumentelle Karrierekultur (Manager; BWL), individuelle Chancenmaximierung.
- Konventionelle Ordnungskultur (Honoratioren; Jura, VWL), integrative Herrschaftsregulierung.
- Kritische Ideologiekultur (Intellektueller; Soziologie), kritische Ideologie.
- Literarische Bildungskultur (Gebildete; Geschichte), interpretative Deutung.
- Expressiv-ästhetische Geisteskultur (Künstler; Musik, Architektur), kreative Gestaltung.

Der zweite kulturelle Bereich der Fachkultur, die *Arbeits- und Betriebskultur*, bezieht sich nicht auf Orientierungen der Studierenden, sondern auf Aspekte der Studienpraxis. Erfasst werden das *soziale Klima* (Konkurrenz zwischen den Studierenden, Beziehung zu den Lehrenden), die *Gliederung des Studienaufbaus* (stark strukturierter versus wenig strukturierter Studienaufbau) und die *erlebten Anforderungen* des Studiums (Strukturiertheit und Niveau der Leistungsanforderungen).

Jeder dieser Aspekte führt seinerseits zu Fächergruppierungen. Über das *soziale Klima* werden fünf Gruppierungen identifiziert (Bargel, 1988, zit. in Multrus, 2004, S. 93): (1) gemeinschaftliche, freundliche Beziehungskultur (u. a. Theologie, Sozialpädagogik, Mathematik); (2) normales, mittleres Betriebsklima (u. a. Germanistik, Geographie, Physik, Psychologie, Politik); (3) Arbeitskultur der angeleiteten Konkurrenz (Architektur, Forstwissenschaft, Biologie, Kunst); (4) Arbeitskultur bei Distanz zu Lehrenden (u. a. Maschinenbau, Elektrotechnik, Veterinärmedizin, Wirtschaftspädagogik); (5) anonyme Konkurrenzkultur (Human- und Zahnmedizin, Wirtschaftsingenieurwesen, BWL, VWL, Chemie) mit besonders ausgeprägter Konkurrenz in den Rechtswissenschaften (Bargel, 1988, zit. in Multrus, 2004, S. 94). Die *Gliederung des Studienaufbaus* sowie die *erlebten Anforderungen* differenziert zwei Gruppen: Die

Sozial- und Sprachwissenschaften weisen eine geringe, Natur-, Wirtschafts-, Ingenieurwissenschaften und Medizin eine hohe Ausprägung in beiden Unterscheidungsdimensionen auf (Bargel, 1988, zit. in Multrus, 2004, S. 93).

Werden die beiden kulturellen Bereiche Rollen-/Identitätskultur und Arbeits/Betriebskultur kombiniert, ergibt sich ein differenziertes Bild fachkultureller Gruppierungen, in dem bestimmte Orientierungen und Rollenvorstellungen der Studierenden mit jeweils spezifischen Studienpraktiken korrespondieren.

> „Die szientifische Fachkultur geht mit einem konzentrierten, anfordernden, gegliederten und standardisierten Arbeitsstil einher, … die instrumentelle Karrierekultur und die konventionelle Ordnungskultur lassen sich durch konkurrierende Anonymität und geringe Zugänglichkeit der Lehrenden bestimmen. Die adaptive Arbeitskultur ist durch niedrigere Anforderungen und bessere Beziehungen gekennzeichnet, die soziale Funktionskultur durch unstrukturiertes Anforderungsdefizit bei guten Beziehungen zu Lehrenden“ (Multrus, 2004, S. 94).

Unter einem theoretischen Gesichtspunkt betrachtet lässt sich Bargels Ansatz als eine Kombination der Parsonschen Hochschultheorie und des Habituskonzeptes interpretieren: Zum einen werden die zehn Fachkulturen über professionale Orientierungen und sozial-funktionale Rollen definiert, was eine Nähe zu Parsons Hochschulfunktionen nahelegt. Zum anderen werden jeweils typische, habituelle Charakteristika der jeweiligen Fächergruppen aufgedeckt, was dem Habituskonzept entspricht.

*Fachkulturen und Studienfachwahl (Windolf, 1992)*

Windolf (1992) untersucht den Zusammenhang zwischen Fachkulturen, den Orientierungen von Studienanfängern und der Studienfachwahl, wobei er auf die Hochschultheorie von Parsons und Platt (1973/1990) zurückgreift. Windolf geht davon aus, dass zukünftige Studierende sich bereits bei der Studienfachwahl an ihrem Wissen über und ihren Erwartungen an die unterschiedlichen Fachkulturen orientieren und möglichst nach einer Übereinstimmung zwischen den eigenen, bereits vorhandenen Orientierungen und den Orientierungen des Faches suchen. Zur Prüfung dieser Hypothese wurden über 3000 Studierenden zu ihren Einstellungen bezüglich des Studiums befragt. Insgesamt konnten faktoranalytisch vier Orientierungen ermittelt werden:

Der Faktor Karriere (-orientierung) fasst Erwartungen an das Studium zusammen, die (beruflichen) Erfolg, hohes Einkommen, sozialen Aufstieg, soziales Ansehen und gesicherte Zukunftsperspektive fokussieren (Windolf, 1992, S. 80f.).

Der Faktor Lebensstil fasst Statements zusammen, in denen das Studieren bzw. der studentische Lebensstil als Selbstzwecke deklariert werden. Dabei fallen zwei Aspekte zusammen: Zunächst wird die Studienzeit als Moratorium, als Verlängerung der Jugendzeit und Aufschub des Erwachsenwerdens genutzt. Schließlich wird das studentische Leben selbst Zweck und Inhalt des Studiums. Wissenschaft und Hochschule sind dabei „Zutaten“ dieses Lebens (Windolf, 1992, S. 81).

Der Faktor Reform beschreibt eine Orientierung, bei der das Studium dem Zweck gesellschaftlicher Reform und Veränderung dient. Wissen um gesellschaftliche Probleme und Zusammenhänge soll genutzt werden, um die Zustände in der Gesellschaft zu verändern bzw. zu verbessern. Karriereorientierung als Studienzweck wird bei dieser Orientierung abgelehnt, die Wissenschaftsorientierung hingegen nicht negativ bewertet (Windolf, 1992, S. 81).

Der Faktor Wissenschaft beschreibt eine Orientierung, bei der das Interesse an Forschung – unabhängig von der Verwertung der gewonnenen Erkenntnis im Mittelpunkt steht. Studieren als wissenschaftliche Tätigkeit wird als Mittel betrachtet, eigene Fähigkeiten und Begabungen umzusetzen (Windolf, 1992, S. 81f.).

Diese vier Orientierungen zeigen – obwohl empirisch (faktoranalytisch) gewonnen und daher nicht direkt vergleichbar – Ähnlichkeiten mit der an Parson und Platt (1973/1990, S. 106) orientierten Vier-Felder-Typologie (siehe Tabelle 4): Die Karriere-Orientierung lässt sich dem „spezialisierten Praktiker“ zuordnen, die Reform-Orientierung dem „praktischen Generalisten“, die Wissenschafts-Orientierung dem „spezialisierten Wissenschaftler“. Lediglich der Lebensstil-Orientierung kann keine Entsprechung zugewiesen werden, weil sie weder zur (beruflichen) Praxis noch zur „reinen“ Wissenschaft einen Bezug aufweist.

Nach der Extraktion dieser vier Orientierungen von Studienanfängern erstellt Windolf (1992, S. 82ff.) „Fachprofile“, indem geprüft wird, wie stark die jeweiligen studentischen Orientierungen in verschiedenen Studienfächern dominieren. Dabei entspricht keine Fachkultur vollständig einem der vier Orientierungs-Profile, sondern es sind immer Kombinationen der vier Profile zu beobachten. Dadurch entstehen differenzierte Fachkultur-Profile, in denen eine dominierende Orientierung immer vor dem Hintergrund der anderen Orientierungen kontextualisiert wird. Insgesamt werden neun verschiedene Profile mit jeweils typischen Fächern unterschieden (Windolf, 1992, S. 83):

(1) Theologie mit einem Schwerpunkt auf Reform-Orientierung und einer Ablehnung von Karriere- und Lebensstil-Orientierung;

(2) Sprach- und Kulturwissenschaften (typisches Fach Germanistik) mit einem Schwerpunkt auf Lebensstil-Orientierung und einer Ablehnung von Karriere-Orientierung;

(3) Psychologie mit einem Schwerpunkt auf Reform-Orientierung;

(4) Sozialwissenschaften (Soziologie, Politologie, Pädagogik) mit einem Schwerpunkt auf Reform- und Lebensstil-Orientierung und einer Ablehnung von Karriere- und Wissenschafts-Orientierung;

(5) Wirtschaftswissenschaften (BWL, VWL) mit einem Schwerpunkt auf Karriere-Orientierung und einer Ablehnung von Wissenschafts-Orientierung;

(6) Jura mit einem Schwerpunkt von Karriere- und Reform-Orientierung und einer Ablehnung von Wissenschafts-Orientierung;

(7) Mathematisch-naturwissenschaftliche Disziplinen (Mathematik, Physik, Biologie, Chemie) mit einem Schwerpunkt auf Wissenschafts-Orientierung;

(8) Medizin und Pharmazie mit einem Schwerpunkt auf Wissenschafts- und Reform-Orientierung;

(9) Ingenieurwissenschaften (Elektrotechnik, Maschinenbau, Architektur) mit einem Schwerpunkt auf Karriere-Orientierung.

Neben Fachprofilen untersucht Windolf (1992) auch den Einfluß von Faktoren wie Geschlecht, Schulform, Abschlussnote und soziale Herkunft auf studentischen Orientierungen. Letztlich kommt er zu dem Schluss, dass die Studienfachwahl tatsächlich – wie angenommen – von einer „Wahlverwandtschaft" zwischen bereits bestehenden Orientierungen der Studienanfänger und dem vorherrschenden Bild der Fachkulturen bestimmt wird (Windolf, 1992, S. 91f.). Diese Erkenntnis relativiert den anzunehmenden Einfluss der Hochschulsozialisation auf den fachspezifischen Habitus von Studierenden bzw. lässt eine Verstärkung bereits angelegter Orientierungen vermuten.

*Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen (Multrus, 2004)*

Multrus (2004) verfolgt in seiner Dissertation das Ziel, Fachkulturen empirisch über möglichst alle Fächer hinweg zu ermitteln. Er greift dabei auf Daten des Konstanzer Studierendensurveys (Wintersemester 2000/01) zurück. Diese seit 1982 durchgeführte, repräsentative Erhebung erfasst alle zwei bis drei Jahre Angaben von rund 8000 Studierenden aller Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland. Die Befragung ist dabei sehr umfassend. Mit 102 Fragen und rund 600 Items wird eine Vielzahl von studienbezogenen Themen abgedeckt: (1) Hochschulzugang und Fachstudium, (2) Ausbildungswahl und Studienerwartungen, (3) Studium und Lehre, (4) Lern- und Arbeitsverhalten, (5) Prüfungen und Zeitaufwand, (6) studentische Lebenssituation, (7) Kontakte und Kommunikation, (8) Studienerfahrungen und Probleme, (9) Berufswahl und Berufsvorstellungen und (10) gesellschaftlich-politische Vorstellungen (Multrus, 2004, S. 243f.).

Für seine Analyse wählt Multrus aus diesen Daten 235 Items zu 23 Fragen aus, die für das Konstrukt der Fachkultur seiner Ansicht nach am aussagekräftigsten sind: Motive und Erwartungen (z. B. Studienfachwahlmotiv, erwarteter Berufsnutzen), Anforderungen und Erträge (z. B. Anforderungen im Fachbereich, Beitrag des Studiums zur persönlichen Entwicklung), Situation der Lehre (z. B. Situation in Lehrveranstaltungen, Beurteilung der Studienqualität), Organisation (z. B. Festlegung des Fachstudiums auf Verordnungen, Einhaltung des tatsächlichen Studienprogramms), Aussagen zur persönlichen Situation (z. B. Lern- und Arbeitsverhalten, Wichtigkeit von Bereichen der Betreuung), Belastungen im Studium (z. B. Gedanken an Fach- oder Hochschulwechsel), Wünsche und Forderungen (z. B. Verbesserung der eigenen Studiensituation) und allgemeine Ansichten und Orientierungen (z. B. Interesse am politischen Geschehen, Interesse an Lebensbereichen) (Multrus, 2005, S. 7).

Multrus wertet die entsprechenden Angaben von über 7500 Studierenden clusteranalytisch aus, und bietet – abhängig von der Clusteranzahl – verschiedene Lösungen zur Einteilung der Fachkulturen an. Zu bemerken ist hierbei, dass Multrus die beteiligten Studienfächer nicht nur nach der zugrunde liegenden Disziplin unterscheidet. Vielmehr versucht er, möglichst viele Fächerausprägungen zu berücksichtigen. Dazu unterscheidet er

- Fächer, die an Universitäten und nicht für das Lehramt studiert werden (z. B. Jura);
- Fächer, die sich nach dem Abschluss Staatsexamen für das Lehramt und sonstigem Abschluss unterscheiden lassen (z. B. Geschichte mit oder ohne Lehramt);
- Fächer, die an Universitäten oder Fachhochschulen studiert werden können (z. B. BWL-Uni, BWL-FH) (Multrus, 2005, S. 6).

Diese Unterscheidung ermöglicht eine Differenzierung von Fachkulturen nicht nur nach Disziplinen, sondern auch nach Abschlüssen und Institutionstypen.

Im Ergebnis stellt Multrus zunächst zwei „Großcluster“ und damit korrespondierende Großkulturen fest. Die erste Großkultur bilden die Ingenieur-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften zusammen mit der Medizin. Allerdings finden sich im ersten Großcluster auch die Fächer Graphik/Design (Uni und FH) sowie publizistische Fächer an Fachhochschulen, die intuitiv eher in die Nähe sozialwissenschaftlicher Fächer gerückt würden. Die zweite Großkultur umfasst die sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer und die Lehramtsfächer Hier sind auch naturwissenschaftliche Fächer mit Lehramtsausprägung vorzufinden (u. a. Mathematik, Biologie, Chemie) (Multrus, 2005, S. 9, 11). Bereits diese erste Einteilung zeigt, dass neben den häufig ausschließlich zugrunde gelegten disziplinären Unterscheidungen auch andere Faktoren (institutionelle und studiengangs- bzw. abschlussbezogene) bei der Unterscheidung von Fachkulturen eine Rolle spielen.

Auf Basis weiterer Analysen mit unterschiedlichen Clusterzahlen kommt Multrus (2004, S. 307-315) zu folgenden zusammenfassenden Ergebnissen (siehe Tabelle 5):

Werden zwei Großkulturen unterschieden, so lassen sich diese als „*Technik-Natur-Medizin-Wirtschaft-Komplex“* versus „*Erziehungs-Kultur-Sozial-Komplex“* (Multrus, 2005, S. 15) bezeichnen.

Die *Lehramtsstudiengänge* bilden dabei von vorn herein eine eigene Fachkultur und stehen – unabhängig von den zugrundeliegenden Disziplinen – den Geisteswissenschaften näher als den Ingenieur- und Wirtschafswissenschaften.

Bei näherer Differenzierung der Cluster bilden die *medizinischen Wissenschaften* zusammen mit der Pharmazie eine eigene Fachkultur. Auch *wirtschafts- und rechtswissenschaftliche* Fächer an Universitäten lassen sich als eigene Kultur zusammenfassen.

Obwohl sie in anderen Untersuchungen häufig als jeweils eigenständige Gruppen behandelt werden, bilden in Multrus' (2005, S. 15) Analyse die universitären Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und ingenieurnahen Fächer zunächst keine eigenständigen Fachkulturen. Hier ergeben

sich eigene (Sub-) Kulturen erst bei einer sehr hohen Differenzierung (d. h. bei bestimmten Cluster-Lösungen mit hohen Clusterzahlen) (Multrus, 2004, S. 311f.).

Schließlich identifiziert Multrus die effektstärksten Items (d. h. diejenigen Items, welche die größte Variation zwischen Fächern aufdecken) in seiner Untersuchung. Diese insgesamt 88 Indikatoren (Multrus, 2004, S. 16-18) werden verwendet, um inhaltliche Unterschiede zwischen den gefundenen Clustern bzw. Fachkulturen herauszuarbeiten. Die hier vorgefundenen Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen das Bild anderer Fächertypologien wie z. B. der oben vorgestellten Einteilung auf Basis studentischer Orientierungen von Windolf (1992): Studierende im Großcluster A weisen eine eher berufs- und karriereorientierte Studienmotivation auf. Einkommen und Aufstiegschancen nach Abschluss des Studiums sind ihnen wichtig. Im Studium sind für diese Studierenden häufiger hohe Leistungsnormen, gute Berufsvorbereitung und Medieneinsatz in der Lehre wichtig. Hohe Leistungsnormen werden gleichzeitig häufiger als belastend gesehen als in Cluster B, geringer werden dagegen Probleme mit überlasteten Lehrveranstaltungen wahrgenommen. Soziale, politische oder ethische Fragen sind für Studierende in Cluster A weniger bedeutsam. Studienerträge sehen diese Studierenden vor allem in der praktischen Anwendbarkeit des Gelernten, weniger in der Förderung sprachlicher Kompetenzen, von Allgemeinbildung, Kritikfähigkeit und sozialem Verantwortungsbewusstsein.

In Bezug auf die allgemeinen Einstellungen sind die Lebensbereiche Technik und Technologie relativ bedeutsamer, der technische Fortschritt wird als notwendig und weniger als gefährlich eingeschätzt. Die Lebensbereiche Kunst, Kulturelles, Religion und Glaube sind diesen Studierenden relativ weniger wichtig als den Studierenden in Großcluster B. Zudem schätzen die Studierenden in Cluster A die Arbeitsmarktchancen in der EU als vorteilhafter ein als die Studierenden in Cluster B (Multrus, 2004, S. 21).

Die Betrachtung der einzelnen Subcluster (Multrus, 2004, S. 23-27) ergibt gegenüber dem hier dargestellten Allgemeinbild einen wesentlich differenzierteren Eindruck der einzelnen Fächer bzw. Fächergruppen. Aus Gründen der Fokussierung wird an dieser Stelle jedoch auf einen detailliertere Darstellung verzichtet.

Tabelle 5. Clusteranalytische Einteilung von Studienfächern (Quelle: Multrus, 2005, S. 11).

| | Großcluster A | | | Großcluster B | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A1 | Graphik/Design (FH)<br>Architektur (Uni)<br>Landespflege (Uni)<br>Raumplanung | Vermessungswesen (FH)<br>Architektur (FH)<br>Landespflege (FH)<br>Ernährungswissenschaft (Uni) | Medienkunde, Publizistik (FH)<br>Graphik/Design (Uni)<br>Agrarwissenschaften (Uni)<br>Ernährungswissenschaft (FH)<br>Forstwissenschaft | Kunst (LA)<br>Geographie (LA)<br>Romanistik (LA)<br>Erziehungswissenschaft (LA)<br>Anglistik (LA)<br>Germanistik (LA)<br>Geschichte (LA) | Chemie (LA)<br>Musik (LA)<br>Biologie (LA)<br>Mathematik (LA)<br>Latein (LA)<br>Kath. Theologie (LA) | Kath. Theologie (W)<br>Ev. Theologie (W)<br>Ev. Theologie (LA) | B1 |
| A2 | Bauingenieurwesen (FH)<br>Verkehrswesen (FH)<br>Elektrotechnik (FH)<br>Maschinenbau (FH)<br>Wirtschaftsingenieur-wesen (FH)<br>Betriebswirtschafts-lehre (FH)<br>Wirtschaftswissen-schaften (FH) | Chemie (W)<br>Biologie (W)<br>Geologie | Bauingenieurwesen (Uni)<br>Verkehrswesen (Uni)<br>Informatik (FH)<br>Elektrotechnik (Uni)<br>Maschinenbau (Uni)<br>Informatik (Uni) | Vermessungs-wesen (Uni)<br>Mathematik (W)<br>Physik (W) | Sozialwesen (Uni)<br>Sozialwesen (FH)<br>Sonderpädagogik (W)<br>Sonderpädagogik (LA) | Sportwissenschaft (W)<br>Sportwissenschaft (LA)<br>Geographie (W)<br>Erziehungswissenschaft (W)<br>Soziologie<br>Psychologie | B2 |
| A3 | Veterinärmedizin<br>Medizin<br>Zahnmedizin<br>Pharma | Wirtschaftsingenieurwesen (Uni)<br>Betriebswirtschaftslehre (Uni)<br>Wirtschaftswissenschaften (Uni)<br>Volkswirtschaftslehre<br>Wirtschaftspädagogik<br>Jura | | Darst. Kunst, Film<br>Publizistik (Uni)<br>Politik | Slawistik<br>Kunst (W)<br>Geschichte (W)<br>Romanistik (W)<br>Anglistik<br>Germanistik<br>Literatur-/Sprachwiss. | Archäologie<br>außereuropäische Sprachwissen-schaften<br>Musikwiss. (W)<br>Völkerkunde<br>Philosophie | B3 |

*Hochschulsozialisation und akademischer Habitus (Frank, 1990)*

Frank (1990) interessiert sich für den Prozess der Hochschulsozialisation, den sie mit Rückgriff auf Bourdieu und Luhmann als Einüben von Differenzierungen und Unterscheidungsvermögen betrachtet. Ihr geht es nicht darum, Fächertypologien zu entwerfen. Vielmehr untersucht sie in einer qualitativen Studie, welche Vorstellungen Studierende und Lehrende in den Disziplinen Biologie und Psychologie von den Charakteristika ihrer Disziplin vor allem auch im Unterschied zu anderen Disziplinen haben. Zudem stellt sie die Konstruktionsbedingungen bestimmter habitueller Phänomene in den Mittelpunkt. Sie fragt dabei,

- anhand welcher Unterscheidungen Wissenschaftlichkeit hergestellt bzw. etwas als unwissenschaftlich ausgegrenzt wird,
- anhand welcher Unterscheidungen ein Phänomen zu einem fachwissenschaftlichen Problem gemacht und als Untersuchungsgenstand zugelassen wird,
- anhand welcher Unterscheidungen sich die untersuchten Disziplinen selbst beschreiben,
- anhand welcher Unterscheidungen Hochschullehrende ihre Studierenden beschreiben und beurteilen,
- welche Unterscheidungsdispositionen Studienanfänger zu Beginn des Studiums bereits mitbringen (Frank, 1990, S. 34f.).

Um diese Fragen zu beantworten, nutzt Frank das Konstrukt der „Wissenschaftsbilder“. Darunter versteht sie individuelle, subjektive Vorstellungen von Wissenschaft bzw. einer spezifischen Disziplin. Wissenschaftsbilder sind eine ganzheitliche Gestalt, die sich aus einer Vielzahl von Vorstellungen und Erwartungen zusammensetzt. Die untersuchten Wissenschaftsbilder werden in Interviews konstruiert und setzten sich aus „Differenz-Relationen“ und „Gestalt-Typisierungen“ zusammen. Differenz-Relationen sind zum einen konkrete Unterscheidungen, d. h. der Ausdruck oder die Konkretisierung einer Vorstellung an einem Gegensatz. Gestalt-Typisierungen beziehen sich auf konkrete Personen, (positive oder negative) Vorbilder, die einen bestimmten Aspekt eines Wissenschaftsbildes personifizieren (z. B. der Deutschlehrer) (Frank, 1990, S. 91). In diesem Sinne sind Wissenschaftsbilder „naive“ Vorstellungen und unterscheiden sich vom Wissenschaftsverständnis, das eine elaborierte und sozial ausgehandelte Beschreibung von Wissenschaft darstellt (Frank, 1990, S. 71).

Neben der Rekonstruktion von Wissenschaftsbildern in Interviews mit Studienanfängern und Hochschullehrenden nutzt Frank Beobachtungen besonderer Situationen wie Einführungsvorlesungen (Frank, 1990, S. 171-174) oder ein Krisengespräch zwischen Dozenten und Studierenden (Frank, 1990, S. 175-179), um Situationen nachzuzeichnen, die für die Hochschulsozialisation besonders illustrativ erscheinen.

In der Zusammenschau kommt Franks Untersuchung zu einem differenzierten Bild des akademischen Habitus bzw. der Fachsozialisation. Erstens sind deutliche fachspezifische Unterschiede zwischen Studienanfängern der Biologie und der Psychologie festzustellen, die auf bereits bei der Studienfachwahl bestehende Orientierungen hinwei-

sen (typisch hierfür die Thematisierung lebensgeschichtlicher Krisen in der Psychologie und deren Fehlen in der Biologie). Zweitens zeigt die Untersuchung, dass die Sozialisationsprozesse gerade in der beobachteten Studieneingangsphase sehr unterschiedlich ausfallen. Während die Lehrenden der Psychologie vorwiegend versuchen, die wissenschaftliche Disziplin von pseudowissenschaftlichen Alltagsvorstellungen und der Psychotherapie abzugrenzen, ist in der Biologie die Einordnung innerhalb der Naturwissenschaften ein wichtiges Thema. Solche Unterschiede zeigen sich nicht nur in den Interviewaussagen, sondern lassen sich auch in konkreten Lehrsituationen beobachten (Frank, 1990, S. 189). Drittens ist bemerkenswert, dass Studierende und Lehrende zwar unterschiedliche Vorstellungen vom eigenen Fach haben, sich jedoch häufig der Abweichungen der eigenen Vorstellungen von denen der jeweils anderen Gruppe bewusst sind. „Bezogen auf die Universität wurde deutlich, daß die Bilder, die Studierende und Lehrende von der sozialen Wirklichkeit Universität haben, identisch sind, obwohl sich die ihnen zugrunde liegenden Interessen … häufig fast diametral gegenüberstehen“ (Frank, 1990, S. 188). Während die Studierenden in der Regel an einer Ausbildung für die Berufspraxis interessiert sind (weil viele von ihnen nicht in der Wissenschaft tätig sein wollen und/oder können) (siehe auch Bergenhenegouwen, 1987), geht es den Hochschullehrenden hauptsächlich um die Reproduktion ihrer eigenen wissenschaftlichen Disziplin (Frank, 1990, S. 188f.). In diesem Sinne könnte hier von einer studentischen und einer akademischen Fachkultur gesprochen werden, die zwar voneinander wissen und sich gegenseitig akzeptieren, aber doch deutliche Unterschiede aufweisen.

### 1.1.4. Fachkulturforschung: Zusammenfassung und Kritik

Für das in dieser Arbeit dargestellte Forschungsvorhaben liefert die Fachkulturforschung hilfreiche Beiträge:

**Untersuchungsdimensionen**. Zunächst bieten die betrachteten Studien einen reichen Fundus an *Dimensionen und Indikatoren*, mithilfe derer Fachkulturen untersucht werden können. Viele davon beziehen sich auf sozio-materielle Aspekte von Studienkontexten und weisen damit einen Bezug zum Alltagshandeln Studierender auf. Während einige Dimensionen und Indikatoren in vielen Untersuchungen eine Rolle spielen (z. B. die Rolle der antizipierten Berufspraxis für das Studium, erlebte Anforderungen des Studiums, Lern- und Arbeitsverhalten), werden andere seltener herangezogen (z. B. soziales Klima, Gliederung des Studienverlaufs, Beratung und Unterstützung im Studium). In jedem Fall bietet die Fachkulturforschung aber zahlreiche Ansatzpunkte für die Formulierung konkreter Forschungsfragen zur Untersuchung von Studienprogrammkulturen.

**Fallauswahl**. Neben diesem inhaltlichen Beitrag sind die Erkenntnisse der Fachkulturforschung auch entscheidend für die *Auswahl zu untersuchender Fälle* im empirischen Teil dieser Arbeit. So erscheint ein Vergleich von Studienprogrammen ohne Berücksichtigung des Studienfaches und der jeweiligen fachkulturellen Besonderheiten kei-

nesfalls sinnvoll. Vielmehr werden Studienfach und Fachkultur als Ähnlichkeits- bzw. Kontrastierungsmerkmal bei der Fallauswahl berücksichtigt. Fachkulturelle Spezifika sind dementsprechend auch bei der Interpretation der empirischen Ergebnisse mit zu berücksichtigen.

*Einschränkungen der Fachkulturforschung*

Aus Sicht des hier zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses weist die Fachkulturforschung aber auch wesentliche *Einschränkungen* auf und zwar in konzeptioneller wie auch methodischer Hinsicht.

**Mangelnde Kontextbezogenheit**. Konzeptionell erweist sich die Beschränkung auf das Studienfach als eine wichtige und unter Umständen problematische Beschränkung. Huber (1990, S. 242) kritisiert in diesem Zusammenhang die Forschung in der Tradition der disziplinären Kulturen, da „in such a perspective the epistemological characteristics of the domains of knowledge are seen as the causes of disciplinary cultures which cultivate them, and influences from a wider social context are treated rather as subsidiary variables.“ Zwar impliziert der Begriff des Faches gegenüber der wissenschaftlichen Disziplin eine Fokussierung auf die Studierendenperspektive. Die vorwiegend an paradigmatischen Orientierungen festgemachten disziplinären Spezifika werden dabei um Aspekte der studentischen Lebenswelt ergänzt. Nichtsdestotrotz werden festgestellte Unterschiede innerhalb der Studierendenpopulation letztlich immer auf die Charakteristika eines Studienfachs bzw. Fachbereichs zurückgeführt, lokale Kontextbedingungen studentischen Handelns werden dabei ausgeblendet oder in den disziplinären Erklärungshorizont integriert. Unabhängig davon, ob wie bei Windolf (1992) von einer Kongruenz bereits bestehender Orientierungen von Studienanfängern und Fach ausgegangen wird oder von einer Fachsozialisation im Verlaufe des Studiums: die Position Erkenntnisse der Fachkulturforschung implizieren einen recht stabilen Zusammenhang zwischen Studienfach, dem Verlauf und dem Ergebnis eines Studiums im Sinne habitueller Prägung. Bülow-Schramm und Krull (2001, S. 4) bemerken hierzu, dass die „Nützlichkeit dieses 'Kulturen-Rasters' … von zahlreichen Untersuchungen unter Beweis gestellt worden [sei] … . Allerdings wird die lebensweltliche Sichtweise als Erkenntnisperspektive unberücksichtigt gelassen, denn subjektive Orientierungen und Strategien werden lediglich in vereinheitlichender Weise nach den Kriterium der 'Passung' oder 'Nicht-Passung' in Bezug auf soziale und kulturelle Strukturmuster beurteilt.“ Dementsprechend wird eine stärkere Subjektorientierung auf Basis des Lebensweltkonzeptes vorgeschlagen. Hierbei wird ein sehr breiter Ansatz verfolgt, im Zuge dessen die subjektive Sichtweise Studierender auf ihre Umwelt rekonstruiert wird (Bülow-Schramm & Krull, 2001, S. 5-7).

Die genannten Einschränkung der Fachkulturforschung ergibt sich neben den genannten theoretisch-konzeptionellen Gründen auch aus der methodischen Anlage vieler Studien. Die meisten Untersuchungen entwickeln Fächertypologien und greifen dabei auf (oft groß angelegte) quantitative Studien zurück. Die Einteilung der sozialen Wirklichkeit in (Ideal-)Typen bedeutet allerdings immer auch eine Abstraktion von den tat-

sächlichen lokalen Gegebenheiten. Letztlich zeigt die Essenz der zahlreichen empirischen Untersuchungen zur Typologisierung von Fachkulturen ein recht einheitliches Bild (relativ unabhängig von den zugrunde gelegten theoretischen Konzepten). Dies spricht zwar für die Validität der empirischen Ermittlung von Fachkulturen. Allerdings zeigt sich auch eine Tendenz zur Stereotypisierung einzelner Fächer und Fächergruppen, in deren Folge der Blick für kontextbedingte Variationen und lokale Besonderheiten verloren geht. Einzelne Studien veranschaulichen, dass die Reduktion auf das Fach als Unterscheidungskriterium zu kurz greifen kann. Beispielsweise zeigt Multrus (2004), wie neben dem Studienfach auch die Hochschulart (Universität oder Fachhochschule) einen wesentlichen Einfluss auf die Antworten der befragten Studierenden nimmt. Hier wäre bereits zu fragen, ob der Begriff der Fachkultur noch angebracht ist, wenn offensichtlich institutionelle Variablen einen Einfluss auf das untersuchte Konstrukt nehmen. Selten werden zudem die tatsächlichen Prozesse der Hochschulsozialisation im Studienalltag in den Blick genommen. Franks (1990) Untersuchung bildet hier eine Ausnahme. Allerdings kommen auch bei ihr die organisationalen Kontexte, innerhalb derer sie ihre Analysen durchführt, kaum zum Tragen. Ergänzend zur Forderung einer stärkeren Subjekt- bzw. Lebensweltorientierung bei der Erforschung studentischen Handelns kann an dieser Stelle (mit Verweis auf den in Teil 2, Abschnitt 2.1 eingeführten kulturpsychologischen Bezugsrahmen) der Bedarf einer stärkeren *Kontextorientierung* postuliert werden.

Schließlich ist noch die Frage aufzuwerfen, inwiefern die Einteilung in Fachkulturen Fragestellungen und Phänomenen der *Interdisziplinarität* im Studium gerecht werden kann. Fächerübergreifende Studienangebote werden seit langem als erstrebenswert diskutiert. Sie sollen ganzheitliche Sichtweisen ermöglichen und langfristig paradigmatische Extrempositionen zwischen verschiedenen Disziplinen aufheben (Snow, 1959/2007). Huber, Olbertz und Wildt (1994, S. 10f) präsentieren eine Liste mit Publikationen, die sich für fächerübergreifende Hochschulstudien aussprechen und bis in die 1950er Jahre zurückreichen. Aktuell wird die Frage nach interdisziplinären Studienangeboten sowohl in der öffentlichen wie auch in der wissenschaftlichen Diskussion wieder verstärkt thematisiert und als hochschuldidaktische Herausforderung aufgenommen (Barisonzi & Thorn, 2003). Die zweistufige Studienstruktur und die Modularisierung der Curriculumstrukturen in Folge der Bologna-Reform machen solche interdisziplinären Studienangebote zumindest prinzipiell möglich. Dementsprechend bleibt offen, inwieweit sich das Konstrukt der Fachkulturen (noch) zur Beschreibung der Studienrealität eignet.

**Fehlender normativer Rückbezug**. Arbeiten zur Analyse von Fachkulturen verzichten häufig auf eine normative Ausrichtung. In der Regel werden die Unterschiede zwischen Fächern und Fächergruppen beschrieben, ohne sie zu bewerten. Dies ist zwar, je nach zugrunde gelegtem Wissenschaftsverständnis, durchaus nachvollziehbar (siehe Teil II, Kapitel 2.2). Allerdings gerät durch den fehlenden normativen Rückbezug die Zielfrage, die letztlich jedem didaktischen Gestaltungsprozess zugrunde liegt, aus dem Fokus.

**Fazit.** Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fachkulturforschung aus der (hochschuldidaktisch geprägten) Perspektive des hier skizzierten Forschungsvorhabens eine wertvolle, letztlich aber auch unbefriedigende Position darstellt. Das Handeln Studierender wird vorwiegend auf habituelle Aspekte zurückgeführt, die entweder bereits vor der Aufnahme eines Studiums angelegt oder aber innerhalb der fachbezogenen Sozialisationsprozesse erworben werden. Wenig beachtet werden dabei die tatsächlich stattfindenden sozialen Interaktions- und Aushandlungsprozesse, d. h. die dynamische Seite von Fach- bzw. Studienkulturen. Auch die Frage nach der Rolle lokaler Kontexte, also z. B. der Organisationskultur einer Hochschule bzw. eines Studienprogramms oder die materiellen Rahmenbedingungen des Studierens, werden größtenteils ausgeblendet (Välimaa, 1998, S. 126). Infolge dieser Abstraktion von den konkreten Handlungskontexten fehlt es auch an Aussagen der Fachkulturforschung zu hochschuldidaktischen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten auf fachkulturelle Aspekte. Entsprechend bleibt die bereits oben angesprochene Forderung nach einer gegenüber fachkulturellen Ansätzen stärkeren Kontext- und Subjektorientierung bestehen. Dementsprechend werden im Folgenden Ansätze aufgenommen, die sich auf die institutionellen Kontexte des Studierens sowie auf das Alltagshandeln und die subjektiven Perspektiven Studierender konzentrieren.

## 1.2. Institutionen-bezogene Ansätze

Institutionen-bezogene Ansätze der kulturellen Hochschulforschung sind vor allem im US-amerikanischen Raum entstanden, wo die marktorientierte und wettbewerbsgetriebene Hochschullandschaft eine solche Perspektive nahelegt (Välimaa, 1998, S. 127). Die Forschung zu institutionellen Kulturen (oder: Organisationskulturen) von und in Hochschulen erlebt in den 1980er Jahren einen Höhepunkt, wobei die Forschungstradition bis in die 1950er Jahre zurückreicht. Die europäisch geprägten Konzepte der disziplinären und Fachkulturen gehen von einem relativ homogenen Hochschulsystem aus, das durch die Disziplinen querschnittig (über alle Hochschulen hinweg) gegliedert ist. Der institutionelle Ansatz hingegen betrachtet die einzelne Hochschule als Kultur, die in mehrere Subkulturen (Studierende, Lehrende, Verwaltung) unterteilt ist. Disziplinen und Fächer sind diesem Verständnis zufolge für eine Ausdifferenzierung innerhalb der einzelnen institutionellen Subkulturen verantwortlich (Kuh & Whitt, 1988, S. 42).

### 1.2.1. Institutionen-bezogene Ansätze: Theoretische Fundierungen

Im Vergleich zur Fachkulturforschung, die methodisch wie konzeptionell klare Linien aufweist, zeigen sich institutionelle Ansätze wesentlich vielgestaltiger. Zahlreiche Theorien und Konzepte aus dem Bereich der Organisations(-kultur-)forschung werden mit unterschiedlichsten Zielsetzungen und Fragestellungen auf Hochschulen angewendet. Im Folgenden wird mit dem Bericht von Kuh und Whitt (1988) sowie dem Artikel von Tierney (1988) auf zwei Arbeiten Bezug genommen, die jeweils einen entscheidenden Beitrag zur Systematisierung der breiten und uneinheitlichen Forschungslandschaft liefern (Välimaa, 1998, S. 128).[27] In beiden wird jeweils ein Rahmenmodell zur Analyse von Hochschulkulturen vorgeschlagen. Unterschiedlich sind dabei die Vorgehensweisen: Während Kuh und Whitt (1988) ihre Analyseebenen aus einer Systematisierung der bestehenden Forschungsliteratur entwickeln, generiert Tierney (1988) ein generisches Analysemodell auf Basis theoretischer Überlegungen.

[27] Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch das einflussreiche Modell von Bergquist (1992) erwähnt. Darin werden vier Archetypen institutioneller Kulturen an Hochschulen unterschieden: Die (1) Collegial Culture ist vor allem durch die disziplinäre Ordnung der Fakultäten strukturiert und zeichnet sich durch flache Hierarchien und politisch-verhandelnde Entscheidungsprozesse aus (Bergquist, 1992, S. 17f.). Die (2) Managerial Culture ist zielbezogen und auf Effizienz ausgerichtet. Es bestehen verbindlichere Führungsstrukturen, und bei der Besetzung einzelner Posten spielen Managementkompetenzen eine entscheidende Rolle (Bergquist, 1992, S. 76ff.). Die (3) Developmental Culture kombiniert die kollegiale Offenheit der Collegial Culture mit der Ziel- und Ergebnisorientierung der Managerial Culture. Besonderer Wert wird auf die persönliche Entwicklung aller Mitglieder – Studierender wie Lehrender – einer Hochschule gelegt, wobei jeder Einzelne einen hohe Verantwortung für die Umsetzung dieses Ideals trägt (Bergquist, 1992, S. 93f.). Die (4) Negotiating Culture entsteht aus Konflikten und Konfrontationen zwischen dem Hochschulmanagement und den übrigen Interessengruppen an einer Hochschule (Bergquist, 1992, S. 129ff.). Gegenstand der Verhandlungen in dieser Kultur sind Kompetenzen oder finanzielle Zugeständnisse. Bergquists Modell wird in dieser Arbeit nicht näher diskutiert, da dessen Fokus allein auf dem Hochschulmanagement liegt. Dementsprechend scheinen die vier Archetypen für eine Analyse von Studienprogrammkulturen nicht geeignet.

#### 1.2.1.1. Systematisierung institutionen-bezogener Hochschulkulturforschung

Kuh und Whitt (1988, S. 41f.) stellen ein Rahmenmodell zur Analyse von Hochschulkulturen vor und unterscheiden dabei verschiedene Schichten bzw. Analyseebenen: (1) die externe Umwelt einer Hochschule, (2) die einzelne Institution, (3) verschiedene Subkulturen innerhalb der Institution (z. B. Lehrende, Studierende) und innerhalb von Subkulturen (z. B. Lehrende in den Geistes- oder Naturwissenschaften) sowie (4) einzelne Akteure und Rollen (z. B. dem Universitätspräsident). Diese Einteilung basiert auf einer intensiven Literatur-Übersicht der US-amerikanischen Impact of College- bzw. College-Enviroment-Forschung, die etwa ab Mitte der 1960er Jahre zahlreiche empirische Studien hervorbringt. Im Folgenden werden die einzelnen Analyseebenen kurz vorgestellt, wobei auch Literaturbeiträge in die Beschreibung mit einfließen, die nach Kuh und Whitts (1988) Bericht entstanden sind.

**Hochschulumwelt.** Hochschulen können unter einer ökologischen Perspektive als Institutionen betrachtet werden, die mit ihrer Umwelt interagieren. Zu dieser Umwelt zählen verschiedene Gruppen und Akteure (z. B. aus Staat, Wirtschaft und Medien), die einen Einfluss auf die Hochschule ausüben und mit denen eine Hochschule interagiert. Ein typisches Beispiel dafür ist die Beziehung zwischen Hochschule und Wirtschaft: Die Realität der Massenhochschule bedeutet, dass der größte Teil der Absolvierenden eine Beschäftigung in der Wirtschaft annimmt. Eine logische Forderung seitens der Arbeitgeber und auch der Politik (vgl. die Agenda der Bologna-Reform (Teil I) an die Hochschulen ist, Bildungsprozesse und -strukturen anzupassen, um die Beschäftigungsfähigkeit Studierender zu verbessern. Allerdings besteht auch die Befürchtung, dass durch eine zu starke Orientierung an solchen systemexternen Forderungen die Hochschulbildung ökonomisiert wird und der eigentliche Charakter – eben die akademische Kultur eines Studiums – verloren geht (Harvey, 2000, S. 1; Tynjala, Välimaa & Sarja, 2003). Die Frage, wie eine Hochschule mit einem solchen Spannungsfeld umgeht, nimmt Einfluss auf deren institutionelle Kultur. Werden beispielsweise Curricula praxisnah gestaltet, Recruiting-Events, Gastvorträge oder Kooperationen in der Lehre angestoßen, werden Hochschulrankings zum Anlass von Veränderungen genommen und wird Sponsoring zugelassen, so sind dies symbolische Entscheidungen, die eine bestimmte institutionelle Kultur implizieren. Im Sinne einer ökologischen Beziehung (Morgan, 2006, S. 62-69) wirken Reaktionen einer Hochschule auf externe und interne Ereignisse auch wieder auf die Umwelt und deren Wahrnehmung der jeweiligen Hochschule zurück (vgl. Van Maanen & Barley, 1985). Als Beispiel kann hier der Umgang mit Rankings und Akkreditierungen gelten: Diese stellen zunächst eine externe Anforderung an die Hochschule. Gleichzeitig erzeugen sie aber auch wieder Öffentlichkeit und prägen die Wahrnehmung (den „Ruf“) der Hochschule sowohl intern als auch extern. Diese Wahrnehmungen haben unter anderem einen Einfluss auf Studienanfänger, die sich bei der Wahl des Studienortes am Ruf einer Hochschule orientieren und wirkt sich also auch darauf aus, welche Studierende eine Hochschule anzieht (Ball, Davies, David & Reay, 2002; Willige, 2003). Des Weiteren kann sich auch die geographische Lage einer Hochschule auf deren Kultur auswirken (Clark & Trow, 1966). So fördert eine Umgebung, die im Kontrast zum akademischen Lebens-

stil steht (z. B. ländliche Gegenden), die Identifikation der Studierenden mit ihrer Hochschule (Kuh & Whitt, 1988, S. 44; Bloch, 2009, insbes. S. 189, 266).

**Institution.** Die institutionelle oder Organisationskultur einer Hochschule bestimmt sich über typische Wahrnehmungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen, die von den meisten ihrer Angehörigen, Studierenden, Lehrenden, etc. geteilt werden. Solche kulturellen Muster entwickeln sich mit der Zeit und sind das Ergebnis externer (Anpassungs-) und interner (Ordnungs-) Problemlöseprozesse. Für das Verstehen solcher institutioneller Kulturen wird daher eine historische Perspektive als wichtig erachtet. Das „organisationale Gedächtnis" (Walsh & Ungson, 1991), das wichtige Ereignisse in der Geschichte einer Hochschule speichert, erfüllt eine identitätsstiftende Funktion für die Organisationsmitglieder. Solche kollektiven Erinnerungen können sich in einer organisationalen Saga niederschlagen – institutionalisierte Erzählungen über besonders bedeutsame Ereignisse, Führungspersonen etc., mit denen sich die Organisationsmitglieder auch Generationen später identifizieren (Clark, 1972, insbes. S. 180f.). Während das Konzept der organisationalen Saga für die oft traditionsreichen und von jeher in einem Wettbewerbsumfeld befindlichen US-amerikanischen Hochschulen eine hohe Erklärungskraft hat, ist anzunehmen, dass organisationale Sagas in den egalitären Hochschulsystemen im deutschsprachigen Raum kaum eine Bedeutung für das Alltagshandeln der Organisationsmitglieder (vor allem der Studierenden) haben. Allerdings werden neben der historisch-kognitiven Perspektive des „organisationalen Gedächtnisses" auch sozio-materielle Charakteristika von Hochschulen unter einer kulturellen Perspektive betrachtet. So wird der räumlichen Anordnung der Hochschulgebäude ebenso ein Einfluss auf die Hochschulkultur zugeschrieben wie der Organisationsgröße, Hierarchien, Entscheidungsstrukturen und -prozessen sowie curricularen Strukturen (Kuh & Whitt, 1988, S. 48). Insgesamt wird jedoch davon ausgegangen, dass Hochschulen eher über eine schwach ausgeprägte Organisationskultur auf der Ebene der Gesamtinstitution verfügen (Silver, 2003, S. 162). Zu dieser Annahme passen Aussagen der Organisationsforschung, die Bildungsorganisationen im Allgemeinen und Hochschulen im Besonderen als „lose gekoppelte Systeme" (loosely coupled systems (Weick, 1976)) oder „organisierte Anarchien" (Cohen & March, 1974, S. 195-230) beschreiben. Im Vergleich zu Organisationen etwa aus der Wirtschaft zeichnen sich Hochschulen durch Zielambiguität, starke professionale Fragmentierung der Organisationsmitglieder und oft undurchsichtige Führungs- und Entscheidungsprozesse aus (Baldridge, 1983, S. 38-41). Zwar können einzelne Hochschulen anhand organisationaler Besonderheiten beschrieben werden. Diese ergeben sich aber weniger aus organisationsweit homogenen Kulturmerkmalen, sondern stellen eher das Ergebnis der spezifischen Zusammensetzung („collection" (Silver, 2003, S. 165, 167)) und des Zusammenspiels der Vielfalt jeweils vorhandener Subkulturen dar (Barnett, 1990; 2000, insbes. S. 48; Kuh & Whitt, 1988, S. 48; Kreckel, 2006, S. 101f.). Generell ist anzumerken, dass Hochschulkulturen auf der Ebene der Gesamtinstitutionen die Studierenden meist ausklammern und sich auf die akademischen und Verwaltungsmitarbeiter sowie auf Führungsstrukturen und -prozesse konzentrieren (Silver, 2003, S. 166).

**Subkulturen.** Durch die bereits erwähnte organisationale Heterogenität können Hochschulen über eine Vielzahl von Subkulturen verfügen. Die vielleicht grundlegendste Unterscheidung ist die in eine Lehrenden- und eine Studierendenkultur. Allerdings finden sich in der Literatur wesentlich mehr Kriterien für die Einteilung und die Unterscheidung von Subkulturen. Beispielsweise lassen sich die an einer Hochschule Beschäftigten anhand ihrer Aufgaben und Funktionen einteilen (Verwaltungs-, Management-, Lehr- und Forschungskulturen). Im Folgenden werden studentische Subkulturen in den Mittelpunkt gerückt.[28] Studierende werden analog zur Fachkulturforschung nach Studienrichtung oder auf Basis sozialer Herkunft und Interessen subkulturellen Gruppen zugeordnet (Tierney, 1988). Zudem werden Typologien entworfen, die studentische Subkulturen anhand typischer Orientierungen in Bezug auf das Studium unterscheiden (collegiate, vocational, academic, nonconformist) (Clark & Trow, 1966; Warren, 1968). Ferner gibt es Ansätze zur Typologisierung Studierender auf Basis ihres akademischen Engagements, wobei sowohl personenbezogene als auch verschiedene institutionelle Kontextbedingungen (Betreuungsverhältnisse, Lerngemeinschaften, soziale Netzwerke, Beratungsangebote etc.) berücksichtigt werden (Hu & Kuh, 2002; Pike & Kuh, 2005). Verstärkt wird dabei auf die Bedeutung studentischer Peer Groups fokussiert (Kuh, 1995; Renn & Arnold, 2003). Peer Groups und „Learning Communities“ haben sich als wichtige Faktoren für eine erfolgreiche persönliche Entwicklung und die Bewältigung der Studienanforderungen erwiesen (Tinto, 1998; Zhao & Kuh, 2004, S. 130-133). Eine weitere Unterscheidung verschiedener subkultureller Gruppen betrachtet die Einstellung Studierender der eigenen Institution gegenüber. Subkulturen können in Bezug auf die Kernwerte der Organisation eine verstärkende, eine neutral-zustimmende oder aber eine gegenkulturelle Position einnehmen (Martin & Siehl, 1983).

**Individuelle Akteure.** Institutionelle Kulturen werden häufig durch einzelne Akteure geprägt: Gründer und Führungspersönlichkeiten oder Personen, die sich in Krisenzeiten besonders um eine Organisation verdient gemacht haben (Schein, 2004, S. 225-244). Speziell in der US-amerikanischen Forschung wurden im Zusammenhang mit historischen Rekonstruktionen und dem Konzept der organisationalen Saga solche bedeutsamen Persönlichkeiten und ihre Rolle für die Entwicklung von Hochschulkulturen untersucht. In der Regel handelt es sich bei solchen kulturell bedeutsamen Einzelfiguren um Hochschulpräsidenten oder Dekane, die Hochschulen durch strategische Entscheidungen nachhaltig geprägt haben (Kuh & Whitt, 1988, S. 72ff.). Kaum untersucht ist die Frage, inwiefern andere zentrale Personen oder Rollen (Sub-) Kulturen an Hochschulen beeinflussen können. Zu denken ist z. B. an studentische Führungspersönlichkeiten, die wesentlich auf das Verhältnis zwischen Hochschulleitung und Studierendenschaft einwirken können. Auch können Einzelpersonen in zentralen Beratungs- und Servicefunktionen (Studienprogrammverantwortliche, Karriere- und Studienberatung, etc.) die Kultur institutioneller Teilbereiche einer Hochschule wesentlich mitgestalten.

[28] Für einen Überblick zu Lehrenden- bzw. Forschenden-Subkulturen siehe Kuh und Whitt (1988, S. 75-84) sowie Becher und Trowler (2001).

Das Rahmenmodell von Kuh und Whitt (1988) illustriert den Umfang und die konzeptionelle Breite der Forschungsarbeiten, die sich unter einem institutionellen Fokus mit Kulturen an Hochschulen auseinandersetzen. Entsprechend dieser umfassenden Herangehensweise ist der Beitrag eher als systematisierte Literaturaufarbeitung, denn als in sich geschlossenes Analysemodell zu verstehen. Zudem zeigt sich an dem Bericht eine grundlegende Schwierigkeit im Umgang mit der institutionen-basierten Literatur: Anders als bei der Fachkulturforschung besteht kein Konsens hinsichtlich zugrunde liegender theoretischer Konzepte. Im Mittelpunkt stehen einzelne Institutionen bzw. Ausschnitte davon und diese werden in der Regel „aus sich heraus" beschrieben. Damit wird die oben postulierte Forderung nach einer stärkeren Kontextorientierung erfüllt. Allerdings ist es auch schwieriger, klare Forschungsstränge herauszuarbeiten und Arbeiten miteinander zu vergleichen.

#### 1.2.1.2. Generisches Rahmenmodell zur Analyse von Hochschulkulturen

Tierneys (1988) Herangehensweise an das Phänomen Hochschulkultur ist stark geprägt von der (unternehmensbezogenen) Organisationskulturforschung der 1980er Jahre. Sein Interesse an Kultur an Hochschulen verfolgt eine Management- bzw. Gestaltungsperspektive: „An administrator's correct interpretation of culture can provide critical insight about which of the many possible avenues to choose in reaching a decision about how to increase enrollment or undertake a particular approach to a fund-raising campaign" (Tierney, 1988, S. 5f.).

*Generischer Ansatz*

Im Gegensatz zu Kuh und Whitts (1988) Vorgehen fokussiert Tierney nicht auf die Inhalte von Hochschulkulturen (also Typologien von Orientierungen, Verhaltensweisen usw. verschiedener kultureller Gruppen), die im Zuge verschiedener Forschungsarbeiten beschrieben worden sind. Stattdessen entwirft er ein generisches Strukturmodell der Organisationskultur, das sich auf alle Hochschulen anwenden lassen sollte. Das Modell besteht auch sechs zentralen Konzepten (cultural terms, siehe Tabelle 6), die gewissermaßen das „Gerüst" der Hochschulkultur darstellen: (1) Umwelt, (2) Mission, (3) Sozialisation, (4) Information, (5) Strategie und (6) Leadership. „Each cultural term occurs in organizational settings, yet the way they occur, the forms they take, and the importance they have, differs dramatically" (Tierney, 1988, S. 9). Tierney argumentiert, dass sich mit seinem Analyseschema verschiedene Inhaltsbereiche von Hochschulkulturen (d. h. Subkulturen, kulturelle Gruppierungen) untersuchen lassen und es damit zu einer Systematisierung kultureller Analysen beitragen kann (Tierney, 1988, S. 18). Für ihn bilden die sechs Kulturkonzepte eine Ausgangsbasis für die Erstellung von „dichten Beschreibungen" (Geertz, 1973) einzelner Institutionen bzw. institutioneller Teilbereiche.

Die sechs Kulturkonzepte sowie die korrespondierenden Analysefragen hat Tierney (1988, S. 8, 9-16) ausgehend von einer ethnografischen Fallstudie in einer Hochschule entwickelt. Dementsprechend spiegelt das Modell die Ausrichtung der zugrunde lie-

genden Studie auf das Management und die Führungsprozesse innerhalb einer Hochschule wider (vgl. dazu auch Tierney, 1997; Smart et al., 1997). Entsprechend wird die integrierende und stabilisierende Funktion von Kultur betont. Die zentrale Frage lautet: „What holds this place together? Is it mission, values, bureaucratic procedures, or strong personalities“ (Tierney, 1988, S. 3)?

Tierneys (1988) Modell hat gegenüber der oben vorgestellten Systematisierung der Forschungsliteratur durch Kuh und Whitt (1988) den Vorteil, eine konsistente Heuristik für die Analyse von Institutionen oder institutionellen Untereinheiten im Hochschulbereich anzubieten. Tierney (1988, S. 9) unterscheidet zwischen der *Struktur* institutioneller Kultur, die in allen Organisationen vorzufinden ist, und dem *Inhalt*, der von Institution zu Institution variiert. Durch die Strukturierung in die sechs Dimensionen wird es möglich, Hochschulkulturen in verschiedenen Institutionen bzw. in Teilbereichen einer Institution systematisch zu vergleichen.

Tabelle 6. Ein Rahmenmodell der Organisationskultur an Hochschulen (Quelle: Tierney, 1988, S. 8).

| | |
|---|---|
| Environment: | How does the organization define its environment?<br>What is the attitude toward the environment?<br>(Hostility? Friendship?) |
| Mission: | How is it defined?<br>How is it articulated?<br>Is it used as a basis for decisions?<br>How much agreement is there? |
| Socialization: | How do new members become socialized?<br>How is it articulated?<br>What do we need to know to survive/excel in this organization? |
| Information: | What constitutes information?<br>Who has it?<br>How is it disseminated? |
| Strategy: | How are decisions arrived at?<br>Which strategy is used?<br>Who makes decisions?<br>What is the penalty for bad decisions? |
| Leadership: | What does the organization expect from its leaders?<br>Who are the leaders?<br>Are there formal and informal leaders? |

Zu diskutieren ist der Entstehungshintergrund von Tierneys Modell (1988). Es wurde induktiv auf Basis einer Fallstudie gewonnen und stellt, wie auch der Autor selbst betont, einen ersten Zugang zu einer systematischen Analyse institutioneller Kulturen an Hochschulen dar (Tierney, 1988, S. 18). Während die entwickelten Dimensionen durchaus plausibel und nachvollziehbar erscheinen, fehlt ein zugrunde liegendes theoretisches Modell, das die sechs Dimensionen überspannt und in einen Zusammenhang setzt. Ebenso mangelt es bisher an einer umfassenderen empirischen Validierung. Mit Blick auf das dieser Arbeit zugrunde liegende kulturpsychologische Verständnis (siehe

Teil II, Abschnitt 2.1) fehlt insbesondere eine theoretische Grundlage, die das Verhältnis zwischen kulturellen Charakteristika eines institutionellen Kontextes und dem Handeln der einzelnen Personen klärt.

## 1.2.2. Institutionelle Ansätze: Forschungstraditionen und illustrative Studien

Wie bereits weiter oben dargestellt, präsentiert sich die Vielzahl institutionenbezogener Arbeiten zu Hochschulkulturen nicht als geschlossenes Forschungsprogramm. Aufgrund der Bandbreite der theoretischen wie auch methodischen Zugänge ist hier nicht von einer einheitlichen Forschungstradition zu sprechen, was auch illustrative Auswahl empirischer Studien erschwert. Dies gilt umso mehr, als sich die Forschung hinsichtlich der kontextuellen Einflüsse auf das studentische Handeln an Hochschulen vor allem im Zuge der US-amerikanischen College Impact und College Effectiveness-Forschung zunehmend ausdifferenziert (Pascarella & Terenzini, 2005).[29] Im Folgenden wird daher versucht, die wesentlichen Stränge der institutionen-bezogenen Forschung im Bereich Hochschulkultur nachzuzeichnen. Dabei werden diejenigen Arbeiten herangezogen, welche sich rückblickend als zentral für die Entwicklung eines Konzepts bzw. einer Forschungstradition erwiesen haben. Letztlich lässt sich bei der Zusammenfassung eines solch breiten Forschungsgebietes eine gewisse Beliebigkeit bei der Auswahl einzelner Arbeiten nicht gänzlich ausschließen.

### 1.2.2.1. Typologien studentischer (Sub-) Kulturen

Vor allem in den 1960er Jahren befassten sich zahlreiche US-amerikanische Untersuchungen mit studentischen Kulturen an Hochschulen. Hintergrund war zunächst die zunehmende Diversität der Studierendenschaft als Folge eines raschen Anstiegs der Studierendenzahlen (Kuh & Whitt, 1988, S. XVII) und später vor dem Hintergrund studentischer Protestbewegungen (student unrest) (Kuh & Whitt, 1988, S. 88; Snyder, 1970, S. X).

*Studentische Subkulturen*

Als eine der einflussreichsten Arbeiten gilt Clark und Trows (1966) Unterscheidung vier studentischer Subkulturen. Es handelt sich dabei um eine Klassifizierung studentischer Orientierungen (Normen und Einstellungen) anhand der (1) Identifikation mit

[29] Die Fragmentierung der Forschung und damit die Abkehr vom ganzheitlichen kulturellen Ansatz spiegelt nach Ansicht des Autors zweierlei Tendenzen wider: Einerseits wird versucht, den Einfluss unterschiedlicher Kontextfaktoren an Hochschulen auf das studentische Lernen im Sinne von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu erklären und quantifizierbar zu machen. Andererseits ist die Ausdifferenzierung teilweise auch die Folge von Professionalisierungsbewegungen: Die "Student Affairs Administration" ist heute eine übliche Service-Einrichtung an US-amerikanischen Hochschulen und kümmert sich hochschulweit um die Beratung Studierender, die Organisation von Einführungsveranstaltungen, die Evaluation und Entwicklung von Studienprogrammen etc. Dementsprechend hat sich in diesem Bereich eine eigenen Publikationslinie entwickelt, die starke Bezüge zu Arbeiten im Bereich student- und college-cultures aufweist (McClellan & Stringer, 2009).

der Hochschule als Institution und (2) der Verbundenheit mit intellektuellen Ideen (z. B. politisches Engagement, Interesse an naturwissenschaftlichen Zusammenhängen u. ä.) innerhalb oder außerhalb der Hochschule (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7. Clark-Trow-Modell studentischer Subkulturen (Quelle: Clark & Trow, 1966, S. 24).

| | | Involvement with Ideas: Much | Involvement with Ideas: Little |
|---|---|---|---|
| Identification with the institution | Much | Academic | Collegiate |
| | Little | Nonconformist | Vocational |

(1) Die **collegiate subculture** repräsentiert das typische „Studentenleben", geprägt von sportlichen Ereignissen, Verbindungen und Partys. Die Anhänger dieser Subkultur sind der Hochschule als Institution verbunden, versuchen die akademische Ausbildung aber mit einem Minimum an Aufwand und Engagement zu bewältigen. Diese Kultur zeigt sich besonders stark an Hochschulen, wo die Studierenden auf dem Campus leben (Clark & Trow, 1966, S. 20f.).

(2) Die **vocational subculture** umfasst jene Studierenden, die ihr Studium vor allem als Ausbildung für eine erfolgreiche berufliche Karriere betrachten. Diese Studierenden haben keine starke Bindung an ihre Hochschule und versuchen, die Relation von Aufwand (akademischem Engagement) und Nutzen (erzielten Ergebnissen) zu optimieren. „These students are also resistant to intellectual demands on them beyond what is required to pass the courses. … ideas and scholarship are as much a luxury and distraction as are sports and fraternities" (Clark & Trow, 1966, S. 21f.).

(3) Die **academic subculture** ist geprägt von einer hohen Identifikation mit den akademischen Inhalten des Studiums, einer starken Bindung an die Hochschule als Institution sowie dem Streben nach guten Leistungen durch harte Arbeit. „They identify so strongly with the faculty and internalize the scholarly and scientific habits of mind and work as part of their anticipatory adjustment to future professional roles" (Clark & Trow, 1966, S. 22f.).

(4) Die **nonconformist subculture** zeichnet sich durch Opposition gegenüber der Hochschule und ihrer Mitglieder aus. Diese Subkultur orientiert sich an gesellschaftlichen Trends und Gruppierungen außerhalb des Hochschulkontextes.

Auffällig ist die Ähnlichkeit von Clark und Trows (1966) Einteilung mit Typologien der Fachkulturforschung (z. B. Windolf, 1992). Im Unterschied dazu wird die Ursache unterschiedlicher Normen, Einstellungen und Verhaltensweise jedoch nicht in kollektiven Orientierungen eines Faches bzw. einer Fächergruppe vermutet, sondern vielmehr als Beziehung zwischen dem einzelnen Studierenden und der Hochschule als Institution.

**Der organisationale Kontext**. Entsprechend dieser institutionellen Perspektive diskutieren Clark und Trow (1966, S. 32-69) verschiedene organisationale Rahmenbedingungen, welche die Herausbildung der einzelnen studentischen Subkulturen begünstigen und die im Folgenden kurz dargestellt werden:

*Institutioneller Ethos*. Der institutionelle Ethos repräsentiert die „offizielle" Organisationskultur einer Hochschule. Der Ethos ergibt sich zum einen aus den Zielen, der Hochschule in Bezug auf die Ausbildung der Studierenden (die „Mission" in Tierneys (1988) Kulturkonzept (siehe Teil III, Kapitel 1.2.1.2). Beispielsweise kann eine Hochschule in dem Ruf stehen, eine gute und erfolgreiche Berufsvorbereitung anzubieten, oder aber den Ethos der akademisch-intellektuellen Bildungsinstitution vertreten (Clark & Trow, 1966, S. 33). Zum zweiten gehört zum Ethos die Einzigartigkeit des Charakters einer Hochschule. Während einige (häufig gerade private) Hochschulen als besonders und einzigartig gelten, werden andere als mehr oder weniger vergleich- und austauschbar betrachtet. Die Einzigartigkeit einer Hochschule kann durch die Einführung besonderer Curricula und außergewöhnlicher Methoden in der Lehre ebenso verändert werden wie durch die bewusste Gestaltung des sozialen Zusammenhalts (der college community) der Hochschulmitglieder, z. B. mit extracurricularen Aktivitäten (Clark & Trow, 1966, S. 36f).

*Objektive Interessen*. Neben den offiziell vertretenen Werten einer Hochschule bestimmen die tatsächlichen und individuellen Interessen der Hochschulmitglieder deren alltägliches Handeln. Dazu gehören einerseits die Interessen der Faculty. Besonderen Einfluss auf die studentische Kultur hat das Interesse der Faculty an der Förderung der persönlichen Entwicklung der Studierenden. Dieses kann von relativem Desinteresse an der Lehre bis zu hohem persönlichen Engagement für die Studierenden reichen. „Most faculty members … come down heavily on the interests that are rewarded by the organization and are promising for a career" (Clark & Trow, 1966, S. 41). Ebenfalls relevant für die Herausbildung studentischer Kulturen sind die Interessen der Administration. Traditionell ist die Administration als bürokratischer Kern einer Hochschule an klaren Strukturen und Prozessen sowie der Vermeidung von Ausnahmen interessiert. Die Frage, inwieweit die Administration spezielle Bedürfnisse und Interessen der Studierenden berücksichtigt und individuelle Ausnahmen und Sonderwege zulässt, kann die studentische Kultur wesentlich prägen. „The interests of administration and segments of the faculty in financial support, student supply, internal order, and public approval have favored 'conservative' student cultures … – cultures that contain perspective rather than stimulate and civilize them" (Clark & Trow, 1966, S. 43). Offensichtlich wird der Einfluss administrativer Prozesse und Prozeduren bei der Auswahl Studierender: Wie und nach welchen Kriterien die Auswahl durchgeführt wird, hat wesentlichen Einfluss darauf, welche Studierende an einer Hochschule akzeptiert und welche studentischen Orientierungen (Einstellungen, Werte, Interessen) bevorzugt werden (Clark & Trow, 1966, S. 47).

*Autoritätsstrukturen*. Die Verteilung der Autorität innerhalb einer Hochschule nimmt Einfluss darauf, welche Werte und Interessen besonders gefördert werden. Autoritätsstrukturen verkörpern in diesem Sinne die organisationale Kehrseite individueller

Interessen der Faculty. Autoritätsstrukturen bestimmen, wie groß der Spielraum des einzelnen Lehrenden ist, also ob z. B. eine starke vertikale Kontrolle im Sinne klarer Hierarchien herrscht, ob kollegiale Kontrollstrukturen vorhanden sind oder ob die Autoritätsstruktur stark individualistisch geprägt ist. Sind die Autoritätsstrukturen stark ausgeprägt, beeinflussen die darin vertretenen Werte und Interessen auch die Lern- und Studienkultur: So kann ein engagiertes Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden gefordert und honoriert werden oder aber unbeachtet und bedeutungslos bleiben. Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die Autorität innerhalb einer Hochschule ist die Einbeziehung der Studierenden. Der Ausschluss der Studierenden von allen organisationalen Entscheidungen kann Opposition und Entfremdung der studentischen Kultur gegenüber der Hochschule befördern, wohingegen die aktive Einbeziehung Studierender in organisationale Fragen die Identifikation und das Engagement Studierender stärken können (Clark & Trow, 1966, S. 51f.).

*Größe und Komplexität*. Die Größe einer Hochschule bestimmt wesentlich, inwiefern eine Hochschule eine Gemeinschaft (community) oder vorwiegend eine bürokratische Organisation darstellt. „Increasing scale … is most appropriate for a consumer orientation toward college and primarily promotes vocational subcultures. The tendency for increasing size to weaken social ties, turning groups into aggregations, leads toward the atomized vocational subcultures“ (Clark & Trow, 1966, S. 53). Aufgrund der weniger engen sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden ist es in großen Hochschulen schwieriger, Einfluss auf die studentischen Kulturen zu nehmen.

*Zugangsvoraussetzungen*. Die Zugangsvoraussetzungen, die eine Hochschule für ihre Studierenden festlegt, bestimmen nicht nur, welche Individuen rekrutiert werden. Ob und wie Studierenden selegiert werden, wirkt sich auch auf die Stabilität der rekrutierten Studierendenpopulation aus. In Hochschulen (bzw. Studienprogrammen) mit keiner oder geringer Selektion fluktuieren die Studierenden stärker als in stark selektiven Institutionen. Verbringen die Studierenden ihr gesamtes Studium an einer Hochschule, können sich dort stärkere studentische Kulturen ausprägen, als in Systemen mit einer hohen Fluktuation Studierender zwischen den Bildungsinstitutionen (Clark & Trow, 1966, S. 58f.).

*Autonomie des Systems*. Als entscheidenden Einfluss auf die Studierendenkultur wird schließlich die Abgeschlossenheit bzw. Offenheit der akademischen Welt der Hochschule gegenüber externen Einflüssen betrachtet (Clark & Trow, 1966, S. 59-63). Eine wesentliche Rolle spielt dabei, ob das Studium zum zentralen Lebensinhalt der Studierenden wird oder ob Studieren lediglich der Weiterbildung dient und die Studentenrolle nicht der eigentlichen (beruflichen oder sozialen) Identität entspricht. Dementsprechend bildet sich an Hochschulen mit einem hohen Anteil an pendelnden Studierenden in der Regel keine so starke studentische Kultur heraus wie dort, wo der Großteil der Studierenden in Hochschulnähe lebt. „With his life lived off campus and his time and attention caught up in off-campus roles, neither the campus nor the classroom has much a chance to engage the student's personality, other than in the special cases in which institutional purpose is unusually striking or student motivation unusually strong“ (Clark & Trow, 1966, S. 60).

An dieser Aufzählung von Einflussfaktoren auf studentische (Sub-) Kulturen wird deutlich, dass für Clark und Trow (1966) studentische Kulturen zwar nicht vollständig, aber doch wesentlich durch die Gestaltung der organisationalen Rahmenbedingungen innerhalb einer Hochschule beeinflusst und gestaltet werden können. Hier zeigt sich der wesentliche Unterschied zum Konzept der Fachkulturen, das studentische Orientierungen und Handlungsmuster vorwiegend an den paradigmatischen Ausrichtungen einer Fachrichtung bzw. der dahinterstehenden wissenschaftlichen Disziplin(en) festmacht.

**Forschungstradition.** Clark und Trows Arbeit bildet den Ausganspunkt für eine eigene Forschungstradition. Darin findet sich eine Vielzahl quantitativer Fragebogenstudien, die versuchen, die Typologie zu validieren bzw. zu re-interpretieren. Denn die Clark und Trow-Typologie ist mit den spezifischen Problemen behaftet, denen mehr oder weniger alle Kategorisierungen und Typenbildungen gegenüberstehen. Dazu gehört vor allem die Frage nach der Sinnhaftigkeit und der Gültigkeit der verwendeten Einteilungskriterien. Terenzini und Pascarella (1977, S. 230f.) berichten in ihrer Untersuchung zur Konstruktvalidität der Clark-Trow-Typologie bereits von elf quantitativen Studien, die das Framework verwenden und statistisch prüfen. Dabei stellen sie fest, dass „while much of the research on Clark and Trow's model tends generally to support the validity of their typology … the theoretical constructs which give rise to the typology have been virtually ignored“ (Terenzini & Pascarella, 1977, S. 228). In ihrer eigenen Studie überprüfen die Autoren daher die Konstruktvalidität der Typologie (d. h. die Gültigkeit der beiden zugrunde liegenden Unterscheidungsdimensionen), indem sie die Einstellungen von mehr als 370 Studienanfängern sowohl zu ihrem akademischen Programm („I have found my academic program to be ...“) als auch zu ihrem außeruniversitären Leben während des Studiums befragten („I have found my non-academic life to be …“) (Terenzini & Pascarella, 1977, S. 232). Als Ergebnis ihrer Analysen beurteilen Terenzini und Pascarella das Konstrukt der studentischen Subkulturen nach Clark und Trow (1966) sowohl in Bezug auf die vier Typen als auch hinsichtlich der verwendeten Unterscheidungsdimensionen als valide. Gleichzeitig fordern sie eine weitere Differenzierung der Unterscheidungskriterien durch den Einbezug weiterer Variablen (Terenzini & Pascarella, 1977, S. 245ff.). Diese Forderung kommt ab Mitte der 1990er Jahre die Forschergruppe um Wilder (Wilder, McKeegan, Jr., Skelton & Dunkerly, 1997; Wilder, Midkiff, Dunkerly & Skelton, 1996; Wilder, McKeegan & Midkiff, 2000) nach. Diese Autoren verwenden die Clark-Trow-Typologie zur Beobachtung von Entwicklungsprozessen Studierender an Hochschulen. Die zentrale Frage dabei lautet, ob sich die Orientierungen Studierender mit der Zeit bzw. in Abhängigkeit bestimmter Rahmenbedingungen verändern. So wird nachgewiesen, dass sich die studentischen Orientierungen im Verlauf des Studiums von collegiate und vocational zu nonconformist und academic verlagern. Dementsprechend kann ein sozialisierender Einfluss der Hochschule angenommen werden (Wilder et al., 1996). Auch untersuchen die Autoren den Einfluss der Mitgliedschaft in Studierendenverbindungen und stellen fest, dass Verbindungsangehörige tendenziell Orientierungen zeigen, die mit einer geringen Identifizierung mit der Hochschule einhergehen (Wilder et al., 1997, S. 168). Gleichzeitig wird in dieser Studie ein Zusammenhang

zwischen den studentischen Orientierungen und den gewählten Majors (Studienabschlüssen) deutlich, was wiederum die Ähnlichkeit des Clark-Trow-Modells mit Ansätzen der Fachkulturforschung verdeutlicht (Wilder et al., 1997, S. 168; ein erster Hinweis auf die ungleiche Verteilung von Subkulturen auf Fächer findet sich bereits bei Clark & Trow, 1966, S. 30).

**Zwischenfazit**. Die hier dargestellten Ansätze zur Typologisierung von Studierenden weisen eine deutliche Ähnlichkeit zu Arbeiten aus dem Bereich der Fachkulturforschung auf (siehe Teil III, Kapitel 0). Allerdings werden studentische Kulturen nicht (allein) auf die paradigmatischen Spezifika eines Faches bzw. einer Fächergruppe zurückgeführt, sondern wesentlich auf die Beschaffenheit der Studienkontexte. Für die Konzeption von Studienprogrammkulturen ist diese Perspektive entscheidend, stellt sie doch einen Bezug her zwischen (potenziell gestaltbaren) strukturell-materiellen Kontextmerkmalen und den ideellen Charakteristika studentischer Kulturen. Gleichzeitig aber bleibt das Problem einer gewissen Vereinheitlichung und Oberflächlichkeit bestehen, dass sich durch die Typologisierung ergibt. Die Idealtypen studentischer (Sub-) Kulturen des Clark-Trow-Modells bleiben dadurch relativ abstrakt und machen kaum Aussagen über das lernbezogene Alltagshandeln der Studierenden.

#### 1.2.2.2. Ethnografien studentischer Kulturen

Neben den skizzierten quantitativ ausgerichteten Typologisierungen, existiert eine Reihe von Arbeiten, die Studienkulturen im Rahmen ethnografischer Studien an Hochschulen untersuchen. Dabei wird anhand eines oder weniger Einzelfallstudien versucht, die Alltagsgewohnheiten und Sichtweisen Studierender möglichst umfassend zu verstehen.

*Organisationskulturen an Hochschulen*

Auch hier hat eine Arbeit von Burton Clark den Status eines Klassikers erreicht. „*The Distinctive College*“ (Clark, 1970/2009) untersucht drei private Hochschulen (Reed, Antioch und Swarthmore), wobei die Entwicklung der jeweils spezifischen Hochschulkultur anhand historischer Erzählungen nachgezeichnet wird (S. 8). Im Rahmen dieser institutionsbezogenen Fallstudien wird auch die Rolle der Studierenden für die Entwicklung und die Weitergabe der zentralen kulturellen Werte diskutiert, die sich in der „organisationalen Saga“ widerspiegeln (Clark, 1972, S. 182):

> „When the students define themselves as personally responsible for upholding the image of the college, then a design of plan has become an organizational saga. … Reed students … were great believers in the uniqueness of their college, constantly on the alert for any action that would alter it, ever fearful that administration or faculty might succumb to pressures that would make Reed just like other colleges“ (Clark, 1972, S. 182).

Für Clark sind die Studierenden hier also ein integraler Bestandteil der Organisationskultur. Sie sind ebenso wie die Lehrenden geprägt von der Geschichte ihrer Hochschu-

le und fungieren als Träger und Vermittler der organisationalen Saga. Diese bildet wiederum die Grundlage der hochschulspezifischen Identität.

*Boys in White*

Während Clark die Studierendenkultur lediglich hinsichtlich ihres Beitrags zur organisationalen Saga betrachtet, fokussiert „*Boys in White*" (Becker, Geer, Hughes & Strauss, 1961/2004) auf die Entwicklung der professionellen Identität von Medizinstudierenden während ihrer Jahre an der Medical School. Die Studie von Becker et al. (1961/2004) wird häufig als Prototyp der gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Glaser & Strauss, 1967) betrachtet und hat heute daher ebenfalls den Statuts eines Klassikers. Ausgehend von der Sorge um die Qualität der medizinischen Ausbildung (Becker et al., 1961/2004, S. 9ff.) widmet sich die Untersuchung vor allem den sozialen Interaktionsprozessen im Medizinstudium. Im Mittelpunkt steht die Fragen nach den Prozessen, in deren Verlauf das professionelle Verständnis der zukünftigen Mediziner geprägt wird. „The problem we began with was to discover what medical school did to medical students other than giving them a technical education. It seemed reasonable that students left medical school with a set of ideas about medicine and medical practice that differed from the ideas they entered with" (Becker et al., 1961/2004, S. 17). Kennzeichen der Studie ist ihre Offenheit: Basierend auf der Theorie des sozialen Interaktionismus wird davon ausgegangen, dass die Prozesse der beruflichen Identitätsentwicklung nur dann nachvollzogen werden können, wenn die sozialen Interaktionen beobachtet und deren spezifische Bedeutung für die Studierenden verstanden werden. Methodisch werden Beobachtungen von Studierenden in verschiedenen Situationen während ihrer Studienjahre eingesetzt. Interessant ist dabei das Interesse an den sozialen Interaktionen der Studierenden einerseits und der individuellen Einschätzung verschiedener Handlungssituationen andererseits. Die Autoren benutzen den Begriff der Perspektive, „to refer to a coordinated set of ideas and actions a person uses in dealing with some problematic situation, to refer to a person's ordinary way of thinking and feeling about and acting in such a situation" (Becker et al., 1961/2004, S. 34). Diese *Perspektive*, d. h. individuelle Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (gegenüber dem Studium, sich selbst als Ärzten, den Lehrenden, Patienten etc.) sind zwar im Denken und Handeln des Einzelnen beobachtbar, sie entwickeln sich aber nicht (nur) idiosynkratisch, sondern im Zuge der gemeinsamen Interaktionsprozesse. Dementsprechend unterscheidet sich die Perspektive von Medizinstudierenden im klinischen Jahr (also am Ende ihrer Ausbildung) von denen zu Beginn des Studiums. Zu Beginn dominieren romantische Vorstellungen vom Beruf als Mediziner sowie die Ambition, möglichst „alles" zu wissen, um ein hervorragender Arzt zu werden. Diese idealistische Perspektive wandelt sich im Verlauf des Studiums. Angesichts der Stoffmengen und des Drucks in der Ausbildung wird gelernt, was die Lehrenden von einem verlangen. Der Beruf als Arzt wird nüchtern, bisweilen auch zynisch betrachtet. Die medizinische Ausbildung besteht also nicht nur im technischen Wissen, das vermittelt wird, sondern auch in der Entwicklung bestimmter Denk- und Problemlöseschemata.

Diese Untersuchung ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, weil hier explizit Prozesse der Herausbildung von Routinen und Sichtweisen fokussiert wird, die eine unmittelbare Bedeutung für das alltagspraktische Handeln der Studierenden haben. Mit dem Konzept der (sich über die Zeit verändernden) Perspektive wird ein Konstrukt vorgestellt, das den Zusammenhang zwischen den Erlebnissen der Studierenden während der medizinischen Ausbildung und den resultierenden Folgen für ihre eigenen Sichtweisen und ihr Handeln theoretisch modelliert.

*Ethnografien der studentischen Lebenswelt*

Einen noch tieferen Einblick in die studentische Lebenswelt (also das subjektive Erleben der Studierenden) bieten detaillierte Ethnografien des Alltags Studierender an Colleges, wie sie sich in den Arbeiten von Moffatt (1989) und Nathan (2005)[30] finden. Moffatt (1989) legt eine umfassende Ethnographie des „undergraduate life" an der Rutgers Universität vor. Die Themen, die in seiner Darstellung behandelt werden, umfassen unter anderem das Verhältnis unterschiedlicher ethnischer Gruppen, das Sexualverhalten der Studierenden sowie die Einstellung gegenüber den akademischen bzw. lernbezogenen Aspekten des Studiums. Sehr plastisch werden einzelne Verhaltensweisen, Rituale und Zeremonien, die typisch für das Leben an der Universität sind, beschrieben.

Interessant in Bezug auf die vorliegende Arbeit sind dabei vor allem die Berichte über die Gewohnheiten der Studierenden in Bezug auf die akademische Seite des Studiums (im Wesentlichen illustriert dieser Abschnitt in Moffatts Arbeit das Hidden Curriculum der Rutgers Universität): Als wesentliches Merkmal des Studiums nennt Moffatt „Vocationalism" (1989, S. 275), die grundlegende Überzeugung, dass ein Abschluss zu irgendeiner „praktischen" (beruflichen) Tätigkeit nach dem Studium taugen sollte. In den Augen der Studierenden bestand zudem eine „Rangordnung" der Studienprogramme, die sich an drei Kriterien festmachte: „First, how good was the occupation to which a given subject presumably led? Second, … how difficult was that subject at Rutgers? And third, much less important, how much social good did the occupation or profession in question accomplish?" (Moffatt, 1989, S. 27). Für die vorliegende Arbeit relevant ist auch die Beschreibung des Kurswahlprozesses Studierender im Rahmen des sehr offen gestalteten Curriculums der Rutgers Universität: „The students' decisions were actually based on intricate calculations and trade-offs of necessity, interest, conveniences, availability, and difficulty" (Moffatt, 1989, S. 285). Die Berufs- oder Karriereorientierung wird als grundlegende Norm für alle studienbezogenen Aktivitäten herausgestellt (Moffatt, 1989, S. 286). Allerdings existieren neben diesem Grundkonsens der Berufsausrichtung durchaus individuell unterschiedliche, oft stark auf persönliche und intellektuelle Entwicklung ausgerichtete Orientierungen (Moffatt, 1989, S. 293-310). Dabei wird bei den Studierenden ein Entwicklungsprozess von einer vorwiegend beruflichen hin zu einer stärker intellektuellen Orientierung beobachtet

[30] Rebekah Nathan ist ein Pseudonym der Anthropologin Cathy Small.

(diese Beobachtung ist konsistent mit den quantitativ gewonnenen Ergebnissen zur langfristigen Veränderung studentischer Orientierungen von Wilder et. al (1996)).

Moffatt interpretiert seine lokal gewonnen Erkenntnisse sowohl vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte und den organisationalen Charakteristika der Rutgers Universität als auch im Lichte allgemeiner Themen, Werte, Einstellungen und Ansichten der US-amerikanischen Kultur in den 1970er und 1980er Jahren. Beachtenswert ist Moffats methodisches Vorgehen: Zum einen betreibt er teilnehmende Beobachtungen, indem er unter dem Vorwand, Studierender zu sein, von 1977 bis 1984 mehrere Tage pro Woche in den Campus-Unterkünften zusammen mit Studierenden lebt (Moffatt, 1989, S. 1ff.). Zudem greift er auf rund tausend Aufsätze sowie etwa 200 halbstrukturierte Interviews zurück, in denen Studierende über ihren Alltag an der Hochschule berichten (Moffatt, 1989, S. 27). Darüber hinaus diskutiert Moffatt die gewonnenen Daten sowie seine eigenen Interpretation über drei Jahre hinweg mit den Studierenden in seinen Kursen, sodass im Ergebnis eine „collective self-study“ (Moffatt, 1989, S. 329) entsteht. Die Arbeit von Nathan (2005) widerspiegelt in wesentlichen Teilen Moffatts Untersuchung, sowohl in Bezug auf die angewandte Methodik, aus auch hinsichtlich der zentralen Ergebnisse.

*Student Slang*

Im Zusammenhang mit solchen ethnografischen Ansätzen ist auch eine weit zurückreichende Forschungstradition zu erwähnen, die sich mit dem symbolischen Gehalt studentischer Slang-Begriffe befasst. Die spezielle Sprache von College-Studierenden wurde bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Rahmen linguistischer und soziologischer Arbeiten untersucht (Hummon, 1994, S. 75). Spezifische Slang-Ausdrücke haben einen spezifischen symbolischen Charakter, der innerhalb von Hochschulen entsteht und nur in den jeweiligen Kontexten verstanden wird. Olesen und Whitakker (1968) beispielsweise berichten, dass bestimmte symbolisch gebrauchte Slang-Begriffe auch lernrelevante Bedeutungen transportieren: „The gradual alterations of the meanings of gung-ho and red-hot [Slang-Bezeichnungen für enthusiastische Studierende] and the extensive use of these terms among the student nurses where, we believe, indications of emergent student norms around the matter of how they were supposed to feel about nursing and how they ought to act as students“ (Olesen & Whittaker, 1968, S. 227). Hummon gebraucht den Begriff der „Slang Identities“ (Hummon, 1994, S. 77), um zu verdeutlichen, dass Slang-Begriffe von Studierenden dazu gebraucht werden, ihre Kommilitonen in bestimmte Typen einzuordnen. Slang-Identitäten beziehen sich dabei auf den akademischen Bereich des Studiums (z. B. computer nerd, hot shot) ebenso wie auf nicht-akademische Bereiche des Studierendenlebens. Slang erfüllt eine kulturelle Funktion, weil er dazu verwendet wird, soziale Beziehungen zwischen den Studierenden durch den symbolischen Sprachgebrauch zu manifestieren (Hummon, 1994, S. 79).

**Zwischenfazit**. Ethnographische Studien ermöglichen einen tiefgreifenden Einblick in die alltägliche Lebenswelt Studierender. In diesem Sinne bilden sie einen wertvollen

Ansatzpunkt für die Analyse von Studienprogrammkulturen. Immerhin gelingt es den oben dargestellten Arbeiten (insbesondere den umfassenden Ethnografien von Moffatt (1989) und Nathan (2005)), die Bedingungen und auch die subjektiven Handlungslogiken der Studierenden in den untersuchten Kontexten, umfassend zu rekonstruieren. Die Dichte der Beschreibung und der Umfang sind jedoch gleichzeitig ein Problem beim Umgang mit diesen Arbeiten: Aus der Sicht des Bildungspraktikers ist es aufgrund der Komplexität der Beschreibung außerordentlich schwierig zu beurteilen, wo sich Ansatzpunkte für eine didaktische Gestaltung von Studienkontexten bieten. Aus Sicht des hier verfolgten didaktischen Ansatzes fehlt den dargestellten Arbeiten die Fokussierung auf den Bildungsaspekt.

#### 1.2.2.3. Hidden Curriculum: Studienalltag als sozio-kulturelle Praxis

Gebraucht wurde der Begriff des Hidden Curriculum erstmals 1968 von Jackson (1968, S. 10-33), der sich dabei auf die sozialen Anforderungen von Klassensituationen an die Schüler bezog (Lynch, 1989, S. 1).[31] Die speziellen Anforderungen innerhalb des Klassenraums erfordern von den Schülern spezielle Handlungsstrategien: Überfüllte Klassen machen es notwendig, mit Zurückweisung von Anliegen, Nicht-Beachtung und Ablenkungen umzugehen. Die Prüfungssituation in der Schule bedingt ein widersprüchliches Verhältnis von Loyalität und Konkurrenz zu Mitschülern und Lehrenden. Schließlich müssen Schüler mit dem Machtgefälle zwischen sich selbst und den Lehrenden umgehen. Die Bewältigungsstrategien, die sich aus dieser Konstellation ergeben, stimmen häufig nicht mit den offiziellen Verhaltensweisen überein, die das formale Curriculum fordert. Portelli (1993, S. 345) differenziert vier Konnotationen, die mit dem Begriff des Hidden Curriculum verbunden werden:

(1) Inoffizielle *Erwartungen* bzw. implizite Botschaften hinsichtlich erwarteter Verhaltensweisen.

(2) Nicht intendierte *Lernergebnisse* oder Botschaften.

(3) Implizite *Botschaften*, die sich aus der Struktur von Bildungsprozessen ergeben.

(4) Hidden Curriculum als *Kreation der Lernenden* (das was die Lernenden aus dem offiziellen Curriculum machen).

Auf den Hochschulbereich wurde das Konzept des Hidden Curriculum von Snyder (1970) übertragen. Für ihn ist die Aufdeckung des Hidden Curriculums ein Weg, um

[31] Während die Begriffsprägung Jackson (1968) zugeschrieben wird, lassen sich die Ansätze des Hidden-Curriculum-Konzeptes bereits in Deweys Bildungsphilosophie ausmachen (Portelli, 1993, S. 343). Dewey formuliert seine Ideen zur sozialen Strukturierung von Schulen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Dewey, 1916/2005). Eindrücklich beschreibt er die oft einengende und kontrollierende Struktur der Schule in *Experience and Education* (Dewey, 1938/1997): "The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning. If impetus in this direction is weakened instead of being intensified, something much more than a lack of mere preparation takes place. The pupil is actually robbed of native capacities which otherwise would enable him to cope with the circumstances that he meets in the course of his life" (Dewey, 1938/1997, S. 48). "I think it is fair to say that one reason the personal commands of the teacher so often played an undue role and a reason why the order which existed was so much a matter of sheer obedience to the will of an adult was because the situation almost forced it upon a teacher. The school was not a group or community held together by participation in common activities" (Dewey, 1938/1997, S. 55).

die Ursachen dafür zu finden, dass Studierende häufig nicht nach den offiziellen Zielen der Hochschule bzw. der Lehrenden handeln und sich teilweise sogar unerwünschte Studienergebnisse oder offene Ablehnung gegenüber einer Hochschule einstellen. „How does it happen that students, often the most able, turn off from education? Why do honest, imaginative efforts to enrich, to open up, to alter the curriculum fail to engage so many students?“ (Snyder, 1970, S. 4). Zur Beantwortung dieser Fragen konzentriert sich Snyder in einer Fallstudie auf die subjektiven Interpretation der Aussagen des formalen Curriculums am Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.).

Snyder zeigt, wie die Studierenden im Laufe des Studiums komplexe Bewältigungsstrategien entwickeln, um mit dem Alltag an der Hochschule zurecht zu kommen. Am offensichtlichsten ist dabei wohl die Diskrepanz zwischen den Aufforderungen der Lehrenden, engagiert, kreativ und neugierig zu sein, und der Praxis, in Prüfungen große Mengen an auswendig gelerntem Faktenwissen abzufragen. „The consequences for the students varied: some became cynical and said, '… If that's what he really wants, I won't make the same mistake again. Next time I'll memorize the key points.' Some students were discouraged and simply withdrew emotionally from the class“ (Snyder, 1970, S. 19).[32] In vieler Hinsicht schränkt das Hidden Curriculum die Spielräume Studierender ein (auch wenn es, zumindest teilweise, von ihnen selbst konstruiert wird), vor allem was das Verfolgen eigener Interessen und Ziele angeht. Um im Studium erfolgreich zu sein, ist die selektive Vernachlässigung (selective negligence (Snyder, 1970, S. 50)) bestimmter Kurse und Kursinhalte notwendig, um die Masse an Inhalten und Aufgaben bewältigen zu können.

Neben den inhaltlichen Aspekten (welche spezifischen Handlungsstrategien fordert das Hidden Curriculum in einem bestimmten Bildungskontext?) betont das Konzept des Hidden Curriculum vor allem Sozialisations- und Reproduktionsaspekte. Studierende, welche die Regeln des Hidden Curriculum beherrschen, sind häufig erfolgreicher als diejenigen, die zwar die Leitlinien des offiziellen Curriculums befolgen, die informellen Anforderungen jedoch nicht erfüllen. „Those students who resolve the difference between the two curricula by simply denying that such differences exist may well have a comfortable passage through college. They have conformed to an accepted – in fact, an expected – pattern“ (Snyder, 1970, S. 114). In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass das Hidden Curriculum Anpassung und Konformismus fördert, wohingegen kritisches Denken und Widerstand gegen die bestehende Ordnung systematisch verhindert werden.

Das Konzept des Hidden Curriculum dient immer wieder als Ausgangspunkt für empirische Untersuchungen, wobei sich – verglichen mit der Forschung im Schulbereich – relativ wenige Arbeiten mit der Hochschule auseinandersetzen (Bergenhenegouwen, 1987; der Sammelband von Margolis, 2001; Sambell & McDowell, 1998; Snyder, 1970; Korpiaho, 2005; Ahola, 2000; Bloch, 2009, S. 257-275). Innerhalb der empirischen Forschungstradition lassen sich zwei Entwicklungslinien unterscheiden: (1) Ansätze, die eine kritisch-emanzipatorische Perspektive auf die bestehenden Verhältnisse

[32] Für eine ausführliche Diskussion zur Rolle der Prüfungspraxis bei der Konstruktion des Hidden Curriculum siehe Sambell & McDowell (1998).

in Bildungskontexten verfolgen und die reproduzierende Funktion des Hidden Curriculum in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse (z. B. Klassen-, Geschlechter-, Rassenunterschiede). (2) Arbeiten, die das Alltagshandeln (d. h. die Praxis) an Hochschulen untersuchen und dabei besonders die impliziten Aspekte der Bildungspraxis in den Blick nehmen. Ausgewählte Arbeiten beider Entwicklungslinien werden im Folgenden kurz vorgestellt:

**Kritisch-emanzipatorische Perspektive auf das Hidden Curriculum**. Illustrative Beispiele für die kritisch-emanzipatorische Perspektive auf das Hidden Curriculum in der Hochschule bieten die Beiträge des Sammelbandes The Hidden Curriculum in Higher Education von Margolis (2001): Gair und Mullins (2001) zufolge zeichnet eine zunehmende Ökonomisierung das amerikanische Hochschulsystem aus. An den Hochschulen zeigt sich dies an einer unterschiedlichen Wertschätzung für die einzelnen Fakultäten, wo die Wirtschafts-, Ingenieurs- und Naturwissenschaften von den Universitätsverwaltungen wesentlich stärker unterstützt würden als die Sozial- und Geisteswissenschaften. Offensichtlich wird dieses Element des Hidden Curriculum den Autoren zufolge auch an der physischen Gestaltung von Campussen, der Ausstattung von Gebäuden etc. (Gair & Mullins, 2001, S. 26-29). Für Costello (2001) besteht das Hidden Curriculum aus bestimmten habituellen Aspekten (siehe Teil III, Abschnitt 1.1.2.2), die auf verschiedene Art und Weise ausgedrückt werden. Beispielsweise schreibt er der monumentalen Architektur einer Law School eine bestimmte symbolische Bedeutung zu. Studierende, die aus „passenden“ gesellschaftlichen Millieus (weiße, männliche Studierende aus der Oberschicht) stammen, fühlen sich demnach in einer solchen Umgebung wohler als jene aus „fremden“ Milieus. „Examining the physical settings of two professional schools reveals the curricula that were hidden in plain sight.... The messages conveyed by the settings help explain both the fact that white men from privileged class backgrounds are disproportionally more successful …, and the fact that this disparity is more pronounced at the law school“ (Costello, 2001, S. 59). Ehrensal (2001) untersucht die Hidden Curricula wirtschaftswissenschaftlicher Undergradutate-Studienprogramme und versieht seine Analyse mit dem programmatischen Titel „Training Capitalism's Foot Soldiers“ (Ehrensal, 2001, S. 97). Problematisch an der wirtschaftswissenschaftlichen Undergraduate-Ausbildung seien die einheitlichen Inhalte, der weitgehende Verzicht auf wissenschaftliche Originalquellen und eine daraus resultierende Darstellung einer Welt, die nach einfachen Regeln funktioniert. Entscheidungssituationen, die sich unter realen Handlungsbedingungen kontextabhängig und probabilistisch zeigen, würden als „normative, certain, and based on universal percepts“ (Ehrensal, 2001, S. 104) dargestellt.[33]

Snyder (1970) fokussierte bei seiner Untersuchung sehr stark auf das alltägliche Handeln der Studierenden und interpretierte seine Beobachtungen auch vorwiegend vor dem Hintergrund der unmittelbaren organisationalen Kontextbedingungen am MIT . Die eben vorgestellten Studien in Margolis' (2001) Sammelband hingegen abstrahieren bei der Interpretation ihrer Beobachtungen von den institutionellen Kontexten und

[33] Vgl. hierzu auch die Untersuchung der "Moral Order of Business Studying" von Päiviö (2008), die zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

greifen auf makrosoziologische Phänomene (Reproduktion sozialer Milieus, Rassen- und Genderaspekte etc.) zurück. Damit gehen die letztgenannten Arbeiten über einen rein institutionellen Ansatz hinaus und beziehen auch gesamtgesellschaftliche Kontexte mit ein, um lokale Gegebenheiten in Hochschulen zu erklären.

**Hidden Curriculum als sozio-kulturelle Praxis**. Seit Ende der 1990er Jahre wurden einige Arbeiten veröffentlicht, die sich auf das Konzept des Hidden Curriculum beziehen, ohne dabei die oben dargestellte kritisch-empanzipatorische Haltung einzunehmen.[34] Diesen Arbeiten geht es darum, die Bedingungen des Alltagshandelns der Lernenden zu rekonstruieren und zu verstehen. Im Vordergrund steht das Hidden Curriculum nicht als Reproduktionsmechanismus sozialer Ordnungen, sondern vielmehr als Ergebnis sozial-interaktionaler Praxis, also des alltäglichen Handelns in Bildungssituationen.

Zugrunde gelegt werden dabei die Theorien der so genannten Situated Cognition-Bewegung (Brown, Collins & Duguid, 1989). Die Anhänger der Situated Cognition betrachten Lernen als einen Prozess der Enkulturation in einen bestimmten sozio-kulturellen Kontext, z. B. eine Arbeits- oder Lerngruppe oder ein Studienprogramm. Im Zuge des „Hineinwachsens" in eine solche soziale Gemeinschaft gilt es, die dort üblichen Regeln und Praktiken kennenzulernen und zu verinnerlichen.[35] Lernen ist demzufolge das Erlernen „richtiger", d. h. im spezifischen Kontext angemessener, Handlungsweisen. Aus der Sicht des einzelnen Lernenden bedeutet Lernen damit nicht die Verinnerlichung vorgefertigten Wissens, sondern die schrittweise Teilhabe am sozialen Handeln einer Gruppe von Lernenden (Lave & Wenger, 1991, S. 49ff.) In diesem Sinne kann Lernen in der Hochschule als schrittweises „Entdecken" des jeweils vorherrschenden Hidden Curriculums verstanden werden – als das Aneignen erfolgreicher Praktiken, um die Herausforderungen des Studienalltags bewältigen zu können. „It is not the acquisition of skill or knowledge with a universal currency (e.g., textbook knowledge) that identifies the 'competent' member. Rather, it is a demonstrated ability to 'read' the local context and act in ways that are recognized and valued by other members of the immediate community of practice, that is all-important" (Contu & Willmott, 2003, S. 284)

Gherardi, Nicolini und Odella (1998, insbes. S. 279ff.) schlagen in diesem Zusammenhang (wenn auch mit Bezug auf arbeitsplatznahes Lernen und nicht auf Hochschulen) den Begriff des „Situated Curriculum" vor. Gegenüber dem Konzept des Hidden Curriculum werden dabei der sozial-konstruktive Charakter sowie die Kontextgebundenheit betont: „The hidden curriculum puts more emphasis on the political and critical view on practices, whereas the Situated Curriculum stresses the significance of

[34] Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die MERI-Gruppe (Management Education Research Initiative) an der Universität von Helsinki (Räsänen, Korpiaho, Herbert, Mäntylä & Päiviö, 2005; Päiviö, 2008). Diese Arbeitsgruppe hat verschiedene Beiträge zu Alltagspraktiken in wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogrammen veröffentlicht. Den Arbeiten gemeinsam ist eine sozio-kulturelle Rahmentheorie mit Bezügen zur Situated-Cognition-Bewegung.

[35] Auch hier zeigen sich wieder deutliche Verbindungen zu Bourdieus Habituskonzept. Allerdings stellt die sozio-kulturelle Lerntheorie (Gherardi, Nicolini & Odella, 1998, S. 278) gegenüber der soziologischen Position Bourdieus die *Prozesse* der Enkulturation in den Mittelpunkt. Dementsprechend bildet die sozio-kulturelle Lerntheorie auch den Ausgangspunkt zahlreicher pädagogisch-didaktischer Konzepte und Modelle

learning and knowing that various practices produce“ (Korpiaho, 2005, S. 237). Das Situated Curriculum ent- und besteht aus den Praktiken, die sich im alltäglichen, lernbezogenen Handeln innerhalb eines sozialen Kontextes herausbilden. „The Situated Curriculum is more the variable outcome of ongoing … practices, social interactions and power relations than an invariant precondition of thought, action and learning: a Situated Curriculum is characteristic of the practices of a community and cannot be considered apart from it“ (Gherardi et al., 1998, S. 281). Auch ein situiertes Curriculum ist in weiten Teilen implizit, seine Regeln sind nicht offiziell festgeschrieben, sondern werden im sozialen Handeln der Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft durch Sozialisation weitergegeben. Zentral für das Konzept ist die Rolle von *Kontext*, *Praxis* und *Aktivität*. Das situierte Curriculum zeigt sich nur im Alltagshandeln, es ist abhängig vom *Enactment* durch die Mitglieder der jeweiligen Praxisgemeinschaft.

Korpiaho (2005) greift bei seiner Untersuchung der Studienpraxis von Studierenden der Betriebswirtschaftslehre an der Helsinki School of Economics (HSE) auf das Konzept des Situated Curriculum zurück. Dabei fokussiert der Autor auf die Praxis der Studierenden im Umgang mit Prüfungen. Besonders zu Beginn des Studiums ist das Prüfungsaufkommen an der HSE für den einzelnen Studierenden hoch (mindestens 10 schriftliche Prüfungen pro Semester). Ebenso haben die Notenergebnisse für die Studienanfänger eine große Bedeutung, weil sie für die Zulassung für einen Major ausschlaggebend sind. Deshalb geht Korpiaho davon aus, dass „learning and knowing the practice of examination is a key to studying at HSE and it is in their interest to share the knowledge of that practice in their own student community“ (Korpiaho, 2005, S. 228f.). Die analysierten Daten stammen aus einem Internetforum, in dem Studierende ihre Erfahrungen mit Kursen austauschen. Der von Korpiaho analysierte Thementhread befasst sich mit „Organizing work, panic attacks“ (Korpiaho, 2005, S. 227).

Aus den von Studierenden im Forum verfassten Fragen und Antworten werden mehrere typische Praktiken und dazugehörige Strategien extrahiert, die es den Studierenden ermöglichen, mit der Herausforderung des Prüfungsdrucks an der HSE zurecht zu kommen. Dazu gehören unter anderem Strategien zur Allokation von Zeitressourcen im Rahmen der Prüfungsvorbereitung; Coping-Strategien, um Prüfungen auch bei schlechter Vorbereitung zu bestehen; Beurteilungsstrategien zur Wahl des richtigen Verhaltens während Prüfungen (detaillierte Auflistung in Tabelle 8).

Korpiaho illustriert auch, wie der Inhalt des situierten Curriculums mit den institutionellen Strukturen und Prozessen der Hochschule in Verbindung stehen. Beispielsweise ist die Budgetierung der einzelnen Fakultäten der HSE an die Zahl der Studierenden gebunden, welche die jeweils angebotenen Studienprogramme wählen. Dementsprechend herrscht ein interner Wettbewerb mit dem Ziel, möglichst viele Studierende für die eigenen Studienangebote zu begeistern. Dieser institutionelle Mechanismus versetzt Studierende in die Position von „Kunden“, die über ihr Wahlverhalten den Erfolg der einzelnen Studienprogramme und – indirekt – die Ressourcenausstattung der Fakultäten beeinflussen können. Findige und selbstbewusste Studierende nutzen dieses Wissen, um in Prüfungssituationen gute Noten einzufordern (Korpiaho, 2005, S. 134f.). Für Korpiaho ist diese spezielle Praxis typisch für die Auswirkungen des Prü-

fungssystems auf die soziale Struktur und das Alltagshandeln der Studierenden an der HSE:

> „This kind of behavior is consistent with the overall conduct that the practice of examination favors: individualism (surviving alone), self-assurance (composing strategies and presenting self as competent student), competitiveness (comparing self with others), and finally arrogance (complaining and confronting) all label the practice of examination and are enhanced through the participation in the practice. Considering the magnitude and significance of this credit collection mechanism at HSE, it is obvious that those who adopt this way of presenting self are the winners in business education“ (Korpiaho, 2005, S. 235).

Tabelle 8. Situiertes Curriculum in Bezug auf die Prüfungspraxis an der Helsinki Business School (Quelle: Korpiaho, 2005, S. 236).

| **Activities** | **Contents of the Curriculum** |
|---|---|
| • Surviving through the intensive exam periods with the help of time management. | • Learning to pass courses and maximize the collection of credits.<br>• Learning to be efficient, finding exam materials from libraries and students´ book agency.<br>• Learning that it is not necessary to actually read the required course materials. Finding and circulating book summaries and old questions and answers. |
| • Becoming acquainted with different kinds of coping strategies. | • Learning the use of the composing strategy.<br>• Learning the right vocabulary, including ideological messages, required in different subject's exams.<br>• Learning to present self as a competent student with the help of a specialized vocabulary. |
| • Finding out which exams are considered to be the important ones and deciding on the use of coping strategies. | • Learning the structure of credit gaining implied in the official curriculum.<br>• Learning to prefer exams that may affect their possibilities of getting a major.<br>• Learning to appreciate subjects offering technical rationality that match with their ambitions of getting a job and promise a comfort against the insecurities of business life. |
| • Understanding the role of discipline-based knowledge in the practice of examination. | • Learning to stay within exam areas, learning the text book knowledge.<br>• Learning to consider explicit course contents as knowledge and bypass the questions that require ´making the world a better place´- |

| | |
|---|---|
| | reflections.<br>• Learning that faculty members are gatekeepers of that knowledge. |
| • Learning the operation mechanism of the institutionalized practice of examination. | • Learning to separate learning processes from taking exams.<br>• Learning the purpose of exams as a mechanism of differentiation.<br>• Learning to measure one's own performance against others. |
| • Becoming aware of how the business school as an institution operates. | • Realizing the competition for students and funding constructing the realities of business schools.<br>• Learning to take an advantage of the 'student is the customer' -discourse.<br>• Learning to present characteristics such as competence, self-assurance and if needed, arrogance. |

**Zwischenfazit**. Die Konzepte des Hidden bzw. des situierten Curriculum erweist sich für die Konzeptionalisierung von Studienprogrammkulturen als ausgesprochen wertvoll: Das Handeln Studierender wird explizit als ein Ergebnis sozio-kultureller Interaktionen verstanden. Damit werden die Studierenden als aktive Mitgestalter der Studienwirklichkeit betrachtet. Zudem rückt die Alltagspraxis des Studienhandelns in den Mittelpunkt. Im Vergleich mit den oben dargestellten Ethnographien fokussiert speziell das situierte Curriculum ausdrücklich *lern- bzw. studienbezogene Aspekte* des Alltagshandelns. Die Herausforderung im Umgang mit dem Konzept besteht allerdings darin, relevante Untersuchungsdimensionen des Studierendenhandelns zu erfassen. Zudem fehlt häufig der Bezug zwischen der subjektiven (handlungsleitenden) Perspektive der Studierenden und den (strukturellen und materiellen) Charakteristika der sie umgebenden Studienkontexte.

#### 1.2.2.4. Student Engagement und College Effectiveness

In jüngerer Zeit ist in der US-amerikanischen Hochschulforschung eine Ausdifferenzierung von Ansätzen zur Erklärung des Handelns Studierender festzustellen (Pascarella & Terenzini, 2005, S. 2-5). Verglichen mit den oben vorgestellten, ganzheitlich-beschreibenden Ethnografien werden zunehmend Einzelaspekte des institutionellen Arrangements von Hochschulen herausgegriffen und hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung der Studierenden untersucht (Kuh, 1995, S. 565; Hu & Kuh, 2002). Im Gegensatz zu deskriptiven Arbeiten wird hier versucht, Zusammenhänge zwischen institutionellen Bildungskontexten und individuellen Bildungsergebnissen zu ermitteln. Diese Erkenntnisse bilden die Basis für normative Aussagen zur Gestaltung von Studienkontexten an Hochschulen (vgl. Kuh, 1995, 2009; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; Kuh et al., 2005b; Kinzie & Kuh, 2007).

*Student Engagement als normative Leitlinie*

Ein zentrales Erfolgsmaß, anhand dessen die Effekte institutioneller Merkmale bestimmt werden, ist das so genannte „Student Engagement". „Student engagement represents the time and effort students devote to activities that are empirically linked to desired outcomes of college together with what institutions do to induce students to participate in these activities" (Kuh, 2009, S. 683). Es wird davon ausgegangen, dass hohes Engagement die Wahrscheinlichkeit erhöht, die mit einem Hochschulstudium verbundenen Ziele zu erreichen. Mit dem Konstrukt des Student Engagement verbindet sich ein relativ weites Verständnis von Erfolg im Studium: So verstehen Kuh et al. (2006) Erfolg im Hochschulstudium als „academic achievement, engagement in educationally purposeful activities, satisfaction, acquisition of desired knowledge, skills and competencies, persistence, attainment of educational objectives, and postcollege performance" (Kuh et al., 2006, S. 9).

Das individuelle Engagement-Niveau hängt wesentlich davon ab, inwiefern ein Studierender sich in das soziale Gefüge der Hochschule integriert, ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und sich – zumindest teilweise – von bisherigen sozialen Bezugsgruppen lösen kann (Tinto, 1998; Kuh et al., 2006, S. 11). Ob diese soziale Integration gelingt bzw. inwiefern sie bildungsförderliche Einstellungen und Handlungsweisen hervorbringt, wird maßgeblich davon beeinflusst, inwieweit die Studierenden an sozialen Aktivitäten im Rahmen des Studiums teilnehmen.

Die Hochschule kann das Student Engagement fördern, indem sie Rahmenbedingungen für solche Aktivitäten schafft, die eine wünschenswerte Entwicklung der Studierenden im Sinne akademischer Bildungsziele fördern (good practices). „Among the more important of these [activities] are the amount of time they study, interact with faculty members and peers related to substantive topics, and use institutional resources such as the library and technology" (Hu & Kuh, 2002, S. 555). Ob und wie Studierende sich in solchen „educationally purposeful activities" (Hu & Kuh, 2002) engagieren, hängt neben individuellen Charakteristika des einzelnen Studierenden vor allem auch von den institutionellen Gegebenheiten ab, mit denen die Studierenden an der Hochschule konfrontiert sind (Kuh, 2009, S. 387f.).

*National Survey of Student Engagement*

Auf Basis der dargestellten Annahmen wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Studien durchgeführt, die sich sowohl mit den institutionellen als auch mit den individuellen (auf verschiedene Untergruppen von Studierenden bezogenen) Bedingungen für Student Engagement auseinandersetzen (Kuh, 2009, S. 385f.). Viele empirische Arbeiten nutzen als Datenmaterial US-weite Survey-Langzeitstudien, allen voran den National Survey of Student Engagement (NSSE) (Pascarella, Seifert & Blaich, 2010). Dieses Instrument misst auf fünf Dimensionen, inwieweit Studierende mit bil-

dungsbezogenen Aktivitäten (educational practices) in Berührung kommen, von denen angenommen wird, dass sie sich günstig auf das Student Engagement auswirken.[36]

Die fünf Dimensionen des NSSE umfassen,

(1) den *Level of Academic Challenge*. Dieser bemisst sich an der Zeit, die Studierende in studienbezogene Aktivitäten investieren, am Umfang der zu bearbeitenden Literatur und der zu bewältigenden Aufgaben sowie an den Erwartungen an die akademischen Leistungen;

(2) *Active and Collaborative Learning* bemisst sich danach, wie viel Zeit Studierende in die Vorbereitung des Präsenzunterrichts investieren, wie häufig sie innerhalb und außerhalb des Präsenzunterrichts mit anderen Studierenden zusammenarbeiten, dem Umfang an Tutorien sowie der Teilnahme an gemeinschaftsbasierten Projekten im Rahmen des Studiums.

(3) *Student-Faculty Interaction* bemisst sich am Umfang der Interaktion Studierender mit den Lehrenden sowohl im Rahmen von Präsenzveranstaltungen, als auch außerhalb der Präsenzzeiten. Zudem berichten Studierende über den Umfang an unmittelbarem Feedback auf ihre Leistungen sowie die Mitarbeit an Forschungsprojekten.

(4) *Enriching Educational Experiences* ergeben sich daraus, wie häufig Studierende durch die Interaktion mit Mitgliedern unterschiedlichen Ethnien, politischer Orientierungen etc. differierende Perspektiven und Werthaltungen kennenlernen. Zudem umfasst die Dimension die Nutzung von Informationstechnologien sowie die aktive Teilnahme an Praktika, gemeinnütziger Arbeit, Austauschstudien und co-curricularen Aktivitäten.

(5) *Supportive Campus Environment* bemisst sich anhand der Einschätzung Studierender, inwieweit die Campusumwelt ihnen dabei behilflich ist, die akademischen und sozialen Anforderungen des Studiums sowie nicht-akademische Herausforderungen während der Studienzeit erfolgreich zu bewältigen. Zudem wird gefragt, inwiefern unterstützende soziale Beziehungen der Studierenden zu ihren Peers sowie zu Lehrenden und Verwaltungspersonal gefördert werden (Pascarella et al., 2010; Zhao & Kuh, 2004, S. 120).

Mittlerweile konnte nachgewiesen werden, dass die fünf Engagement-Dimensionen tatsächlich einen Einfluss auf die Bildungsergebnisse nehmen, die Studierende erzielen: Dazu wurde der NSSE in der *Wabash National Study of Liberal Arts Education* mit einer Messung der individuellen Entwicklung in Bezug auf Bildungsziele kombiniert. Die Wabash-Studie, ebenfalls als Langzeituntersuchung angelegt, misst die Entwicklung von Studierenden im ersten Studienjahr (Pre-Test-Post-Test-Design) in Bezug auf fünf Bildungsergebnis-Dimensionen in den so genannten Liberal Arts[37]: (1)

[36] Diese fünf Dimensionen sind eine Operationalisierung von insgesamt sieben "good educational practices", die Chickering und Gameson (1987) als Essenz einer Analyse erfolgreicher Bildungspraktiken an US-amerikanischen Hochschulen formulieren: (1) student-faculty contact; (2) cooperation among students; (3) active learning; (4) prompt feedback to students; (5) time on task; (6) high expectations, and (7) respect for diverse students and diverse ways of knowing (für eine nähere Erläuterung siehe Chickering & Gamson, 1987, S. 6-12).

[37] "Freie Künste" als Übersetzung von "Liberal Arts" gibt in diesem Zusammenhang nicht den eigentlichen Bedeutungsgehalt wider. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang Fuchs' (2005, S. 143) differenzierte Auseinander-

Effective Reasoning and Problem Solving, (2) Moral Character, (3) Inclination to Inquire and Lifelong Learning, (4) Intercultural Effectiveness, (5) Personal Well-Being. Alle diese Ergebnisdimensionen werden mit validierten Skalen aus verschiedenen Instrumenten gemessen. Zwei der Ergebnisdimensionen (Inclination to Inquire and Lifelong Learning sowie Intercultural Effectiveness) werden mit je zwei Skalen gemessen, sodass sich insgesamt sieben Ergebnisskalen ergeben (Pascarella et al., 2010; Seifert, Pascarella, Goodman, Salisbury & Blaich, 2010). Als Ergebnis einer Studie an 19 Liberal Arts Colleges in verschiedenen US-Bundesstaaten kann ein positiver Zusammenhang zwischen den Ausprägungen guter bildungsbezogener Praktiken (den NSSE-Dimensionen) und den Liberal Arts-Outcomes konstatiert werden. Vier der fünf NSSE-Dimensionen korrelieren signifikant mit mindestens einer der sieben Bildungsergebnisskalen. Lediglich für die Dimension „Student-Faculty Interaction" lässt sich keine signifikante Korrelation mit einer der Ergebnisskalen feststellen.[38] Die zitierte Studie weist nach, dass bestimmte institutionelle Charakteristika einen signifikanten Einfluss auf die persönliche Entwicklung der Studierenden an Hochschulen nehmen.

*Dimensionen guter Bildungspraxis*

Auf Basis dieser Ergebnisse können die fünf Engagement-Dimensionen des NSSE als wichtige Aspekte guter Bildungspraxis betrachtet werden (Seifert et al., 2010; Koljatic & Kuh, 2001). Sie liefern damit bereits Hinweise für die Ausgestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen für das Lernen an Hochschulen. Zahlreiche jüngere Studien befassen sich – ausgehend vom zentralen Konstrukt des Student Engagement – mit einer weiteren Differenzierung dieser Erkenntnisse, indem verschiedene Merkmale von Studierenden und von Institutionen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Student Engagement untersucht werden. Die Durchsicht aktueller Übersichtsbeiträge in Handbüchern und Journals (Hu & Kuh, 2002; Kuh et al., 2006; Kuh et al., 2005b; Kuh, 2009; Seifert et al., 2010; Harper & Quaye, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005) zu den Stichworten „College Effectiveness" und „Student Engagement" führt zu einer kompakten Liste von Forschungsbereichen, die sich jeweils mit dem Einfluss kontextueller Bedingungen auf das Student Engagement bzw. den Studienerfolg (im Sinne eines erfolgreichen Abschlusses) auseinandersetzen (vgl. Kuh et al., 2006, S. 7):[39]

- Charakteristika der Studierenden und Erfahrungen *vor Beginn* des Studiums
  (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, akademische (Lern-)Erfahrungen in der sekundären Schulausbildung, Ausbildungshintergrund der Familie, sozio-ökonomischer Status, Motivationen und

setzung mit dem US-amerikanischen Verständnis von Bildungszielen und -ergebnissen. Die (Aus-)Bildung mit dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit (vocational education) ist hier eingebettet in die Ziele einer demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft (civic education) und einer freien Persönlichkeitsbildung im Sinne der Selbstbildung des Individuums (liberal education).

[38] Pascarella et al. (2010) erklären diesen Umstand damit, dass sowohl akademisch sehr erfolgreiche wie auch wenig erfolgreiche Studierende häufig mit Lehrenden interagieren können, allerdings mit unterschiedlichen thematischen Foki.

[39] Ausgangspunkt für diese kompakte Übersicht ist der Bericht "*What Matters to Student Success: A Review of the Literature*" von Kuh und Kollegen (2006). Die in diesem Bericht aufgeführten Themenschwerpunkte wurden um Aspekte aus den im Text genannten aktuellen Beiträgen ergänzt.

Orientierungen zum Studium, finanzielle Unterstützung, Schnupperprogramme von Hochschulen für Schüler, Muster der Studienfachwahl, Studium an mehreren Institutionen).

- Verhaltensweisen, Aktivitäten und Erfahrungen Studierender *während* des Studiums
  (*Sozio-kulturelle Aspekte und Alltagspraktiken*: Interaktionen mit Lehrenden, Interaktionen mit Peers, Erfahrungen mit Diversität, co-curriculare Aktivitäten, Zufriedenheit Studierender; *Charakteristika der Studierenden* im *Studium*: Erwartungen an das Hochschulstudium, Studierende ohne akademischen Familienhintergrund, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierungen, religiöse Orientierungen, internationale Studierende, Hochschulwechsler, Mitglieder studentischer Verbindungen, sportliche Aktivitäten, Teilzeit- versus Vollzeitstudierende, pendelnde versus ortsansässige Studierende).
- Institutionelle Charakteristika (Strukturen, Prozesse, Kultur)
  (Größe, Organisationsstruktur, institutionelle Mission, Einführungsangebote zu Studienbeginn, Selektivität, Berücksichtigung der Diversität der Studierenden, Serviceeinrichtungen und Beratungsangebote für Studierende, Lernpartnerschaften und -gemeinschaften, pädagogische Ansätze in der Lehre).

Für die Analyse der Studienkulturen in Studienprogrammen sind vor allem diejenigen Forschungsarbeiten relevant, die studentisches Handeln bzw. Student Engagement mit Blick auf die sozialen und strukturellen Gegebenheiten an Hochschulen untersuchen (nicht so sehr diejenigen, die sich vor allem mit individuellen Charakteristika von Studierenden befassen). Im Folgenden werden jene Aspekte, die als bedeutsam für die Ausprägung von Studienprogrammkulturen anzusehen sind, kurz näher vorgestellt.

*Institutionelle Mission*

> Clear and consistent objectives, stated in terms of desired outcomes for learning and personal development, are critically important in creating an educationally powerful institution. These should not have to be deduced from course descriptions. They should be explicit and compelling. They should be defined by the members of the college community, taken to heart by campus leaders, and invoked as guides to decision-making (Chickering & Reisser, 1993, S. 287).

Dieses Plädoyer für die explizite Formulierung und Umsetzung von Bildungszielen lässt sich auf empirischen Erkenntnissen abstützen. Kezar und Kenzie (2006) zeigen in einer Fallstudie mit 20 Hochschulen, dass sich eine institutionelle Mission positiv auf das Student Engagement auswirkt, sofern sie sich eindeutig dazu bekennt, möglichst allen Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Ausschlaggebend ist ferner, dass die Mission gelebt wird, d. h. im Handeln der Institutionsmitglieder sichtbar wird. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Übereinstimmung der offiziell verlautbarten Mission und des tatsächlich gelebten Alltags in den Studienprogrammen (Kuh et al., 2005a, S. 19-21; Kuh et al., 2006, S. 56).

*Selektivität*

Unter Selektivität wird die Höhe der Leistungsanforderungen verstanden, die eine Hochschule als Bedingung für die Aufnahme eines Studiums voraussetzt. In den USA werden hier üblicherweise standardisierte Tests eingesetzt. Die Selektivität, ausgedrückt durch die zu erreichenden Punktzahlen in solchen Tests, gilt in der öffentlichen Wahrnehmung als einer der wichtigsten Indikatoren für die Qualität einer Hochschule (Pascarella, Cruce, Umbach, Wolniak, Kuh, Carini, Hayek, Gonyea & Zhao, 2006, S. 252f.). Mittlerweile wurde allerdings mehrfach empirisch nachgewiesen, dass die Selektivität einer Hochschule nicht (Kuh et al., 2006, S. 38) oder allenfalls sehr schwach (Pascarella et al., 2006, S. 278) mit dem Ausmaß an guten Bildungspraktiken (im Sinne der NSSE-Dimensionen bzw. Chickerings und Gamesons good educational practices (Chickering & Gamson, 1987)) korrelieren.

Die Selektivität einer Hochschule lässt sich auch unter dem Gesichtspunkt des Wettbewerbs zwischen Studierenden betrachten. Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung legen nahe, dass hoch kompetitive Lernumgebungen (z. B. in Form gruppenbezogener Beurteilungsverfahren mithilfe der Normalverteilungskurve) vor allem diejenigen Studierenden bevorzugen, die sich auf das Erreichen guter Noten (performance goals) und weniger auf das tiefgreifende Verständnis der behandelten Materie (mastery goals) konzentrieren (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998, S. 1, 15). „We found clear evidence that the adoption of performance goals at the outset of the [competitive] class was positively related to final grades in the course. Moreover, there were no significant effects of mastery goals on performance … . Thus, our results suggest an outright benefit of adopting performance goals in this classroom context“ (Harackiewicz et al., 1998, S. 15). Auch wenn Harackiewitz, Barron und Elliot, (1998) in ihrer empirischen Studie die oft vermuteten negativen Folgen von Leistungszielen (performance goals) auf die intrinsische Lernmotivation nicht nachweisen konnten, suggerieren ihre Ergebnisse, dass in kompetitiv ausgerichteten Studienkontexten vor allem solche Studierende gute Leistungen erzielen, die eine Disposition zum Wettbewerb mitbringen. Hingegen führte ein besonders ausgeprägtes Interesse an der Beherrschung der Materie (mastery goals) in dem kompetitiven Studienumfeld nicht zu besseren Leistungen.

Bloch (2009, S. 192-195) zeigt anhand von Interviews mit Studierenden, wie das kompetitive Prüfungssystem an einer privaten Wirtschaftsuniversität (ebenfalls durch die Normalverteilungskurve versinnbildlicht) sich auf das soziale Klima zwischen den Studierenden auswirkt. „Leistungsbereitschaft, Team- und 'Leidensfähigkeit' sind eben nicht nur auf die Anforderungen des Studiums bezogen, sondern auch auf die Leistungsgemeinschaft“ (Bloch, 2009, S. 193). Die kompetitive Natur der Studienstrukturen begünstigt zum einen ein Klima des Wettbewerbs und der Konkurrenz, andererseits fördert es aber auch die soziale Integration einzelner Studierendengruppen.

Allerdings ist festzustellen, dass in Bezug auf die Hochschule nur wenige Forschungsarbeiten vorliegen, die der Frage nachgehen, wie sich strukturelle Anforderungsbedingungen (z. B. das Prüfungswesen) auf das soziale Klima zwischen den Studierenden auswirken.

*Enkulturation in der Hochschule (Einführungs- und Beratungsangebote)*

Ebenfalls entscheidend für das Student Engagement ist die Art und Weise der Einführung der Studierenden zu Beginn des Studiums (Kuh et al., 2006, S. 58). Angebote wie Einführungswochen oder Orientierungsseminare im ersten Studiensemester werden generell mit positiven Einflüssen auf den Studienerfolg in Verbindung gebracht. Zum einen können Einführungsangebote praktische Orientierung zur Bewältigung des Studienalltags bieten − z. B. Lern- und Arbeitstechniken, die für ein erfolgreiches Studium erforderlich sind (Kuh et al., 2006, S. 58). Neben diesen studienpraktischen Aspekten erweisen sich vor allem Maßnahmen als wirkungsvoll, die Studierenden zentrale Erwartungen für ihr Verhalten im Studium vermitteln. „Setting high expectations and then holding students accountable for reaching them is another earmark of a student-centered culture. … Students tend to adjust their behavior to the demands placed on them“ (Kinzie & Kuh, 2007, S. 24). Kinzie und Kuh (2007, S. 25) zufolge betonen Hochschulen, die überdurchschnittliches hohes Student Engagement erreichen, von Beginn des Studiums an den Stellenwert der akademischen und intellektuellen Entwicklung, z. B. in Form eines akademischen Essay-Wettbewerbs im ersten Semester. Die Veröffentlichung der acht besten Arbeiten symbolisiert den hohen Stellenwert wissenschaftlicher Exzellenz an dieser Hochschule.

**Einführungsseminare**. Als besonders effektiv haben sich Einführungsseminare im ersten Studienjahr erwiesen, in denen Erwartungen an einen erfolgreichen Studierenden vermittelt und Strategien aufzeigt werden, wie diese Erwartungen erreicht werden können. Empirisch konnten verschiedene positive Einflüsse solcher Einführungsseminare nachgewiesen werden (Kuh et al., 2006, S. 59). Bei Kontrolle zahlreicher personenbezogener Variablen berichten Studierende, die ein Einführungsseminar besucht haben davon,

- sich durch akademische Problemstellungen stärker herausgefordert zu fühlen,
- sich häufiger an aktiven und kollaborativen Lernaktivitäten zu beteiligen,
- häufiger mit Lehrenden zu interagieren,
- die Hochschulumgebung als unterstützender wahrzunehmen,
- mehr vom ersten Studienjahr profitiert zu haben und
- häufiger Serviceangebote an der Hochschule genutzt zu haben,

als die Vergleichsgruppe, die kein Einführungsseminar besucht hatte. Solche positiven Effekte zeigten sich nicht nur kurzfristig (also unmittelbar nach dem ersten Studienjahr), sondern konnten auch noch am Ende des Studiums nachgewiesen werden (Kuh et al., 2006, S. 59).

**Beratungsangebote**. Beratungsangeboten an Hochschulen werden im Prinzip dieselben positiven Wirkungen auf die Entwicklung von Studierenden zugeschrieben, die oben auch für Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen genannt wurden (Kuh, 2008, S. 73). Die Effektivität von Beratungsangeboten hängt dabei wesentlich davon

ab, inwieweit sie (a) in einem konsistenten Verhältnis zur bildungsbezogenen Mission und den verlautbarten Erwartungen der Studierenden stehen. Campbell (2008) betont, dass Beratungsprogramme („academic advising“) wichtige Träger institutioneller Normen und Erwartungen sind. Der Beratung kommt dementsprechend eine wichtige Funktion in Bezug auf die studienbezogenen Aspekte der Organisationskultur einer Hochschule zu, weshalb Beratungsprogramme eng mit der institutionellen (Bildungs-) Mission einer Hochschule abzustimmen sind (Campbell, 2008, S. 231f.). Effektive Beratung ist (b) zudem in der Lage, auf die individuellen Bedürfnisse unterschiedlicher Studierender einzugehen (Kuh et al., 2006, S. 59).

Inhaltlich kann sich Beratung auf unterschiedliche Bereiche der Studien- und Lebensplanung beziehen. Darunter fallen zum einen Aspekte, die unmittelbar für die Studienorganisation bzw. das Zurechtfinden im Studienalltag relevant sind: „Advisors are particularly important to helping students plan their educational program appropriately and to addressing questions of coherence and sequencing of the educational program“ (Kuh et al., 2006, S. 59). Dies gilt insbesondere für komplexer werdende Studiensituationen: Beispielsweise bringen viele Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten in modularisierten Studienangeboten vermehrte Optionen und Entscheidungszwänge, mit entsprechend verstärkten Orientierungswünschen der Studierenden (Reichert & Tauch, 2005, S. 16). Auch Berufstätigkeit und Austausch zwischen mehreren Hochschulen erhöhen die Komplexität des Studienalltags und bedingen einen höheren Beratungsbedarf (McCormick, 2003, S. 24). Neben diesen Aspekten der Studienorganisation kann sich akademische Beratung auch auf die Planung allgemeiner Entwicklungs- und Bildungsziele beziehen. In Großbritannien ist das so genannte „Personal Development Planning“ seit mehreren Jahren Bestandteil von Schul- und Hochschulausbildung (Clegg & Bradley, 2006b). Dabei soll ein persönliches Bildungsportfolio (progress file)[40] es dem Lernenden ermöglichen, sich einen Überblick über die eigene Bildungsbiographie und den aktuellen Kompetenzstand zu verschaffen. Davon ausgehend werden, unterstützt von einem Berater, künftige Bildungsziele definiert (Clegg & Bradley, 2006a). Diese dienen wiederum als Grundlage für die Planung des nächsten Bildungsabschnittes (z. B. Studienjahres). Ziel ist die Unterstützung autonomer Lernender, die letztlich in der Lage sind, ihre eigene Bildungsbiographie selbstverantwortlich weiter zu entwickeln (Clegg, 2004).

**Normen und Werte Lehrender**. Weniger explizit und planbar als Einführungs- und Beratungsangebote ist der Einfluss verschiedener Lehrender auf die Enkulturation von Studierenden. So wird angenommen, dass die Lehrenden bestimmte normative Orientierungen an die Studierenden weitergeben und damit ihre Einstellung zur Hochschule und zum Studium beeinflussen. Studien wie die von Milem (1998) zeigen, dass Normen und Werthaltungen Lehrender einen Einfluss auf die Orientierungen Studierender

[40] Ein "progress file" besteht aus einem "transcript" − einer Auflistung bisher erbrachter Lernleistungen −, das von der jeweiligen Bildungsinstitution (Schule, Hochschule etc.) bereitgestellt wird. Daneben enthält das progress file die persönlichen Aufzeichnungen − Dokumentationen, Reflexionen, Pläne − des Lernenden. Das progress file dient nicht nur der Dokumentation, sondern bildet auch die Basis für einen systematischen Entwicklungsprozess, in dem der Lernende bei der Festlegung seiner Bildungsziele und der Planung künftiger Lernaktivitäten unterstützt wird (Clegg, 2004, S. 288f.)

nehmen können. Allerdings sind die nachgewiesenen Effekte sehr schwach und die Ergebnisse verschiedener Studien zum Einfluss von Lehrenden widersprüchlich (Milem, 1998, S. 137).

Dass Lehrende durch ihre Aussagen und ihr Handeln die Einstellungen Studierender zum Studium beeinflussen und das Hidden Curriculum wesentlich mit konstruieren erscheint plausibel. Allerdings ist dem Autor keine Arbeit bekannt, welche die Prozesse der *studienbezogenen*[41] Werte- und Normenvermittlung durch Lehrende untersucht und qualitativ beschreibt (vgl. hierzu Pascarella & Terenzini, 2005).

*Peer-Kulturen und soziale Zugehörigkeit*

Die Interaktion mit Peers wird als einer der wichtigsten Sozialisationsfaktoren an Hochschulen betrachtet. Peer-Interaktion kann dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden: Tinto (1998; 1997) betrachtet Peer-Kulturen vor allem hinsichtlich ihres Einflusses auf den Studienabbruch bzw. den Verbleib an der Hochschule (Renn & Arnold, 2003, S. 265). Für die Vermeidung von Studienabbrüchen ist es entscheidend, dass der einzelne Studierende sich in eine Gruppe von Peers an der Hochschule integrieren kann, um ein Gefühl von Zugehörigkeit entwickeln zu können und sich im sozialen Kontext der Hochschule wohl zu fühlen (Kuh et al., 2006, S. 44). Des Weiteren wird auch untersucht, wie sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Peer-Kultur auf Studierende auswirkt. Am Beispiel von Kurswahlprozessen illustrieren Owen und Jensen (2008) sowohl die Wirkung von Peer-Interaktionen als auch den Prozess der Peer-Sozialisation an der Hochschule: Zum einen stellen Informationen von Peers die wichtigste Informationsquelle dar, wenn es darum geht, Kurse im Studium auszuwählen (Owen & Jensen, 2008, S. 18). Des Weiteren zeigt die quantitative Fragebogenstudie, dass die Informationsstrategien der Studierenden im Verlauf des Studiums ausgefeilter und zuverlässiger werden. Informationen werden im Rahmen einer beschränkten, (aus Sicht des einzelnen Studierenden) zuverlässigen Peer-Gruppe ausgetauscht. Zudem sind erfahrenere Studierende besser in der Lage, „gute“ Wahlentscheidungen zu treffen, d. h. Kurse zu wählen, die den eigenen Bedürfnissen und Erwartungen entsprechen. „Individuals rely on social learning when the problem [of organizing one's learning] is new and difficult to understand. As students gain more experience, they need to rely less on social learning because […] they are able to rely more on their own personal assessment“ (Owen & Jensen, 2008, S. 28f.). Diese Erkenntnisse widerspiegeln die sozialen Lernprozesse an der Hochschule, die in Konzepten wie dem Hidden Curriculum und dem situierte Curriculum angenommen werden: Studierende lernen im Verlauf des Studiums, sich „richtig“ zu verhalten. Während zu Beginn des Studiums die Erfahrungen von Peers den zentralen Anhaltspunkt für das Handeln in Entscheidungssituationen darstellen, beherrscht der einzelne Studierende die impliziten Spielregeln der Studienumwelt im Laufe der Zeit immer besser. Dies ermöglicht es einerseits, Entscheidungen stärker auf Basis eigener Erfahrun-

[41] Studien wie die von Milem (1998) untersuchen in der Regel den Einfluss normativer Orientierungen in Bezug auf allgemeine gesellschaftliche oder moralische Fragestellungen ("Sollen Reiche höhere Steuern bezahlen?") und nicht in Bezug auf die Studiengestaltung.

gen und Einschätzungen zu treffen. Andererseits entwickeln sich auch individuellere Studienstrategien, ausgehend von den individuellen Bedürfnissen und Interessen des einzelnen Studierenden.

Speziell in der US-amerikanischen Forschung sind studentische Verbindungen Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen, wobei hier sowohl positive als auch negative Auswirkungen hinsichtlich der Lernaktivitäten Studierender gefunden wurden (Kuh et al., 2006, S. 44; Wilder et al., 1997). Positive Bildungseffekte haben Peer-Interaktionen vor allem dann, wenn dabei lernbezogene Erlebnisse und Aktivitäten ausgetauscht und außerhalb formaler Lernsituationen noch einmal diskutiert werden. Formal können solche Prozesse z. B. durch Peer-Tutoring und so genannte Learning Communities angeregt werden.

**Learning Communities (LCs)**. Lerngemeinschaften sind definiert als non-formal organisierte Gruppen mehrerer Studierender, die sich ausgehend von gemeinsamen Interessen zusammenfinden (z. B. gemeinsame Teilnahme an mehreren Kursen, Vertiefung spezieller Themengebiete). Zhao und Kuh (2004) untersuchen den Zusammenhang zwischen der Partizipation Studierender an Lerngemeinschaften und dem Student Engagement sowie den formalen Studienergebnissen. Sie zeigen, dass die Beteiligung von Studierenden an Lerngemeinschaften mit einer Vielzahl positiv konnotierter Lernaktivitäten (unter anderem Interaktion mit Lehrenden, kollaboratives Lernen, Wahl herausfordernder Lehrveranstaltungen) korrelieren (Zhao & Kuh, 2004, S. 124).[42]

**Co-curriculare Aktivitäten**. Aktivitäten, in denen sich Studierende im Rahmen des Studiums, aber außerhalb des formalen Curriculums engagieren, können sich ebenfalls positiv auf die individuelle Entwicklung im Allgemeinen und die soziale Integration an der Hochschule im Speziellen auswirken. Co-curriculares Engagement (Mitarbeit in studentischen Vereinen, bei der Organisation von Veranstaltungen an der Hochschule etc.) wirkt sich besonders bei denjenigen Studierenden positiv auf das Student Engagement aus, die von Hause aus eher geringe Ansprüche an ihre eigene akademische Leistung haben und bei denen ein Studienabbruch daher wahrscheinlicher ist (Kuh et al., 2006, S. 49; vgl. Vadeboncoeur & Portes, 2002).

**Virtuelle Peer-Kulturen**. Ein relativ neues Phänomen ist die Verlagerung bzw. Ausweitung der Peer-Interaktionen in den virtuellen Raum des Internet. In einer ethnografischen Studie an einer großen US-amerikanischen Privathochschule zeigen Martínez Alemán und Lynk Wartman (2009), dass die Social Networking-Plattform Facebook eine entscheidende Rolle für die studentische Kultur spielt: „Interviewees use Facebook as a quasi-campus center in which and through which they schedule events, parties, and disseminate campus news. It … serves as the main directory for students“ (Martínez Alemán & Lynk Wartman, 2009, S. 54). Eine entscheidende Rolle spielt Facebook bei der Sozialisation und der Enkulturation neuer Studierender: Studieninteressierte können über die Online-Plattform schon frühzeitig mit Peers in Verbindung treten und so Erfahrungen und implizite Aspekte der Hochschulkultur kennenler-

[42] Zhao und Kuh (2004, S. 124) berichten demgegenüber keine konsistenten Ergebnisse in Bezug auf die Notenleistungen von Studierenden, die an Lerngemeinschaften teilnehmen bzw. nicht teilnehmen.

nen, die vormals nicht zugänglich waren. Solch eine „vorweggenommene Sozialisation“ kann die formell verbreiteten Informationen unterlaufen und gegebenenfalls ein anderes als das „offizielle“ Bild einer Hochschule wiedergeben (Martínez Alemán & Lynk Wartman, 2009, S. 98f.). Durch den inoffiziellen, mitunter auch versteckten Charakter der Online-Welt werden Aspekte des Hidden Curriculum offengelegt, die z. B. Lehrenden nicht zugänglich sein sollen. In geschlossenen Nutzergruppen können beispielsweise Kurse nach den inoffiziellen Regeln des Hidden Curriculum evaluiert und Studienstrategien innerhalb eines geschützten Raumes diskutiert werden. Gleichzeitig ermöglicht es eine Social Networking-Plattform wie Facebook, praktisch allen interessierten Studierenden Zugang zu solchen Diskussionen zu gewähren.

**Zwischenfazit**. Bei der Konzeptionalisierung von Studienprogrammkulturen helfen Erkenntnisse der College-Effectiveness-Forschung, relevante Untersuchungsdimensionen festzulegen. Als vorteilhaft erweist sich dabei die klare Verbindung von studienbezogenen Gestaltungsmerkmalen und angestrebten (normativ festgelegten) Handlungsweisen Studierender (expliziert im Konzept des Student Engagement). Allerdings geht durch die stark quantitativ ausgerichtete (Wirkungs-) Forschung der Kontextbezug der verschiedenen Gestaltungsmaßnahmen verloren.

### 1.2.3. Institutionelle Ansätze: Zusammenfassung und Kritik

Die institutionelle Perspektive auf das Handeln Studierender liefert wichtige Beiträge für die vorliegende Arbeit: Institutionelle Ansätze betonen die Bedeutung des unmittelbaren sozio-kulturellen Umfeldes für das Studierendenhandeln. Damit werden verschiedene hochschuldidaktisch interessante Aspekte angesprochen:

**Studierendenhandeln im Fokus**. Die Fachkulturforschung nutzt Unterschiede in den Handlungsweisen und kognitiven Orientierungen Studierender vorwiegend zur Klassifizierung verschiedener Fächergruppen, also als unabhängige Variable. Demgegenüber stellt bei den oben dargestellten Ansätzen das Handeln der Studierenden den Kern des Forschungsinteresses dar. Ethnografien studentischer Kulturen versuchen, das Studierendenhandeln *aus der Perspektive der Handelnden* zu verstehen – ebenso die Konzepte des Hidden oder Situated Curriculum. Dieses Interesse an den subjektiven Erfahrungen der Studierenden an der Hochschule basiert auf einem relativ breiten Verständnis von Lern- bzw. Bildungsergebnissen: Ein wesentlicher Beitrag zur Hochschulbildung wird dem US-amerikanischen Verständnis zufolge nicht im Rahmen formaler Lernsituationen, sondern außerhalb des Vorlesungssaals, in der Auseinandersetzung mit Peers, co-curricularen Aktivitäten usw. vermittelt (Pascarella et al., 2010; Seifert et al., 2010). In diesem Verständnis sind die Erfahrungen außerhalb des Vorlesungsaals, aber innerhalb der Hochschule integraler Bestandteil des Studiums und von daher auch Gegenstand didaktischer Bemühungen (McClellan & Stringer, 2009).

**Gestaltungsinteresse**. Die institutionelle Perspektive führt die an einer Hochschule vorherrschenden Kulturen auf die dort anzutreffenden lokalen Gegebenheiten zurück. Viel stärker als im Rahmen der Fachkulturforschung wird dabei die Gestaltung von

Studienkontexten mit möglichen Auswirkungen auf die vorherrschenden Kulturen betont. Besonders zeigt sich das Ziel der Gestaltung an der oben dargestellten College Effectiveness-Forschung, wo versucht wird, die Effekte einzelner Gestaltungsmerkmale von Studienkontexten auf breiter Basis nachzuweisen (Kuh, 1995, S. 565). Diesem Gestaltungsinteresse entsprechend werden die im Rahmen der kulturellen Hochschulforschung gewonnenen Erkenntnisse in den USA seit Jahrzehnten systematisch für die Gestaltung von Studienkontexten herangezogen (vgl. Kuh, 2009).

**Normative Ausrichtung**. Gerade an der College-Effectiveness-Forschung wird die dezidiert normative Ausrichtung deutlich, die sich innerhalb der institutionenbezogenen Forschungstradition zum Handeln Studierender entwickeln konnte. Im Konzept des Student Engagement spiegelt sich das Idealbild eines engagierten Studierenden wider, der sich in die Kultur seiner Hochschule integriert und einen aktiven Beitrag zur sozialen Gemeinschaft liefert. Solch ein breites Verständnis von Bildungszielen und Studienerfolg erweist sich als stimmig mit einer ganzheitlichen Sichtweise auf das Studium, die nicht nur die Kompetenzentwicklung innerhalb formaler Lehr-Lernprozesse, sondern die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden während ihrer Zeit an der Hochschule im Blick hat. Diese normative Orientierung steht im Gegensatz zur Fachkulturforschung, die in allererster Linie deskriptiv ausgerichtet ist und Unterschiede zwischen Fächern bzw. Fächergruppen lediglich vergleicht, nicht jedoch bewertet. In Bezug auf die Untersuchung von Studienprogrammkulturen rücken mit der Betonung normativer Aspekte Fragen nach den Programmzielen und Prozessen der Zielfestlegung in den Mittelpunkt.

**Prozessorientierung**. Die Fachkulturforschung untersucht vor allem die Ergebnisse von Hochschulsozialisation. Demgegenüber konzentrieren sich institutionen-bezogene Ansätze – beispielsweise im Rahmen der Peergruppenforschung – auch auf die *Prozesse*, im Zuge derer Studierende die kulturellen Spielregeln eines Hochschulstudiums aushandeln bzw. in diese eingeführt werden (z. B. Renn & Arnold, 2003). Diese Fokussierung ermöglicht nicht nur Aussagen darüber, *welche* kulturellen Wissensbestände (Normen, Einstellungen, Handlungsroutinen) Studierende im Rahmen der Hochschulsozialisation erwerben, sondern auch *wie* die entsprechenden Sozialisationsprozesse ablaufen.

Diese Aspekte lassen die institutionen-bezogene Perspektive auf das Handeln Studierender für das hier vorgestellte Forschungsvorhaben besonders lohnenswert erscheinen. Sowohl die Berücksichtigung lokaler Kontexte als auch der Gestaltungsfokus machen institutionelle Ansätze aus hochschuldidaktischer Sicht interessant. Allerdings ergeben sich auch hier einige Einschränkungen, die es im Umgang mit Forschungsergebnissen zu beachten gilt.

### *Einschränkungen institutioneller Ansätze*

Der größte Teil institutionen-bezogener Forschung zum Studierendenhandeln stammt aus dem US-amerikanischen Raum. Die starke Betonung der einzelnen Hochschule als mehr oder weniger autonomer Institution mit eigener Organisations- und Studieren-

denkultur hat ihren Ursprung nicht zuletzt in der Struktur des amerikanischen Hochschulsystems. Verglichen mit den Hochschulsystemen im deutschsprachigen Raum, wo der größte Teil der Hochschulen staatlich getragen wird, existieren in den USA wesentlich mehr private Hochschulen. Zwischen den Institutionen herrscht ein starker Wettbewerb (Välimaa, 1998, S. 127), wobei gerade die renommiertesten Institutionen in privater Hand sind (Zellweger Moser, 2006, S. 8). Darüber hinaus gibt es eine starke Ausdifferenzierung von Hochschulen, die sich jeweils auf verschiedene (Aus-) Bildungsangebote konzentrieren (z. B. die Professional Schools, die u. a. Ärzte und Juristen ausbilden, Liberal Arts Colleges, die eine geisteswissenschaftliche Allgemeinbildung anbieten, Community Colleges, die sich speziell an nicht-traditionelle Studierende richten usw.). Diese Systemcharakteristika verlangen nach der bewussten Gestaltung institutioneller Profile und begünstigen damit die Herausbildung spezifischer institutioneller Kulturen. Zellweger Moser (2006, S. 362f.) vergleicht das US-amerikanische mit dem Schweizerischen Hochschulsystem und zeigt deutliche Unterschiede auf: Schweizerische Hochschule sind fast ausnahmslos öffentlich und werden von den Kantonen (10 Universitäten) bzw. dem Bund (2 polytechnische Hochschulen) getragen. Von diesen zwölf Universitäten sind nur drei inhaltlich fokussiert, wohingegen die übrigen als Volluniversitäten mit breitem Fächerangebot konzipiert sind. Aufgrund der staatlichen Trägerschaft sind die Rahmenbedingungen der verschiedenen Hochschulen vergleichbar: „Academic standards throughout the country are to a certain degree comparable in terms of curriculum and quality“ (Zellweger Moser, 2006, S. 364). Durch diesen Umstand ist der Wettbewerb zwischen den einzelnen Hochschulen bisher wesentlich weniger ausgeprägt. Diese Beobachtung lässt sich auf die europäischen Hochschulsysteme im Allgemeinen (Välimaa, 1998, S. 127) und die Hochschulsysteme der deutschsprachigen Länder im Besonderen übertragen. Die im Vergleich zu den USA geringere institutionelle Autonomie geht dabei mit weniger ausgeprägten Führungs- und Managementstrukturen einher (Pelinka, 2000, insbes. S. 240). Traditionell wird starker Wert auf die Autonomie und die Selbstverwaltung der einzelnen akademischen Einheiten (Fakultäten) innerhalb einer Hochschule gelegt. Die institutionellen Profile einzelner Hochschulen heben sich dadurch in der Regel eher schwach voneinander ab. Daher sind auch weniger stark ausgeprägte kulturelle Unterschiede auf der Ebene der Gesamtorganisation zu erwarten und es ist von mehreren institutionellen Subkulturen innerhalb einer Hochschule auszugehen (Kreckel, 2006, S. 101f.).

Bei der Frage nach der Transferierbarkeit der oben dargestellten Ansätze sind auch methodische Aspekte zu berücksichtigen: In den letzten zwei Jahrzehnten haben sich die Forschungsaktivitäten zum Handeln Studierender in den USA vor allem auf quantitative Fragebogenstudien im Rahmen der College Effectiveness-Forschung konzentriert. Qualitative Ansätze wie die ebenfalls oben dargestellten Ethnografien des studentischen Alltags finden sich demgegenüber in der jüngeren Literatur verhältnismäßig selten. Groß angelegte quantitative Arbeiten haben den Vorteil, die Effekte einzelner hochschuldidaktischer Praktiken statistisch auf breiter Basis nachweisen zu können. Von daher können Instrumente wie der NSSE und andere dazu dienen, das Vorhandensein quantitativ nachgewiesener „good practices“ und hilfreicher Studienstruk-

turen an verschiedenen Hochschulen zu überprüfen und zu vergleichen (Hu & Kuh, 2002; Koljatic & Kuh, 2001). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die quantitative Herangehensweise immer auch eine Abstraktion vom Einzelfall bedeutet und damit an Detailliertheit und Beschreibungskraft verliert. Aussagen zu Peergruppen-Effekten oder der positiven Wirkung einer hohen Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden etc. besagen nicht, *wie* diese Faktoren in den einzelnen Hochschulen umgesetzt sind, um tatsächlich positiv wirksam zu werden. Konkrete Hinweise zu wirksamen institutionellen Arrangements erfordern qualitative Darstellungen beispielsweise in Form von Fallstudien (siehe z. B. Kuh, Schuh, Whitt & Associates, 1991).

Neben dieser prinzipiellen Einschränkung quantitativer Studien ist ferner zu bedenken, dass sich in den USA mit den „Student Affairs Professionals" seit Anfang des 20. Jahrhunderts eine Profession herausgebildet hat, die sich systematisch mit der Unterstützung Studierender an Hochschulen befasst (Rhatigan, 2009, S. 3). Von Anfang an stand dabei nicht (nur) die Verbesserung der Hochschullehre im Mittelpunkt, sondern die ganzheitliche „student experience", d. h. vor allem auch die Erfahrungen und Aktivitäten der Studierenden außerhalb des formalen Unterrichts (Rhatigan, 2009, S. 11). Dies illustriert einerseits das im Vergleich zum deutschsprachigen Raum wesentlich stärkere Interesse an den Studierenden (vgl. Dippelhofer-Stiem, 1986, S. 479f.; Webler, 2002, S. 105f.). Andererseits bietet die lange Tradition (auch qualitativer) institutionen-bezogener Forschung zum Handeln Studierender in den USA eine gute Grundlage zur Aufnahme, Einordnung und Verarbeitung quantitativer Forschungsergebnisse an den Hochschulen (vgl. Kuh, 2009). Im deutschsprachigen Raum hingegen mangelt es an einer vergleichbaren institutionellen Forschungstradition, die auf das Studierendenhandeln fokussiert. Bisher ist wenig über die alltägliche Studienpraxis an einzelnen Hochschulen bzw. in verschiedenen Studiengängen bekannt. Von daher scheint es zunächst angezeigt, ein grundlegendes Verständnis für unterschiedliche Umsetzungen von Studienprogrammen an verschiedenen Hochschulen und in unterschiedlichen Fächern zu erlangen, bevor quantitativ-vergleichende Untersuchungen im Sinne des NSSE durchgeführt werden.

## 1.3. Ergebnisse der Literaturübersicht: Erweitere Begriffsbestimmung und Forschungsfragen

Als Zusammenfassung der oben dargestellten, umfangreichen Literatur-Übersicht lässt sich Folgendes festhalten:

- Die europäische Hochschulforschung im Allgemeinen (Välimaa, 1998) und die deutschsprachige Hochschulforschung im Besonderen setzen sich mit dem Handeln Studierender vor allem unter disziplinärer Perspektive auseinander. Diese Perspektive geht davon aus, dass sich das Handeln Studierender nicht so sehr zwischen einzelnen Hochschulen als vielmehr zwischen den verschiedenen Fächern bzw. Fächergruppen unterscheidet. Studien in dieser Forschungstradition weisen starke Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Fächer auf. Diese zeigen

sich unter anderem hinsichtlich studienbezogener Orientierungen (Zielvorstellungen, Erwartungen), sozialen Handlungsweisen im Studium, allgemein gesellschaftsbezogenen Einstellungen und Haltungen, typischen Lehr- und Lernformen, Strukturierung von Studienprogrammen.

Diese disziplinäre Position ist aus hochschuldidaktischer Sicht insofern unbefriedigend, als sie lokal-kontextuelle Faktoren des Studienhandelns und damit auch die Frage der Gestaltbarkeit von Studienkulturen weitestgehend ausblendet (Huber, 1990). Zudem stellt sich die Frage, ob der Fokus auf ein dominierendes Studienfach angesichts der Modularisierung von Studienprogrammen im Zuge der Bologna-Reform und den damit verbundenen Möglichkeiten interdisziplinärer Angebote, noch angemessen ist.

- Die US-amerikanische Hochschulforschung konzentriert sich bei der Untersuchung des Studierendenhandelns traditionell auf institutionelle Aspekte. Diese Perspektive geht auf ein breites Verständnis von Studienergebnissen zurück. Zur Hochschulbildung werden neben den formalen Lernerfahrungen im Rahmen der Hochschullehre auch die studienbezogenen Interaktionen und Erlebnisse der Studierenden im Rahmen informeller und extracurricularer Aktivitäten gezählt. Die Analyse und die Gestaltung solcher Lernerfahrungen „Outside the Classroom“ (Kuh et al., 1991) ist hier ein integraler Bestandteil hochschuldidaktischen Handelns. Ethnografische Untersuchungen des studentischen Alltags und Konzepte wie das Hidden bzw. Situated Curriculum stellen dabei die subjektive Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt. Die neuere College Effectiveness-Forschung versucht, die Effekte verschiedener Kontextbedingungen auf das Handeln Studierender und damit letztlich auf den Bildungserfolg statistisch nachzuweisen und zu quantifizieren.

  Institutionelle Ansätze, die bisher in Europa und vor allem im deutschsprachigen Raum kaum verbreitet sind, erscheinen als vielversprechende Herangehensweise, um ein besseres Verständnis für das Alltagshandeln Studierenden zu gewinnen. Allerdings ist zu beachten, dass aufgrund von Unterschieden in den nationalen Hochschulsystemen institutionelle Charakteristika und hochschulspezifische Organisationskulturen hier tendenziell weniger ausgeprägt sind als in den USA.

### 1.3.1. Argumente für Studienprogramme als Untersuchungseinheit

Diese Essenz der Literaturübersicht stützt die bereits in Teil I, Abschnitt 4 kurz umrissene Argumentation für die Wahl von Studienprogrammen als Analyseeinheit zur Untersuchung der kulturellen Aspekte studentischen Handelns. Im Rahmen der Programmperspektive werden *sowohl fachliche, als auch institutionelle Aspekte* berücksichtigt, was Bérubé und Nelson (1995, S. 10-12) zufolge der tatsächlichen Studienwirklichkeit näher kommt als die isolierte Betrachtung fachlicher oder disziplinärer Einflüsse. Der Arbeit geht es also darum, die im deutschsprachigen Raum dominierende Fachperspektive um eine institutionelle Dimension zu ergänzen.

Studienprogramme können zum einen als organisationale Einheiten innerhalb von Hochschulen betrachtet werden. Dies erlaubt die Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen wie die curricularen Strukturen (z. B. Pflicht- und Wahlangebote, Interdisziplinarität), Beratungs- und Unterstützungsangebote, Möglichkeiten für Peer-Interaktion und co-curriculares Engagement (z. B. Lerngemeinschaften, studentische Projekte) usw. Zum anderen ermöglicht es die Programmperspektive, Unterschiede, die typischerweise auf fachkulturelle Einflüsse zurückzuführen sind, zu kontrollieren (indem Programme desselben Faches bzw. derselben fachkulturellen Fächergruppe untersucht werden). Dieses Vorgehen kann es ermöglichen, diejenigen institutionell-lokalen Spezifika der untersuchten Studienprogramme herauszuarbeiten, welche in besonderer Weise die jeweils vorherrschenden kulturellen Charakteristika (kognitive Orientierungen, Sozialisationsprozesse, soziales Klima, habituelle Alltagspraktiken) prägen.[43]

## 1.3.2. Forschungsfragen zur Analyse von Studienprogrammkulturen

Als weiteres Ergebnis der Literaturübersicht lassen sich aus der Vielzahl der dargestellten Konzepte und Studien schwerpunktmäßige, d. h. immer wieder in der Forschung verwendete, Untersuchungsdimensionen zur kulturellen Analyse von Studienprogrammen synthetisieren. Diese werden im Folgenden dargestellt, um schließlich konkrete Forschungsfragen[44] für die Analyse von Studienprogrammkulturen abzuleiten. Zur Kontextalisierung und Einordnung der aufgenommenen Aspekte wird jeweils auch der Bezug zur aktuellen Bildungsdebatte im Rahmen von Bologna hergestellt. Dazu werden zentrale Argumente aus Teil I, Kapitel 1 noch einmal hervorgehoben.

### 1.3.2.1. Kognitive und affektive Aspekte: Programmziele, Erwartungen und Einstellungen Studierender

Viele der in der Literaturübersicht dargestellten Arbeiten ziehen kognitive und affektive Aspekte – Erwartungen, Ziele, Werte, Normen, Einstellungen etc. – heran, um kulturelle Spezifika von Studienkontexten zu bestimmen. Ausführlich werden dabei Orientierungen Studierender, insbesondere deren Erwartungen an das Studium, untersucht. Auf institutioneller Ebene sind es die Bildungsziele bzw. die „Mission“ (vgl. Tierney, 1988) einer Hochschule oder eines Studienprogramms, die sich unter dieser kognitive Dimension fassen lassen.

Die Frage nach den Zielen eines bzw. den Erwartungen an ein Studienprogramm lässt sich gut in den Zusammenhang der aktuellen Bologna-Diskussion stellen. Durch die

[43] Zu betonen ist an dieser Stelle, dass die Fokussierung auf Studienprogrammen einen analytischen Rahmen darstellt, der angesichts der diesem Forschungsvorhaben zugrunde liegenden hochschuldidaktischen Perspektive am geeignetsten erscheint. Diese Perspektive ist nicht als prinzipiell vorteilhaft gegenüber rein institutionellen oder disziplinären Analysen zu betrachten.

[44] Als Forschungsfragen werden im Rahmen dieser Arbeit Fragen verstanden, die unmittelbar an die Fallstudien gerichtet werden. Die Forschungsfragen konkretisieren die in Teil I, Abschnitt 2 formulierten Erkenntnisinteressen und Forschungsziele und leiten die empirische Untersuchung unmittelbar an.

Einführung der zweistufigen Studienstruktur sollte erreicht werden, dass mit dem Bachelor ein erster vollwertig berufsqualifizierender Abschluss erworben werden kann (Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), 2010, S. 53; Winter, 2009, S. 15f.). Diese Vorgabe bedingt jedoch die Sorge, dass über eine zu starke Betonung der Berufsqualifizierung die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung nicht mehr gewährleistet werden kann (Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), 2010, S. 53f.). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie sich die universitäre von der Fachhochschulausbildung unterscheidet. „Darüber hinaus bleibt das Verhältnis zwischen der dualen beruflichen Ausbildung und den neuen Bachelor-Studiengängen ungeklärt: Beide sind berufsqualifizierend und beide dauern etwa drei Jahre, doch welche Funktion übernimmt nun die duale berufliche Ausbildung und welche der Bachelor?“ (Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), 2010, S. 54).

Diese widersprüchlichen Anforderungen in Bezug auf die Funktionen und die Ziele eines Hochschulstudiums sind nicht nur auf (hochschul-) politischer Ebene zu diskutieren, sondern stellen sich auch für das einzelne Studienprogramm. Hierbei geht es darum, ein individuelles (Ausbildungs-) Profil für das Studienprogramm festzulegen und letztlich strukturell umzusetzen. Noch vor der Betrachtung der eigentlichen Studieninhalte bzw. des Curriculums ist dabei zu fragen, *wie* die jeweiligen Programmziele ermittelt werden und welche Rolle verschiedene Anforderungen (wissenschaftliche versus berufspraktische Qualifizierung) und Anspruchsgruppen (Fachwissenschaften versus Arbeitgeber) spielen. Besonders bedeutsam ist dabei die Frage, inwieweit konkurrierende und gegebenenfalls sich widersprechende Zielanforderungen erkannt und bewusst gegeneinander abgewogen werden (Hubbal & Burt, 2004; Hubbal & Gold, 2007; Hubbal, Gold, Nighty et al., 2007 ).

Diese Frage nach den Zielen des Studiums lässt sich spiegelbildlich für die Studierendenperspektive formulieren. Welche Ziele verfolgen die Studierenden mit dem Studium und welche Erwartungen stellen sie dementsprechend an ihr Studienprogramm. In Bezug auf die Studienprogrammkultur ist dabei von besonderem Interesse, welche Argumente für ein Studium in genau diesem Programm sprechen.

Schließlich ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch das Verhältnis zwischen der institutionellen Ebene − den offiziell durch das Studienprogramm angestrebten Bildungszielen − und den bei den Studierenden vorherrschenden Erwartungen in Bezug auf ihr Studium interessant. Dabei stellt sich einerseits die Frage, ob die offiziellen Programmziele den Studierenden bekannt und bewusst sind. Andererseits ist von Interesse, ob diese Ziele in der Wahrnehmung der Studierenden nachvollziehbar und wünschenswert erscheinen. Es geht also letztlich um die Frage der Kongruenz zwischen den subjektiven Erwartungen und Wahrnehmungen der Studierenden und den offiziell angestrebten Programmzielen.

Folgende Forschungsfragen fassen die genannten kognitiven und affektiven Aspekte der Studienprogrammkultur zusammen:

1. *Welche Bildungsziele verfolgt das Studienprogramm? Wie wird insbesondere mit dem Spannungsfeld von wissenschaftlicher Bildung und berufspraktischer Qualifizierung umgegangen?*
2. *Wie werden Ziele innerhalb des Studienprogramms (weiter-) entwickelt?*
   a) *Welche Anspruchsgruppen sind an der (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen beteiligt?*
   b) *Wie wird mit widersprüchlichen Zielinteressen umgegangen?*
3. *Welche Ziele verfolgen die Studierenden mit dem Hochschulstudium? Welche Erwartungen stellen sie an ihr Studienprogramm?*
4. *Inwieweit kennen die Studierenden die offiziellen Programmziele?*
5. *Inwieweit stimmen die Erwartungen der Studierenden mit den offiziellen Programmzielen überein? Erscheinen die offiziellen Programmziele aus Sicht der Studierenden wünschenswert?*
6. *Welche grundlegende Einstellung gegenüber dem Studium und der Hochschule herrscht bei den Studierenden vor (befürwortend-zufriedene versus kritisch-ablehnende Grundhaltung)?*
7. *Welche kontextuellen Merkmale – z. B. Studienstrukturen, Erwartungskommunikation, externe Anforderungen und Erwartungen – nehmen Einfluss auf die Einstellung der Studierenden zum Studium und zur Hochschule?*

#### 1.3.2.2. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika

Verglichen mit Analysen kognitiver Aspekte befassen sich relativ wenige Untersuchungen mit den Alltagspraktiken Studierender. Abgesehen von einigen wenigen ethnographischen Studien sind es vor allem die Konzepte des Hidden bzw. Situated Curriculums (Gherardi et al., 1998; Korpiaho, 2005), die Alltagspraktiken und Problemlösestrategien Studierender fokussieren.

Auch an dieser Stelle lässt sich ein Bezug zur öffentlich geführten Bologna-Debatte herstellen. Immer wieder werden die mangelhafte Umsetzung der Studienreform und negative Folgen der neuen Studienstrukturen beklagt: Durch die modulare Strukturierung wird beispielsweise der Verlust der inhaltlichen Kohärenz bei offen gestalteten Studienprogrammen befürchtet (Fuchs, 2002, S. 38f.; Merkt, 2007). Reichert und Tauch (Reichert & Tauch, 2005) berichten in diesem Zusammenhang: „Generally, students welcomed modularisation – where it works – as making the study programmes more manageable and flexible, but they also *underlined the need for more advice and counselling to profit from the sometimes confusing range of options*“ (Reichert & Tauch, 2005, S. 18, Hervorhebungen im Original). Gleichzeitig wird bemängelt, dass die Curricula modularisierter Studienprogramme tendenziell weniger individuelle Wahlfreiheiten bieten als vor der Bologna-Reform (Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), 2010, S. 54; Hildbrand et al., 2008, S. 42). Dies führe zu Verschulung (Kruse, 2009, S. 43) und schränke die Autonomie der Studierenden ein

(Webler, 2004, S. 237; Hildbrand et al., 2008, S. 27f., 42; Winter, 2009, S. 49f.). In eine ähnliche Richtung gehen Bedenken hinsichtlich einer inhaltlichen Überfrachtung sechs-semestriger Bachelor-Studiengänge (Webler, 2004, S. 231, 237; Winter, 2009, S. 47-49). Zudem werden auch negative Effekte infolge eines erhöhten Prüfungsaufkommens durch das ECTS-System befürchtet. Die ständigen Prüfungen und die Notwendigkeit, Leistungspunkte zu sammeln könne dazu führen, dass sich Studienstrategien vorwiegend daran orientieren, möglichst effizient Leistungspunkte und gute Noten zu erwerben (Schultheis et al., 2008b, S. 10f.; Reinmann, Sporer & Vohle, 2007 , S. 52; Reinmann, 2006, S. 13f.; Winter, 2009, S. 51-53). Dieses „individualökonomische Kalkül“ (Reinmann et al., 2007 , S. 52), könnte auch dazu führen, dass co- und extra-curricularen Aktivitäten, die nicht bewertet und mit Leistungspunkten entlohnt werden, von den Studierenden weniger geschätzt und wahrgenommen werden (Sporer & Jenert, 2008).

Kontrastierend zu diesen globalen Annahmen und Befürchtungen wird bei der Analyse von Studienprogrammkulturen auf die *einzelfallspezifischen* Studienkontexte fokussiert. Neben der Gestaltung des formalen Curriculums mit Aspekten wie Wahlmöglichkeiten und der Integration interdisziplinärer Elemente, gehören dazu auch Beratungs- und Unterstützungsangebote. An dieser Stelle ist auch zu fragen, inwieweit sich die zugrunde gelegte Programmatik, also die Programmziele, auf der Veranstaltungsebene tatsächlich widerspiegeln. Als guter Indikator gilt hier die Ausgestaltung der Prüfungen (Dany, Szcyrba, & Wildt, 2008): Die Art und Weise, wie Prüfungen gestaltet sind, beeinflusst maßgeblich das Lernhandeln der Studierenden (Dahlgren, Fejes, Abrandt-Dahlgren & Trowald, 2009; Sambell & McDowell, 1998; Reeves, 2006). Neben diesen formal-strukturellen Aspekten, sind die Alltagspraktiken in den Blick zu nehmen, die Studierende im Umgang mit den formalen Strukturen des jeweiligen Studienprogramms entwickelt haben. Die Betonung der Alltagspraxis der Studierenden folgt der Einsicht, dass das formale Curriculum nicht nur einseitig auf die Studierenden wirkt, sondern im Sinne des situierten Curriculums durch die Studierenden erst aktualisiert und (im Sinne eines „Enactment“) damit aktiv mitgestaltet wird (Gherardi et al., 1998, S. 281; Korpiaho, 2005, S. 223). Dementsprechend wäre es denkbar, dass ähnliche Curricula sehr unterschiedlich aktualisiert („gelebt“) werden, wenn sie in verschiedenen Kontexte (z. B. Hochschulen) eingebettet sind.

Der Blick auf die Alltagspraktiken innerhalb eines Studienprogramms kann auch Aufschluss darüber geben, in welchem Maß Aspekte der kognitiven Dimension – Programmziele und studienbezogene Erwartungen der Studierenden – eine Rolle für das praktische Handeln der Studierenden spielen.

Folgende Forschungsfragen fassen die genannten alltagspraktischen Aspekte der Studienprogrammkultur zusammen:

8. *Wie ist das Curriculum des Studienprogramms strukturiert?*
   a) *Wie ist der Umfang der einzelnen Module beschaffen (Granularität der Modulstruktur)?*
   b) *In welchem Verhältnis stehen Pflicht- und Wahlelemente zueinander?*

   c) *Inwieweit sind interdisziplinäre Lernerfahrungen vorgesehen?*

9. *In welchem Umfang stehen Beratungs- und Unterstützungsangebote in Bezug auf die Studienplanung zur Verfügung und wie werden diese genutzt?*
10. *Welche Alltagspraktiken haben Studierende im Umgang mit den Studienstrukturen entwickelt?*
    a) *Wie laufen Kurswahlprozesse ab?*
    b) *Welchen Stellenwert nehmen verschiedene curriculare Elemente sowie co- und extracurriculare Lernaktivitäten aus Sicht der Studierenden ein? Wie werden Zeitressourcen alloziert?*
11. *Inwiefern ist die Zielprogrammatik des Programms auf der Veranstaltungsebene (d. h. insbesondere in den Prüfungen) umgesetzt?*

#### 1.3.2.3. Soziale Interaktionen und soziales Klima

Eine weitere Dimension, die besonders in der US-amerikanischen Studierendenforschung große Beachtung gefunden hat, sind die sozialen Interaktionen sowie – damit verbunden – das soziale Klima innerhalb von Studienkontexten (z. B. Milem, 1998; Tinto, 1998). Diese Dimension ist sowohl hinsichtlich der individuellen Integration Studierender, als auch mit Blick auf die Einstellungen der Studierenden zum Studienprogramm relevant.

Unter individueller Perspektive wird gefragt, inwiefern die Studienkontexte ein positives soziales Umfeld bieten, welche die soziale Integration Studierender begünstigen. Das soziale Klima kann die Unterstützung von Lernenden untereinander und durch Lehrende betonen, mit dem Ziel, jedem Einzelnen eine optimale Weiterentwicklung zu ermöglichen. Allerdings kann das soziale Verhältnis zwischen den Studierenden auch kompetitiv ausgeprägt sein, etwa dann, wenn Lernende einen starken Selektionsdruck empfinden und sich gegenseitig als Wettbewerber betrachten (Jenert et al., 2009, S. 16; vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 415). Während sich zahlreiche Untersuchungen mit den Auswirkungen des sozialen Klimas und den sozialen (Peer-Group) Kontakten von Studierenden befassen (z. B. Wilder et al., 1997), ist wenig über kontextuelle Einflussfaktoren *auf* die sozialen Beziehungen zwischen Studierenden bekannt.

Die sozialen Interaktionen bzw. das soziale Klima werden auch mit Blick auf die Einstellung der Studierenden zum Studium und zur Hochschule untersucht (z. B. Wilder et al., 1996). Neben einer eher positiven oder eher negativen Grundhaltung der Studierenden spielt dabei auch die Involviertheit der Studierenden in Bezug auf ihr Studium eine Rolle: Häufig wird eine passiv-konsumierende Haltung der Studierenden beklagt und eine größeres Interesse sowie eine stärkere Involviertheit Studierender im Studium gefordert (Naidoo, 2008). Auch hier ist die Frage, wie Studienkontexte die Involviertheit Studierender begünstigen oder hemmen können.

Folgende Forschungsfragen fassen die genannten sozial-interaktionalen Aspekte der Studienprogrammkultur zusammen:

12. *Wie ist das soziale Klima zwischen den Studierenden des Studienprogramms ausgeprägt?*
13. *Welche kontextuellen Merkmale (z. B. Curriculum-Strukturen, Kommunikationsmaßnahmen) nehmen Einfluss auf das soziale Klima zwischen den Studierenden?*

#### 1.3.2.4. Formale und informelle Sozialisationsprozesse

Die Begriffe der Sozialisation bzw. Enkulturation beziehen sich auf die (sozialinteraktionalen) *Prozesse*, im Rahmen derer Studierende in die soziale Realität eines Studienprogramms eingeführt werden. Mit Bezug auf die Studienprogrammkultur stellt sich hier die Frage, welche Merkmale des jeweiligen Studienkontextes aus Sicht der Studierenden besonders bedeutsam für die eigene Orientierung und das Zurechtfinden im Studium sind.

Die Forschung hat sich dabei vor allem auf formale und deutlich sichtbare Sozialisationsprozesse konzentriert, z. B. Kommunikation der institutionellen Mission, Einführungsveranstaltungen, Mentoringprogamme (Kuh et al., 2006, S. 59; Kezar & Kinzie, 2006). Informelle und vor allem nicht intendierte Sozialisationsprozesse sind demgegenüber kaum erforscht (van Maanen, 1984, S. 238; Tierney, 1997, S. 3). Gerade diese wenig offensichtlichen Sozialisationsprozesse, die Weitergabe des „Hidden Curriculums“ in Form von impliziten Orientierungen und Handlungsstrategien zwischen Studierenden, nehmen jedoch großen Einfluss auf die Wahrnehmungen und das Alltagshandeln Studierender.

Neben den Interaktionen mit Peers können auch strukturelle Merkmale eines Studienprogramms eine nicht intendierte sozialisierende Funktion ausüben. Prominent ist hier die Funktion des Prüfungssystems, das bekanntermaßen einen entscheidenden Einfluss darauf nimmt, was und wie tatsächlich gelernt wird (vgl. Sambell & McDowell, 1998, insbes. S. 392f.). „Every act of assessment gives a message to students about what they should be learning and how they should go about it. Assessment messages are coded, not easily understood and are often read differently and with different emphases by staff and students“ (Boud, 1995, S. 39). Die Prüfungsmechanismen haben also eine symbolische Wirkung und kommunizieren implizit die Erwartungen, die ein Studienprogramm an seine Studierenden stellt. Von daher ist zu erwarten, dass gerade die Prüfungsmodalitäten in der Studieneingangsphase einen entscheidenden Einfluss auf die Sozialisation der Studierenden in die Studienprogrammkultur hat. Neben dem in der Literatur häufig vertretenen Beispiel des Prüfungswesens als kulturprägendem Kontextmerkmal ist zu prüfen, inwiefern auch andere strukturelle Merkmale (z. B. Mechanismen der Kursvergabe, Kommunikation von Erwartungen) die Sozialisation von Studierenden beeinflussen.

Folgende Forschungsfragen fassen die genannten Aspekte der Sozialisation und Enkulturation in eine Studienprogrammkultur zusammen:

14. *Welche formalen Sozialisationsmechanismen sieht das Studienprogramm vor?*

*15. Welche formalen und informellen Sozialisationsmechanismen sind aus Sicht der Studierenden entscheidend bei der Enkulturation in das „Hidden Curriculum“?*

### 1.3.3. Zusammenfassung und Fazit

**Zusammenfassung.** Die Synthese der Literaturübersicht ergibt 15 Forschungsfragen zur Charakterisierung von Studienprogrammkulturen in den vier Dimensionen: (1) Programmziele und Erwartungen Studierender, (2) Alltagspraktiken, (3) soziale Interaktionen und soziales Klima und (4) formale und informelle Sozialisationsprozesse. Die vierte Dimension kann dabei als querliegend betrachtet werden, denn sie beschreibt den Prozess der Enkulturation von Studierenden in die Studienprogrammkultur, die mit den Dimensionen eins bis drei charakterisiert wird. Die vier Dimensionen der Studienprogrammkultur weisen deutliche Überschneidungen mit Tierneys (1988) sechsdimensionalem Modell der Organisationskultur an Hochschulen auf (siehe Teil III, Kapitel 1.2.1.2). Gegenüber Tierneys Modell wird jedoch stärker die subjektive Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt gerückt; Managementaspekte (Umweltbezug, Strategie und Leadership) hingegen werden weniger stark betont. Die Betonung der Studierendenperspektive ergibt sich aus dem zugrunde gelegten kulturpsychologischen Verständnis (Teil II, Kapitel 2.1). „Wirkungen“ bestimmter Gestaltungsmerkmale von Studienprogrammen sind in diesem Verständnis die Folgen subjektiver Interpretationen der Studienumwelt durch die Studierenden. Daher fokussieren die Forschungsfragen in jeder Dimension neben der objektiven Beschreibung der Gegebenheiten in einem Studienprogramm auch die subjektiven Interpretationen der Studierenden.

**Fazit.** Obwohl sie einen inhaltlichen Zugang zum Phänomenbereich Studienprogrammkultur ermöglicht, weist die vorgestellte Ausweisung und Begründung von Forschungsfragen eine wesentliche theoretische Unzulänglichkeit auf: Sie beschreibt im Sinne einer Synthese bisheriger Forschung inhaltliche Aspekte und grenzt damit den Phänomenbereich Studienprogrammkultur ein. Offen bleibt jedoch eine eindeutige Bestimmung des Kulturkonstrukts, d. h. eine Beschreibung der Struktur von Studienprogrammkultur. In den Forschungsfragen werden daher strukturell-kontextuelle Merkmale und kognitiv-personenbezogene Aspekte jeweils nebeneinander betrachtet. Ungeklärt sind bisher der jeweilige Stellenwert und der Zusammenhang zwischen diesen beiden Kulturmerkmalen. Im Besonderen stellt sich die Frage, in welcher Weise die unterschiedlichen Kulturmerkmale Einfluss auf das Handeln Studierender nehmen.

Die mangelnde theoretische Explikation des zugrunde gelegten Kulturkonstrukts ist in vielen Arbeiten, die sich auf den Kulturbegriff beziehen, ein Problem (Välimaa, 1998, S. 120). Oft wird Kultur in Form mehr oder minder beliebiger Aufzählungen (Einstellungen, Werte, Normen, Symbole, Rituale etc.) definiert, ohne dabei festzulegen, in welchem Zusammenhang die einzelnen Kulturbestandteile stehen. Um dieses Defizit zu vermeiden, werden im folgenden Abschnitt die wesentlichen Zugänge zum Kulturkonstrukt aufgearbeitet (für eine Übersicht siehe Jenert & Gebhardt, 2010). Auf dieser

Grundlage wird ein Kulturverständnis ausgewählt, das stimmig ist mit den hier verfolgten Erkenntnissinteressen und in das sich die formulierten Forschungsfragen einordnen lassen.

# 2. Zugänge zum Kulturkonstrukt: Was wird unter Kultur verstanden?

Als Folge der bereits angesprochenen Definitionsvielfalt (siehe S. 53) birgt der Kulturbegriff die Gefahr, konturlos und oberflächlich verwendet zu werden. „Cultural perspectives have been widely used in a general, all-encompassing manner to subsume almost every concept, event, or activity that might occur in an organized setting“ (Kuh & Whitt, 1988, S. 9; vgl. Allaire & Firsirotu, 1984, S. 194). Beispielsweise beklagt Huber (2009, S. 14f.) in diesem Zusammenhang, dass gerade im Bereich der Hochschullehre das, was vormals als (Unterrichts-) Methoden oder als Reformbestandteil bezeichnet wurde, heute gerne mit dem Hinweis versehen werde, einen Beitrag zur „neuen Lernkultur“ zu leisten. Angesichts dieser Gefahr einer unreflektierten und dadurch oberflächlichen Verwendung des Kulturbegriffs gilt es einerseits, seinen Bedeutungskern, und andererseits, die Unterschiede verschiedener Zugänge herauszuarbeiten.

**Bedeutungskern.** Trotz seiner inflationären Verwendung und der nicht mehr zu überblickenden Vielzahl unterschiedlicher Definitionen lässt sich doch ein gemeinsamer Kern, ein Grundverständnis des Kulturbegriffs ausmachen, der seine weitere Verwendung als wissenschaftlichen Zugang rechtfertigt. Auf diesen Bedeutungskern von Kultur verweist Becher (1984), wenn er die Begriffsverwendung trotz der damit verbundenen konzeptionellen Schwierigkeiten und inhaltlicher Unschärfen verteidigt:

> „If there were any other word to serve the purpose as well, I would unhesitatingly use it in preference to one that seems at times downright slippery and at other times impossibly vague and all-embracing. But although 'culture' has uncomfortably many denotations, it is the only term that seems satisfactory to combine the … notions of a shared way of thinking and a collective way of behaving“ (Becher, 1984, S. 166, zitiert in Kuh & Whitt, 1988, S. 9).

Bechers Rechtfertigung verweist auf die wesentlichen Merkmale, die unterschiedliche kulturelle Zugänge verbinden (Friebe, 2005, S. 22): Kultur impliziert (1) Regelmäßigkeiten in den Wahrnehmungen und/oder im Handeln von Personen. Kultureller Forschung geht es um Gewohnheiten sowie geteilte Handlungs- und Wahrnehmungsmuster. Zudem wird (2) Kultur als spezifisch menschliche Eigenschaft stets einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext bzw. einer Gruppe von Personen zugeschrieben. Solche Gruppen können räumlich (Nationen, Stämme, Organisationen) oder aber über ähnliche Lebensumstände (Berufsgruppen, Freizeitaktivitäten etc.) definiert sein. Ein entscheidendes Merkmal des Kulturbegriffs ist zudem seine Gegenstandsbezogenheit: Lernkultur, Kommunikationskultur, Konfliktkultur etc. beziehen sich auf einen bestimmten Bereich des Zusammenlebens und qualifizieren ihn.

**Vielfalt der Zugänge und Begriffe.** Dieses Verbindende einer Kultur wird mit unzähligen Begriffen belegt: (geteilte) Wahrnehmungen, Normen, Werte, Einstellungen, Erwartungen, Überzeugungen, (Grund-) Annahmen, Rituale, Mythen u.v.m. werden als kulturelle Elemente bezeichnet (z. B. Kuh & Whitt, 1988, S. iii; Schultz, 1995, S.

14; Schein, 1995; Friebe, 2005, S. 13; Alvesson, 2002, S. 24). Die genannten Begriffe werden dabei oft beliebig, ohne nähere Erläuterung oder Begründung verwendet (Sackmann, 1992, S. 141). Letztlich verweisen sie alle mehr oder weniger explizit auf den skizzierten gemeinsamen Kern des Kulturbegriffs, d. h. geteilte Wahrnehmungs- und/oder Handlungsmuster.

Um im Folgenden begriffliche Unklarheiten zu vermeiden, werden Shweder (1996, S. 20) folgend ausschließlich die Begriffe *Werte* und *Überzeugungen* (values and beliefs) gebraucht, um die wahrnehmungs- und handlungsleitende Funktion von Kultur auszudrücken. Werte bezeichnen dabei breite und relativ stabile Zielvorstellungen (desirable goals). Überzeugungen sind auf Werte bezogene, kausale Vorstellungen, d. h. Ideen darüber, wie in bestimmten Situationen wertbezogen zu handeln ist. Werte und Überzeugungen zusammen bilden dementsprechend einen Rahmen von handlungsleitenden Vorstellungen, die sich in der Praxis einer kulturellen Gemeinschaft niederschlagen. Die Beschränkung auf diese beiden Kernbegriffe birgt die Gefahr, Nuancen unterschiedlicher Kulturdefinitionen, die sich hinter einem spezifisch Begriffsgebrauch verbergen, zu übergehen. Dem Autor erscheint der Mehrwert einer konsistenten und eindeutigen Terminologie an dieser Stelle jedoch gewinnbringender als die Wiedergabe einer häufig undurchsichtigen Begriffsvielfalt.

## 2.1. Entwicklungslinien der Organisationskulturforschung

Während Organisationskultur bereits in den 1940er Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten waren, erfährt das Konzept erst zu Beginn der 1980er Jahre eine verstärkte Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis (Alvesson, 2002, S. 7). Wichtige Katalysatoren waren dabei unter anderem Untersuchungen erfolgreicher japanischer und amerikanischer Unternehmen und die Erkenntnis, das dort neben den strukturellen und prozessualen Aspekten der Unternehmensorganisation auch „weiche“ kulturelle Faktoren eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Peters & Waterman, 1982; Pascale & Athos, 1981). Dieses Interesse an Kultur geht mit veränderten Vorstellungen von Unternehmen einher: Die industrielle Vorstellung von Unternehmen als bürokratische „Maschinen“ (Morgan, 2006, S. 14-15) wird ergänzt durch ein organischeres Bild, in dem psychische und kulturelle Aspekte von Organisation stärker in den Mittelpunkt rücken.

Entsprechend der historischen Entwicklung der Organisationskulturforschung dominieren bis heute vor allem Fragestellungen aus dem Bereich des Managements. Das Feld wird beherrscht von einem *technischen Interesse* (Alvesson (2002, S. 8), mit Bezug auf Habermas (1973)), in dessen Rahmen von einer Verbindung zwischen der Organisationskultur und der Leistungsfähigkeit einer Organisation ausgegangen wird (Alvesson, 2002, S. 10). Innerhalb dieses Ansatzes kann Kultur als „Werkzeug“ betrachtet werden, das es ermöglicht, die Organisation effizienter und effektiver zu machen, weil beispielsweise Harmonie gefördert und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt wird. Kultur wird demzufolge als integrierendes Element betrachtet, das als Management-Tool verwendet werden kann. Im Gegensatz dazu kann Kultur auch als

Störfaktor ökonomischer Rationalität betrachtet werden. Dies gilt beispielsweise dann, wenn Kultur als beharrende Kraft Widerstände gegen Wandelprozesse auslöst.

Andere Ansätze der Organisationskulturforschung verfolgen demgegenüber ein *praktisch-hermeneutisches Interesse* (Habermas, 1973, S. 241). „[This] approach assumes that a rich, complex holistic understanding of the workplace will make it easier to appreciate both the positive and the negative features of organizational life and help to counteract the taken-for-granted beliefs and values which limit personal autonomy" (Alvesson, 1993, S. 6). Es geht darum zu verstehen, wie die Akteure in einem kulturellen Kontext ihr Handeln koordinieren und zu einer intersubjektiven Wahrnehmung von Situationen gelangen. Das praktisch-hermeneutische Interesse bringt zunächst keinen unmittelbaren Nutzen für die Gestaltung bzw. das Management von Organisationskulturen. Allerdings kann ein Verständnis der kulturellen Wirklichkeit dazu dienen, neue instrumentelle Handlungsoptionen zu entdecken, die bisher nicht als relevant erachtet wurden (Alvesson, 2002, S. 11f.). In der neueren Organisationskulturforschung werden solche Arbeiten teilweise als Vorarbeit zu instrumentell orientierten Untersuchungen durchgeführt (z. B. Schultz, 1995).

Die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen spiegeln sich in verschiedenen Kulturverständnissen und Forschungszugängen der Organisationskulturforschung wider. Im Folgenden werden die wichtigsten Zugänge systematisch vorgestellt. Abbildung 11 veranschaulicht den Aufbau dieses Kapitels: im Mittelpunkt stehen der so genannte Variablen- und der Metaphernansatz in der (Organisations-) Kulturforschung. Diese beiden Ansätze fassen jeweils mehrere Ausprägungen von Kulturverständnissen unter gemeinsamen paradigmatischen Grundannahmen zusammen. Nach der Darstellung der verschiedenen Zugänge wird deren jeweilige Eignung für die Analyse von Studienprogrammkulturen diskutiert. Ergebnis ist die Festlegung auf ein integratives Kulturkonzept, das den Anforderungen des hier dargestellten Forschungsvorhabens möglichst gut entspricht.[45]

[45] An dieser Stelle zeigt sich das in Teil II, Kapitel 1.2 beschriebene "phänomenzentrierte" Vorgehen: Die Festlegung des Kulturkonstrukts erfolgt aufgrund der Passung des theoretischen Zugangs zu den angestrebten Forschungszielen, nicht aufgrund eines theoretischen oder methodischen "Purismus" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, S. 14).

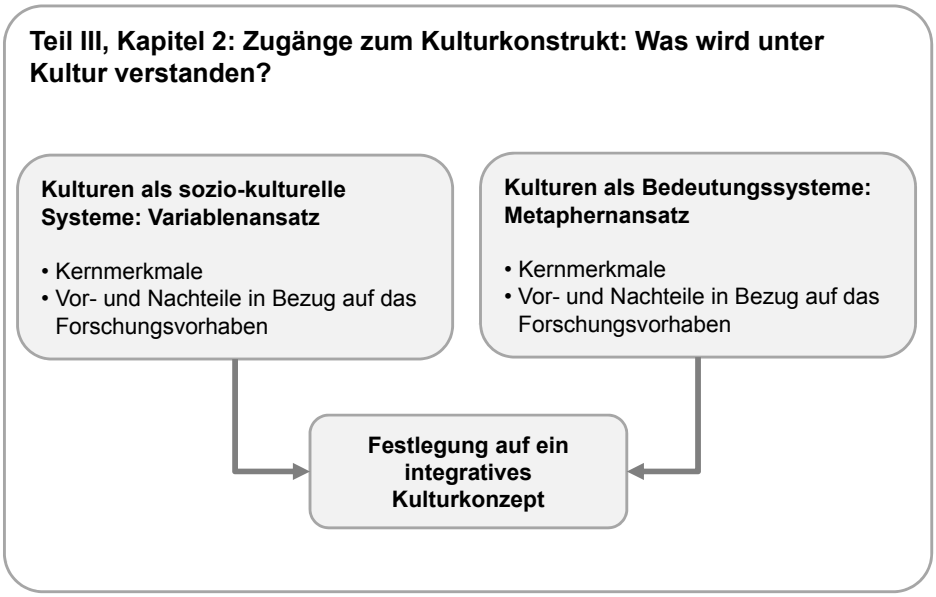



Abbildung 11. Aufbau der Literaturübersicht zu den Zugängen zum Kulturkonstrukt (Quelle: Eigene Darstellung).

*Zum Umgang mit der Forschungsliteratur*

Entsprechend der skizzierten historischen Entwicklung der Organisationskulturforschung erlebt das Thema in den 1980er Jahren einen gewissen Boom. Zur Aufarbeitung dieser „ersten Generation" der Organisationskulturforschung liefern die Arbeiten von Smircich (1983) und Allaire und Firsirotu (1984) einen ersten Zugang. Beide Artikel stellen jeweils detaillierte Übersichten der wichtigsten Zugänge in der Organisationskulturforschung bereit und haben bis heute nichts an Gültigkeit verloren. Besonders der Beitrag von Allaire und Firsirotu (1984) erscheint aufgrund seiner Differenziertheit wertvoll. Weil die Autoren jeweils die hinter den einzelnen Zugängen stehenden kulturanthropologischen Forschungstraditionen aufarbeiten, bietet der Artikel eine hervorragende Basis, um sich dem Begriff zu nähern.

Neben den Autoren der ersten Generation werden im Folgenden auch neuere Ansätze der Organisationskulturforschung referiert. Insbesondere wird auf die Arbeiten von Alvesson (u. a., 1993, 2002), Sackmann (1991, 1992) und Schultz (1995) rekurriert. Diese Autoren bauen auf den „klassischen" Forschungsrichtungen der 1980er Jahre auf und versuchen durch Kritik (Alvesson) und Kombination (Schultz) bestehender Ansätze oder durch den Entwurf neuer Kulturkonstrukte (Sackmann) neue Richtungen in der Organisationskulturforschung einzuschlagen.

## 2.2. Organisationskultur: Systematisierung der Zugänge

In ihrem viel beachteten Artikel zu Theorien über Organisationskultur identifizieren Allaire und Firsirotu (1984) insgesamt acht „Schulen“, die sich mit dem Kulturbegriff auseinandersetzen, wobei sich diese Vielfalt von Ansätzen auf zwei grundsätzliche Kulturkonzepte reduzieren lässt (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 196; vgl. Smircich, 1983). Im Folgenden werden diese beiden wesentlichen Konzepte – Kulturen als sozio-kulturelle Systeme und Kulturen als Ideensysteme – in ihren Charakteristika vorgestellt und ihre jeweiligen Implikationen für die Spezifizierung und die Erforschung von Studienprogrammkulturen skizziert.

Die Herleitung der Zugänge aus den jeweiligen kulturwissenschaftlichen Forschungstraditionen erreicht dabei nicht die Differenziertheit des Artikels von Allaire und Firsirotu (1984). Eine derart tiefgehende Betrachtung scheint an dieser Stelle nicht zielführend, da die ausgewiesenen „Schulen“ eher den Charakter idealtypisch rekonstruierter Zugänge (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 199) als den forschungsrelevanter Definitionen haben. Empirische Arbeiten in der Organisationskulturforschung greifen meist auf Mischkonstrukte zurück, die sich unterschiedlicher Kulturverständnisse bedienen (Alvesson, 2002, S. 27).

### 2.2.1. Kulturen als sozio-kulturelle Systeme: Variablenansatz

Diesem Verständnis zufolge ist Kultur untrennbar mit den sozialen Strukturen eines organisationalen Kontextes verwoben. Die ideellen Aspekte einer Kultur, d. h. Werte und Überzeugungen, sind sowohl Ausdruck als auch konstituierende Elemente der sozialen Strukturen einer Organisation. Kulturelle Werte und Überzeugungen werden demnach von den sozialen und materiellen Gegebenheiten in einer Organisation bestimmt (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 197). Dementsprechend wird auch davon ausgegangen, dass sich Kultur über die Veränderung dieser Gegebenheiten direkt gestalten lässt. Zum Beispiel verursacht eine Veränderung der formalen Hierarchien in einer Organisation diesem Ansatz zufolge einen Wandel damit verbundener kultureller Werte und Überzeugungen. Eine solche Veränderung der sozialen Struktur sollte sich demnach im Handeln der Organisationsmitglieder niederschlagen, bspw. in den Kommunikationsgewohnheiten.

Merkmale der sozio-materiellen Strukturen einer Organisation gelten als verlässliche Indikatoren zur Bestimmung von Kultur. Organisationskulturen lassen sich daher als Set relevanter Einflussvariablen darstellen. Damit lassen sich Organisationskulturen prinzipiell objektiv quantifizieren und vergleichen. Illustrieren lässt sich diese Kernannahme anhand des Konzepts von Baetge, Schewe, Schulz & Solmecke (2007, S. 209-213) zur Erfassung der Dimensionen von Unternehmenskultur. Die von den Autoren vorgeschlagenen Messgrößen beziehen sich allesamt auf direkt beobachtbare Aspekte der sozialen und materiellen Unternehmensstrukturen. Erfasst werden z. B. Anzahl und Qualität der Firmenveranstaltungen für Mitarbeiter, Vorhandensein und Qualität einer Mitarbeiterzeitung sowie von Einführungsprogrammen, Aufwendungen je Mi-

tarbeiter für das Training von Soft Skills, monetäre Anreize, betriebliches Vorschlagswesen, Anzahl und Qualität der Kundenzufriedenheitsstudien (insgesamt werden 16 Messgrößen unterteilt in 6 Dimensionen vorgeschlagen (Baetge et al., 2007, S. 213)).

In der Organisationskulturforschung wird das hier beschriebene Verständnis von Kultur häufig als *Variablenansatz* bezeichnet (Sackmann, 1992), weil Kultur entweder als interne oder externe Einflussvariable auf die Struktur und die Prozesse von Organisationen betrachtet wird.

#### 2.2.1.1. Kultur als interne Einflussvariable

Das sozio-kulturelle System wird hier als eine *interne Funktionsvariable* einer Organisation betrachtet, die neben anderen Variablen wie Organisationszielen, administrativen und technischen Systemen etc. für das Funktionieren und den Erfolg eine Organisation verantwortlich ist (Smircich, 1983, S. 343-347) (siehe Abbildung 12). Dieser funktionale Aspekt lässt sich (1) aus der Perspektive des einzelnen Organisationsmitglieds (Orientierungsfunktion), (2) aus der Perspektive der Gesamtorganisation (Integrationsfunktion) sowie (3) als Beziehung zwischen der Organisation und ihrer Umwelt (Kontingenzfunktion) betrachten:

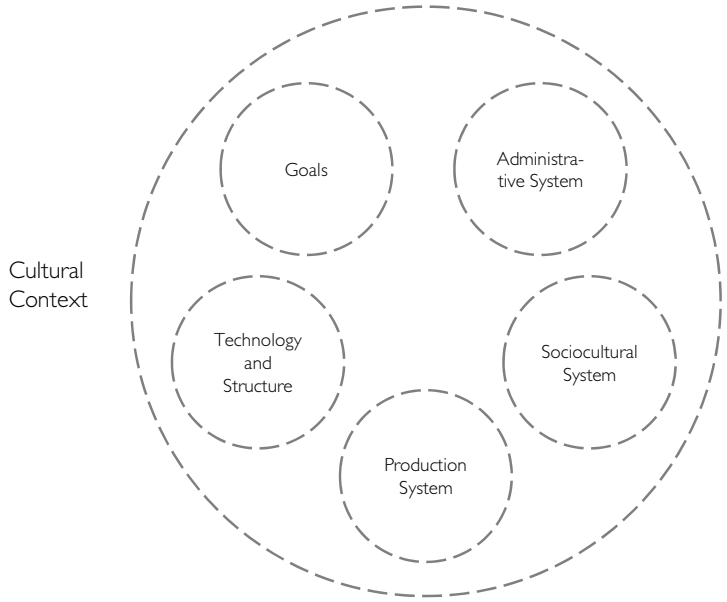



Abbildung 12. Kultur als interne Einflussvariable in einer Organisation (Quelle: Smircich, 1983, S. 345).

**(1) Orientierungsfunktion:** (Organisations-) Kultur erfüllt für ihre Mitglieder eine Orientierungsfunktion in Form von Richtlinien für erfolgreiches individuelles Handeln. „Manifestations of culture such as institutions and myths are explained by their functional necessity for the satisfaction of basic human needs“ (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 197). Passend hierzu schlägt Alvesson (2002, S. 32) einen Kompass als mög-

liche Metapher für Kultur in Organisationen vor. Ein funktionierender Kompass entspricht dabei „richtigen“ Werten und Überzeugungen, die sich als zielführend für die Organisationsmitglieder erweisen. Können angestrebte Ziele nicht erreicht werden, deutet dies darauf hin, dass die verfolgten Werte und Überzeugungen nicht die richtigen sind, der Kompass also defekt ist und in eine falsche Richtung weist.

**(2) Integrationsfunktion:** Neben der Orientierungsfunktion übernimmt Kultur eine Ordnungs- bzw. Strukturierungsfunktion innerhalb einer Organisation, weil sie (explizite und implizite) Regeln für das Zusammenleben vorgibt und dadurch die sozialen Strukturen stabilisiert (Alvesson, 2002, S. 24). „Culture is usually defined as *social* or *normative glue* that holds an organization together“ (Smircich, 1983, S. 344, Hervorhebungen T.J.). Diese Perspektive stellt Aspekte wie Harmonie, Integration, Konfliktvermeidung etc. in den Mittelpunkt, die ein reibungsloses Funktionieren einer Organisation als ganzes ermöglichen sollen. Kulturelle Werte und Überzeugungen erfüllen im Wesentlichen die Funktion, die einzelnen Organisationsmitglieder an gemeinsamen Zielen auszurichten und die Einzelinteressen möglichst zu überwinden (Alvesson, 2002, S. 19f.).

**(3) Kontingenzfunktion:** Dieser funktionalistischen Betrachtungsweise folgend spielt die Umwelt eines sozio-kulturellen Kontextes eine entscheidende Rolle für die Entwicklung und den Wandel von Kultur (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 197). Im Sinne der Kontingenztheorie wird davon ausgegangen, dass interne Strukturen und Prozesse sich den Anforderungen der externen Umwelt anpassen müssen, damit eine Organisation erfolgreich agieren kann (Morgan, 2006, S. 44). „The environment presents imperatives for behavior that managers may enact in their organizations through symbolic means …. The implication is that the symbolic or cultural dimension in some way contributes to the overall systemic balance and effectiveness of an organization“ (Smircich, 1983, S. 344).

In seiner Kulturdefinition fasst Schein die drei Funktionen – Orientierungs-, Integrations-, und Kontingenzfunktion – zusammen (Schein, 2004). „The culture of a group can now be defined as a pattern of shared basic assumptions that the group *learned as it solved its problems* of *external adaptation* and *internal integration*, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems“ (Schein, 2004, S. 11, Hervorhebungen T.J.). Kultur wird hier instrumentell als Werkzeug betrachtet, das die Organisation bei der Bewältigung von Problemen unterstützt. Gleichzeitig ist die Bewährung an Problemlösungen auch das Kriterium für die Weiterentwicklung von Kultur, d. h. die Funktionalität steht hier klar im Mittelpunkt.

#### 2.2.1.2. Kultur als externe Einflussvariable

Transkulturelle Ansätze betrachten Kultur als *externe Einflussvariable* auf die Organisation (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 201). Forschung in diesem Bereich argumentiert mit den Charakteristika nationaler Kulturen, um Unterschiede in den Organisationsstrukturen oder den Managementpraktiken zu erklären (Smircich, 1983, S. 343). Typi-

scher Vertreter dieses Ansatzes ist Hofstede, der den Zusammenhang zwischen nationalen Kulturen und organisationalen Praktiken untersucht (Hofstede & Peterson, 2000; Hofstede, 2006). Eine Vielzahl an Arbeiten befasst sich in diesem Zusammenhang mit transkulturellem Management (Primecz, Romani & Sackmann, 2009). Hierbei wird versucht, die Managementpraxis in Organisationen auf die Spezifika der umgebenden nationalen Kultur(en) abzustimmen, um so Probleme und Reibungsverluste aufgrund einer unterschiedlichen kulturellen Herkunft zu vermeiden.

Abbildung 13 illustriert die Rolle von Kultur als externer Einflussvariablen auf die Systeme einer Organisation: Im Sinne eines Kontingenzverhältnisses stellt die jeweilige Umgebungskultur bestimmte Ansprüche dahingehend, wie die Organisation intern strukturiert und ausgestaltet wird.

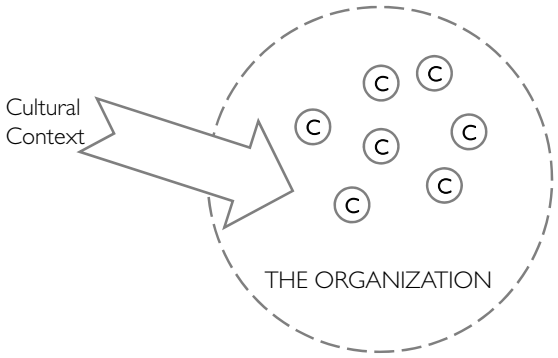



Abbildung 13. Kultur als externe Einflussvariable auf die Organisation (Quelle: Smircich, 1983, S. 343).

### 2.2.1.3. Kernmerkmale des Variablenansatzes

Zusammenfassend ergeben sich aus dem Verständnis von Organisationskulturen als sozio-kulturelle Systeme folgende Implikationen:

- **Kultur ist funktional.** Organisationskultur erfüllt den Zweck, die Gesamtheit der Aktivitäten der Organisationsmitglieder so zu orientieren, dass die angestrebten Organisationsziele bestmöglich bewältigt werden können. Der funktionalistische Ansatz betont daher die orientierende und handlungsleitende Funktion von Kultur für den Einzelnen. Organisationskultur bezeichnet ein Ausführungsprogramm, das Leitlinien des Handelns festlegt. Die Notwendigkeit für einen Wandel von Organisationskultur ergibt sich stets durch geänderte Umweltanforderungen (z. B. dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft), auf die eine Organisation reagieren muss, um ihr Überleben zu sichern (Morgan, 2006, S. 44). Besonders deutlich wird diese funktionalistische Ausrichtung in Arbeiten, die Ausprägungen der Organisationskultur mit dem (wirtschaftlichen) Erfolg einer Organisation korrelieren (Sackmann, 2006; Baetge et al., 2007).
- **Kultur ist objektiv beschreibbar.** Funktionalistische Kulturkonstrukte definieren ein Set an Variablen, von denen angenommen wird, dass sie das Handeln der Organisationsmitglieder beeinflussen. Anhand von Ausprägungen dieser Variablen lassen sich Organisationskulturen objektiv beschreiben und vergleichen. Dementsprechend können objektivie-

rende Methoden, beispielsweise Fragebögen, eingesetzt werden, um Kulturen zu untersuchen. Der funktionalistischen Ausrichtung folgend zielt Forschung unter diesem Ansatz darauf ab, Wirkungen unterschiedlicher Ausprägungen sozio-kultureller Kontexte auf das Handeln der Organisationsmitglieder und daraus resultierende Ergebnisse zu *erklären*.

- **Kultur ist bewusst gestaltbar.** Da kulturelle Werte und Überzeugungen ein Resultat bestimmter Konfigurationen des sozialen Systems einer Organisation darstellen, kann Kultur prinzipiell bewusst gestaltet werden. Ausgangspunkt ist die Bestimmung relevanter Variablen, die Einfluss auf die Organisationskultur nehmen. Gleichwohl wird anerkannt, dass manche Variablen schwierig zu beeinflussen und zu verändern sind. Das Postulat der Gestaltbarkeit bedeutet auch, dass einzelnen Personen innerhalb von Organisationskulturen ein besonderer Stellenwert hinsichtlich der Kulturgestaltung und -veränderung zugeschrieben wird. Die Unternehmenskulturforschung betont daher die Rolle von Führungskräften, welche die Möglichkeit haben, kulturrelevante Aspekte eines Unternehmens zu beeinflussen (Schein, 2004; Alvesson, 2002, S. 172).
- **Kultur ist ein theoriebasiertes Konstrukt.** Welche Variablen als relevante Bestandteile der Organisationskultur angesehen werden, hängt vom zugrundeliegenden Untersuchungs- bzw. Gestaltungsinteresse ab, bspw. als relevant erachteten unabhängigen Variablen bzw. Wirkungen. Solche Kulturkonstrukte sind deduktiv, weil die als kulturrelevant betrachteten Aspekte auf Basis theoretischer Überlegungen zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen ausgewählt werden. Das heißt, die Dimensionen, welche zur Erfassung einer Organisationskultur herangezogen werden, ergeben sich nicht aus der untersuchten Kultur heraus, sondern sind externen Ursprungs, da sie vom Forschenden definiert werden (Sackmann, 2007, S. 11). Illustrieren lässt sich dieses Prinzip der Theoriebasiertheit am Beispiel zweier Studien zur Bestimmung von Lernkulturen in Unternehmen: Bauer, Rehrl und Harteis (2007) betrachten die Lernmotivation als die zentrale Determinante der Lernkultur und fokussieren in ihrem Lernkulturkonstrukt dementsprechend vorwiegend motivationsbezogene Variablen. Sonntag, Stegmeier, Schaper und Friebe (2004) hingegen versuchen unter Einbezug verschiedener Forschungsrichtungen möglichst viele Aspekte abzudecken, die das Lernen am Arbeitsplatz beeinflussen und kommen so zu einem sehr breiten Set von Variablen, das unterschiedliche lernrelevante Konstrukte abdeckt. Obwohl beide Forschergruppen Lernkulturen am Arbeitsplatz untersuchen und sich auf ein Kulturverständnis nach dem Variablenansatz stützen, untersuchen sie aufgrund unterschiedlicher theoretischer Zugänge völlig verschiedene Konstrukte.[46]

### 2.2.2. Kulturen als Bedeutungssysteme: Metaphernansatz

Der zweite hier vorgestellte Zugang betrachtet Kultur nicht als funktionale Variable einer Organisation, sondern als eigenständiges, ideelles Orientierungssystem: „Culture, then, is made up of the culture-bearers´ 'theories of the world' and symbolic products“

[46] Vergleiche hierzu auch die Berichte zu Möglichkeiten der Messung von Unternehmenskulturen von Sackmann (2007, 2006). Die dort vorgestellten 25 Instrumente und Methoden zur Erfassung von Unternehmenskultur unterscheiden sich jeweils in den erfassten Kulturkomponenten sowie den zugrunde gelegten Zielen und Interessen der Kulturerfassung. Auch Baetge et al. (2007, besonders S. 206) stellen in ihrer Literaturübersicht zum derzeitigen Entwicklungsstand von Messkonzepten für die Erfassung von Unternehmenskultur eine starke Heterogenität der fokussierten Variablen fest.

(Allaire & Firsirotu, 1984, S. 197). Zwar wird auch in diesem Verständnis von Kultur eine enge Verbindung zwischen kulturellem System und sozio-materiellen Strukturen gesehen. Allerdings werden soziale Strukturen und Prozesse und Kultur als konzeptionell getrennte Bereiche betrachtet. Kultur steht hier also nicht in direktem Zusammenhang mit sozialen und materiellen Strukturen, auch wenn der Einfluss der jeweiligen Systeme (Struktur und Kultur) auf das konkrete Handeln nicht isoliert betrachtet werden kann (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 203).

#### 2.2.2.1. Kultur als kognitive Orientierungen

Kultur ist in diesem Verständnis ein kognitives Konstrukt, das sich nicht im Einklang mit den Strukturen einer Organisation befinden muss. Dem kognitiven Ansatz zufolge bestimmt Kultur „… the ways in which people have organized their experience of the real world so as to give it structure as a phenomenal world of forms, that is, their percepts and concepts“ (Goodenough, 1971, S. 28, zitiert in Allaire & Firsirotu, 1984, S. 203). Kultur umfasst für Goodenough (1957) folglich all das Wissen, das notwendig ist, um sich als Person angemessen zu verhalten.

Kultur ist also nicht eine Eigenschaft oder das Ergebnis der sozio-materiellen Strukturen einer Organisation, sondern befindet sich „in den Köpfen“ der Kulturträger. Dementsprechend folgt Kultur auch nicht zwangsläufig den Veränderungen sozialer und materieller Rahmenbedingungen, sondern stellt vielmehr ein relativ stabiles System kollektiver Werte und Überzeugungsmuster dar. Verschiedene Ansätze in der Forschung haben sich der Grundidee von Kultur als geteilten kognitiven Orientierungen bedient und in unterschiedlicher Weise ausgelegt:

**Organisationales Lernen.** Die Perspektive auf Kultur als geteilte kognitive Orientierungen bildet eine wichtige Grundlage für Konzepte des organisationalen Lernens: Der ursprünglich von Argyris und Schön (1978) entwickelte Ansatz nimmt das Lernen ganzer Organisationen bzw. organisationaler Einheiten in den Blick. Argyris und Schön (1978) stellen unterschiedliche Modi organisationalen Lernens vor und bieten damit Aussagen über (a) verschiedene Erscheinungsformen und (b) Strategien zur Veränderung von Lernroutinen innerhalb von Organisationen an.

*(1) Single-Loop-Learning:* Hier werden Probleme auf Basis etablierter Handlungsroutinen bearbeitet. Das heißt, bewährte Prozesse und Handlungsstrategien werden weiter verbessert um ihre Effizienz zu steigern, ohne die dahinter stehenden Grundannahmen (Zielvorstellungen, Überzeugungen) zu hinterfragen. „Failure to achieve the intended ends leads to a reexamination of means and a search for more effective means“ (Argyris, Putnam & Smith, 1985, S. 52). Ein Beispiel für Single-Loop-Learning im Hochschulbereich wäre eine Rhetorik-Schulung für alle Dozierende, um die Verständlichkeit des Vortrags in Vorlesungen zu verbessern: Eine etablierte Handlungsstrategie (Vorlesung, Frontalunterricht) wird hier verbessert, ohne die damit verbundenen Zielvorstellungen (bestimmte Lern- und Bildungsziele) und Überzeugungen (Annahmen über Lehr- und Lernprozesse) grundlegend zu hinterfragen.

*(2) Double-Loop-Learning:* Hier werden etablierte Handlungsroutinen grundlegend hinterfragt. Double-Loop-Learning kommt einem Paradigmenwechsel gleich: Um Handlungsstrategien grundlegend zu verändern, müssen zunächst die dem Handeln zugrunde liegenden Werte und Überzeugungen bewusst gemacht, kritisch bewertet und gegebenenfalls verändert werden. „Failure to achieve intended consequences may, given this model, lead to reflection on the original frame and the setting of a different problem" (Argyris et al., 1985, S. 53). In diesem Sinne ist Double-Loop-Learning ein erster Schritt zur Veränderung der Organisationskultur, weil handlungsleitende Grundannahmen, darauf aufbauende Wertvorstellungen und Normen aufgedeckt und hinterfragt werden. Ein Beispiel für Double-Loop-Learning im Hochschulbereich wäre, das vorherrschende Lehr- und Lernverständnis aller Lehrenden abzufragen und darüber zu reflektieren, ob dieses Verständnis und die damit verbundenen Lehrstrategien geeignet sind, die Bildungsziele der Hochschule zu erreichen. Konsequenz eines solchen Vorhabens könnte es sein, die zugrunde liegenden Vorstellungen erfolgreicher Lernprozesse und letztendlich auch die eingesetzten Lehr- und Lernformen zu verändern.

*(3) Deutero-Learning:* Hier wird eine Meta-Perspektive auf organisationale Lernprozesse eingenommen und gefragt, wie die Organisation lernt. Es geht darum, bewusst danach zu fragen, welche Lernmodi vorherrschen und ob eine Anpassung der organisationalen Lernprozesse notwendig ist. Weil dabei organisationale Lernprozesse auf einer übergeordneten Ebene *reflektiert* werden, ist in der Literatur häufig auch von Meta-Lernen die Rede (Argyris, 2003, S. 1179; Crossan, 2003, besonders S. 44) (für eine differenzierte Begriffsbestimmung siehe Visser, 2007). Ein Beispiel für Deutero-Lernen im Hochschulbereich wäre es, wenn die Hochschulleitung bisher durchlaufene Reform- und Veränderungsprozesse dahingehend analysiert, ob diese jeweils vorwiegend im Single- oder Double-Loop-Modus bewältigt wurden. Ergebnis des Deutero-Lernens kann eine organisationsweite Lern- bzw. Entwicklungsstrategie sein.

Das Konzept des organisationalen Lernens baut damit auf einem Verständnis von Organisationskultur als geteilte „ways of looking at the world" (Arrow, 1979, S. 56, zitiert in Allaire & Firsirotu, 1984, S. 204) auf. Um etablierte Lern- und Handlungsroutinen nachhaltig zu verändern, müssen die dem Handeln zugrunde liegenden Annahmen über „das Funktionieren der Welt" verändert werden. Diese häufig unbewussten „theories-in-use" (Argyris & Schön, 1978, S. 11) aufzudecken und zu verändern, ist ein schwieriges Unterfangen, verlangt es doch von den Organisationsmitgliedern, Selbstverständlichkeiten und scheinbar unverrückbare Annahmen zu hinterfragen und ggf. aufzugeben. Double-Loop-Learning fordert das Bewusstmachen und, falls notwendig, die Veränderung solcher kulturell tradierter „Mindsets".

**Kultur als beharrende Kraft.** Aus der Perspektive des organisationalen Lernens kann Kultur auch als Mechanismus verstanden werden, der eine bestimmte Weltsicht vorgibt und damit Veränderung behindert (Alvesson, 1993, S. 22; 2002, S. 119f.; Baetge et al., 2007, S. 189). Krefting und Frost (1985) bezeichnen Kultur als „Scheuklappen" (blinders), Morgan spricht von „psychischen Gefängnissen" (psychic prisons) (Morgan, 2006, S. 207), in die sich Organisationen verwandeln können, weil sie die Wahrnehmung und die Vorstellungen ihrer Mitglieder kanalisieren und alternative Sicht-

weisen ausblenden (Krefting & Frost, 1985, S. 165). Dabei wird – beeinflusst von Ideen aus dem Bereich der Psychoanalyse – betont, dass solche kulturellen Einflüsse meist nicht bewusst zugänglich sind und gerade dadurch die Wahrnehmungsmöglichkeiten einschränken: „… members have only limited access to [the ways in which they are influenced by culture] and easily become victims of shadows, archetypes, and fantasies“ (Alvesson, 1993, S. 22).

#### 2.2.2.2. Kultur als Symbolsystem

Während kognitive Ansätze Kultur in den Köpfen der Kulturmitglieder festmachen (Goodenough, 1971), betont Geertz (1973, S. 5) den Stellenwert von Artefakten und Handlungen als symbolische Bedeutungsträger. Geertz betrachtet Kultur als Netz von Bedeutungen (webs of significance) (Geertz, 1973, S. 5), welche Handlungen und Artefakten zugeschrieben werden. „Culture is the fabric of meaning in terms of which human beings interpret their experience and guide their action“ (Geertz, 1973, S. 146). Im Gegensatz zur kognitiven Position findet sich Kultur hier nicht in den „Köpfen“ der Kulturmitglieder, sondern in den Interaktionen mit ihrer sozialen und materiellen Umwelt. Mitglieder einer Kultur interagieren mit den Gegenständen ihrer Umwelt aufgrund von symbolischen Bedeutungen, die ihnen innerhalb des spezifischen kulturellen Kontextes zugeschrieben werden.

Handlungen und Artefakte haben demzufolge nicht den Stellenwert objektiver Variablen, an denen sich eine Kultur von außen festmachen ließe. Vielmehr transportieren sie als Symbole Bedeutungen, die nur für die Kulturmitglieder verständlich sind. Dadurch, dass sich Bedeutungszuschreibungen von Kultur zu Kultur unterscheiden, können dieselben Artefakte und Handlungsweisen in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Bedeutungen tragen. Die Erforschung von Kulturen verlangt daher nach interpretativen Zugängen, die es ermöglichen, den jeweiligen Bedeutungsgehalt kultureller Symbole zu entschlüsseln.

Die Konstitution und der Wandel von Kulturen folgt demnach nicht automatisch der Veränderung formaler Strukturen, sondern geschieht über symbolische Interaktionen, in denen Handlungen und/oder Gegenstände mit einem bestimmten Bedeutungsgehalt versehen werden (vgl. Blumer, 1973). Ein Beispiel liefern Göhlich und Zirfas (2007, S. 25f.), indem sie illustrieren, wie Schülerinnen Objekte des Unterrichtsalltags verwenden, um soziale Machtverhältnisse und Kompetenz darzustellen. Auch im Kontext des symbolischen Kulturverständnisses lassen sich unterschiedliche Rezeptionen und Auslegungen in der Forschung der vergangenen Jahrzehnte ausmachen:

**Symbolsysteme als Fixierung sozialer Realität.** Soziologische Theorien wie der symbolische Interaktionismus (Blumer, 1973) oder der soziale Konstruktivismus (Berger & Luckmann, 1969/2007) betrachten soziale Realität als verhandel- und aktiv veränderbar. Kultur hingegen kann die Aushandlungsmöglichkeiten beschränken, indem symbolische Bedeutungen fixiert werden, z. B. über Traditionen, Gewohnheiten und Riten (Alvesson, 1993, S. 23). Bestimmte organisationale Riten oder Zeremonien, die immer wieder durchgeführt werden, können mit der Zeit zu unhinterfragten Gewohn-

heiten werden. Damit verbundene Handlungsweisen oder Wahrnehmungen können sich zu sozialen Konventionen entwickeln. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die immer wiederkehrende Aktualisierung kultureller Bedeutungen durch symbolisches Handeln. „Social drama enacts the 'reality' of a particular set of social relations through its public display… allowing a sense of community to emerge, thus influencing consciousness in a manner likely to elicit consent“ (z. B. Rosen, 1985, S. 33, zitiert in Alvesson, 1993, S. 24). Im Unterton des Zitats klingt bereits eine kritische Haltung gegenüber bewusst eingesetztem symbolischem Handeln an. Rosen (1985, S. 47) befürchtet, dass symbolisches Handeln dazu missbraucht werden kann, organisationale Doktrinen und Ideologien zur sozialen Konvention zu machen und auf die Basis einer scheinbar unhinterfragbaren organisationalen Realität zu stellen.

**Individualistische Ansätze.** Seit Anfang der 1990er Jahre werden im Rahmen des symbolischen Kulturverständnisses zunehmend Ansätze vertreten, welche die aktive Rolle des Einzelnen bei der Co-Konstruktion dieser symbolischen Wirklichkeit stärker betonen. Im Gegensatz zur oben skizzierten Befürchtung, symbolisch transportierte Ideologien könnten die Wahrnehmung einschränken und das Handeln sozial reglementieren, heben diese Ansätze die aktive und eigenverantwortliche Rolle des Individuums bei der Konstruktion sozialer Realität hervor. Es wird nicht davon ausgegangen, dass kulturelle Rahmenbedingungen individuelles Handeln determinieren – vielmehr wird auf das Verhältnis von kulturellen und individuellen Bedingungen des Handelns geachtet (Ratner, 1999, S. 14-21).

Das Individuum wird nicht als passiver Träger kultureller Wahrnehmungs- und Handlungsschemata betrachtet, sondern als aktiver Konstrukteur seiner *personalen Kultur*. Demnach ist es einer Person möglich, kulturell vorgegebene Handlungsoptionen bewusst zu übernehmen oder abzulehnen und sich aktiv in die Aushandlung kultureller Bedeutungen einzubringen (Valsiner, Branco & Dantas, 1997, S. 284). „In their negotiations, interpretations, selections, and modifications of institutions-conditions, individuals 'co-construct' culture. Each individual constructs a personal culture out of his own experience. Social life is like a tool kit which provides individuals with the means for constructing what they like“ (Ratner, 1999, S. 14).

#### 2.2.2.3. Kernmerkmale des Metaphernansatzes

In Abgrenzung zum Variablenansatz werden die beschriebenen Kulturkonzeptionen in der Organisationskulturforschung häufig unter dem Begriff des *Metaphernansatzes* zusammengefasst: Organisationskultur ist hier nicht eines von vielen Funktionssystemen; vielmehr werden Organisationen in ihrer Gesamtheit als Kulturen verstanden („societies writ small“ (Silverman, 1970, S. 12)) (Schultz, 1995, S. 15ff.). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die kulturellen Charakteristika einer Organisation alle Funktionsbereiche der Organisation durchdringen (Alvesson, 2002, S. 26). Zudem kann Kultur in diesem Verständnis von den Eigenschaften des sozio-strukturellen Systems abweichen, es kann zu Asynchronität und Spannungen kommen (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 203). Kultur wird hier nicht als Kontingenzsystem ver-

standen, das sich parallel zu strukturellen Veränderungen anpasst. Vielmehr kann Kultur strukturellem Wandel entgegenstehen und Resistenz verursachen, wenn die Veränderungen negativ interpretiert werden (Alvesson, 2002, S. 119f.).

Zusammenfassend ergeben sich aus dem Verständnis von Organisationskulturen als sozio-kulturelle Systeme folgende Implikationen:

- **Kultur als „Lebens- und Erfahrungsraum“** (Messner, 2004, S. 45): Kulturen werden verstanden als „*kultureller Raum*“ (Messner, 2004, S. 45, Hervorhebung im Original) geteilter Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen. Ein solcher Kulturbegriff beschränkt sich daher nicht auf Variablen, von denen angenommen wird, dass sie das Handeln unmittelbar beeinflussen, sondern nimmt das gesamte Symbolsystem eines organisationalen Kontextes in den Blick. Im Gegensatz zum Variablenansatz fallen darunter auch Aspekte, die keinen unmittelbar funktionalen Bezug zu den Zielen der Organisation haben (z. B. Sprachgebrauch und Kleidung von Organisationsmitgliedern).
- **Kultur als Interpretationskonstrukt:** Die Kultur einer Organisation lässt sich nicht objektiv anhand vergleichbarer Variablen beschreiben, sondern erschließt sich nur, wenn die Bedeutungen verstanden werden, die Mitglieder handlungsbezogenen Symbolen zuschreiben. Solche Bedeutungszuschreibungen erfolgen allerdings meist unbewusst, was den Zugang erschwert. „… basic conditions tend to be taken for granted and the social world will be regarded as natural, neutral and legitimate … . There is little room for any conscious awareness that the social reality can be experienced and understood in radically different ways“ (Alvesson, 2002, S. 119). Bei der Erforschung organisationaler Kulturen muss daher auf verstehensorientierte, interpretierende Verfahren zurückgegriffen werden, z. B. ethnografische Verfahren (Agar, 1986). Im Gegensatz zu funktionalistischen Konzepten ist Kultur hier ein induktives Konstrukt: Welche kulturellen Aspekte das Handeln und die Wahrnehmung von Personen beeinflussen, ergibt sich nicht aus theoretischen Modellen, sondern erschließt sich aus dem Verständnis des Alltagshandelns der Kulturmitglieder.
- **Kulturen verändern sich organisch:** Um Kultur in Organisationen zu gestalten, muss das Symbolsystem der jeweiligen Kultur verändert werden. Dies kann allenfalls durch aktive Partizipation und bewusstes, symbolhaftes Handeln von Mitgliedern innerhalb der Kultur erfolgen (z. B. durch das Etablieren von veränderten rituellen Handlungen im Studiengeschehen). Kultureller Wandel wird nicht als plan- und machbar (im Sinne eines kausal-deterministischen Ursache-Wirkungs-Verständnisses) angesehen, sondern als organischer, ständig andauernder Prozess (im Sinne kontingent-autopoietischer Veränderung), der sich aus dem Handeln der Organisationsmitglieder ergibt.

## 2.2.3. Diskussion: Kultur als Variable versus Kultur als Metapher

Variablen- und Metaphernansatz repräsentieren zwei grundsätzlich unterschiedliche Herangehensweisen an das Phänomen der Organisationskultur. Im Folgenden werden sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der beiden Ansätze diskutiert.

### 2.2.3.1. Variablenansatz: Gestaltungsorientierung und Reduktionismusvorwurf

Der Variablenansatz steht für eine pragmatische Herangehensweise an den Kulturbegriff, dem es vor allem um die Gestaltung von Organisationskulturen im Sinne eines Managements geht. Die angenommene Kongruenz zwischen den sozialen und materiellen Gegebenheiten einer Organisation und dem ideellen Werte- und Überzeugungssystem geht von einer im Prinzip steuerbaren Organisationskultur aus. Damit ist der Variablenansatz vor allem für Praktiker sowie für die Forschung interessant, der es um die Bewertung und gegebenenfalls Veränderung organisationaler Praxis geht. Alvesson (1993, 2002) kritisiert den Variablenansatz in mehrfacher Hinsicht. Zentraler Ankerpunkt seiner Kritik bildet die Beschränkung des Ansatzes auf eine elitäre Management- bzw. eine theoretisch-idealisierte Forschungsperspektive und damit eine mögliche Trivialisierung des organisationalen Alltags.[47] Alvessons (1993, 2002) Kritik lässt sich in drei Hauptaspekte zusammenfassen:

**Reduktionismus.** Kultur wird im funktionalistischen Verständnis anhand einer instrumentellen Auswahl von Variablen betrachtet, die mit bestimmten Organisationszielen (bspw. Effizienz oder Wettbewerbsfähigkeit) oder auch Forschungsinteressen in Verbindung stehen. Was als Bestandteil von Organisationskultur gewertet wird, bestimmt sich demzufolge aus den angestrebten Zielen bzw. den erwünschten Beiträgen, die Kultur zum Erreichen dieser Ziele leisten soll. Kultur wird damit auf Aspekte beschränkt, die von einem bereits bestehenden Funktionsverständnis vorgegeben werden. „In most cases the values and beliefs of interest are closely related to virtues, attitudes, and behavior useful to the achievement of corporate goals as defined by management. … culture tends to be reduced to those limited aspects of this complex phenomenon that are perceived to be directly related to organizational efficiency and competitive advantage“ (Alvesson, 1993, S. 28). Diese Reduktion läuft dem eigentlich holistischen Anspruch des Kulturkonstrukts zuwider. Durch ihre Selektivität tendierten solche Ansätze zu einer oberflächlichen Betrachtung kultureller Aspekte. Offensichtliche und leicht gestaltbare Aspekte rücken in den Vordergrund. Vor allem in der Literatur zur Unternehmenskultur würden dadurch die Möglichkeiten zum „Managen“ von Kultur bei weitem überschätzt.

**Ideologisierung.** In Unternehmen werden kulturrelevante Aspekte häufig durch die Sichtweise des Top-Managements bestimmt, in der Forschung sind funktionalistische Kulturkonstrukte durch bereits bestehende theoretische Vorstellungen über Ursachen

[47] Hier ist anzumerken, dass Alvesson (1993) selbst eine kritisch-emanzipatorische Perspektive auf das Konstrukt der Organisationskultur als Ergänzung zu instrumentell-funktionalistischen Ansätzen vorschlägt.

und Wirkungen kultureller Werte und Überzeugungen beschränkt. Alvesson (1993, S. 29) sieht darin die Gefahr einer Trivialisierung von Kultur, weil das Konstrukt dazu benutzt wird, Idealvorstellungen des Managements oder auch der Wissenschaft in den organisationalen Alltag zu tragen. Kultur rücke damit in die Nähe einer Ideologie, d. h. einer relativ beschränkten Auswahl von Normen und Zielvorstellungen, die nicht so sehr den organisationalen Alltag, sondern vielmehr eine idealisierte Vision beschreibt (Alvesson, 2002, S. 122f.). Die funktionalistische Tradition neige dementsprechend zu einer Überbetonung der normativen Funktion von Kultur und vernachlässige Aspekte wie allgemeine Wahrnehmungen, Emotionen und die Herstellung von Sinn, welche die Komplexität des Alltagshandelns ausmachen (Alvesson, 1993, S. 29).

**Konsens und Homogenität.** Im Variablenansatz besitzt der Kulturbegriff eine Konnotation von Konsens, Einheitlichkeit und Harmonie. Die Integrationsperspektive betrachtet Homogenität als zentrales Merkmal organisationaler Kulturen. Solche Einheitlichkeit entsteht über die Zeit als Folge des Zusammenlebens von Menschen in gemeinsamen sozio-kulturellen Kontexten (Martin & Meyerson, 1988, S. 45-70). Die Differenzierungsperspektive hingegen geht davon aus, dass innerhalb einer Organisation mehrere Subkulturen existieren können, die teils in harmonischem, teils in einem Konfliktverhältnis zueinander stehen (Martin & Meyerson, 1988, S. 83). Hier wird die Herstellung von Konsens und Harmonie als Ziel kulturbezogenen Managements betrachtet (Alvesson, 2002, S. 122f.). Entsprechend der Betonung von Homogenität wird auch bei der Erforschung von Organisationskulturen häufig die integrative Funktion kultureller Aspekte wie bestimmter organisationaler Erzählungen oder Zeremonien fokussiert (Alvesson, 1993, S. 30).

*Möglichkeiten und Grenzen des Variablenansatzes: Implikationen für die Forschung*

Die von Alvesson (1993, 2002) kritisierten Merkmale des Variablenansatzes verweisen auf wichtige Voraussetzungen und mögliche Einschränkungen dieses Kulturverständnisses für die Erforschung von Kultur in Organisationen.

Der Variablenansatz zielt bewusst auf die Gestaltung von Organisationskulturen. Es geht ihm nicht vorwiegend um eine verstehende Beschreibung des Alltagshandelns in Organisationen, sondern um Möglichkeiten, die organisationale Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer bewusst definierten (Ideal-) Vorstellung zu prüfen und gegebenenfalls zu verändern. An dieser Stelle ergibt sich eine Einschränkung des Variablenansatzes sowohl für die Forschung als auch für die organisationale Praxis: Ein Rückgriff auf den Variablenansatz erfordert eine differenzierte und gegebenenfalls wissenschaftlich fundierte Vorstellung über Funktionszusammenhänge in einem bestimmten organisationalen Setting. Die Auswahl kulturrelevanter Variablen stellt immer einer Reduktion der organisationalen Wirklichkeit dar. Umso wichtiger ist es, eine solche Auswahl fundiert begründen zu können.

Beispielsweise greifen die Lernkulturinventare von Friebe (2005) sowie von Bauer et al. (2007), die beide dem Variablenansatz zuzuordnen sind, jeweils auf einen reichen Fundus theoretischer und empirischer Ergebnisse der Lehr- Lernforschung zurück. Die

Konstruktion eines verlässlichen Inventars zur Erfassung der Lernkultur am Arbeitsplatz ist nur möglich, weil auf Basis existierender Forschung bereits eine Vielzahl von Einflussvariablen auf das arbeitsplatznahe Lernen bekannt ist und das Wissen über Wirkungszusammenhänge in diesem Bereich hinreichend fundiert scheint. Existiert solches Wissen für einen bestimmten Bereich organisationaler Kulturen (noch) nicht, ist eine begründete und wissenschaftlich haltbare Auswahl relevanter Variablen schwierig, ohne sich dem von Alvesson (1993, 2002) formulierten Vorwurf der Trivialisierung und/oder Ideologisierung auszusetzen.

Forschungsmethodisch bietet der Variablenansatz den Vorteil, dass er eine valide Erfassung von Organisationskulturen anhand quantifizier- und damit messbarer Variablen zulässt. Dies gewährleistet zum einen eine direkte Vergleichbarkeit kultureller Aspekte in unterschiedlichen Organisationen bzw. organisationalen Einheiten. Zum anderen erlaubt es der Einsatz quantitativer Instrumente unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten eher, eine repräsentative Anzahl von Organisationsmitgliedern zu erfassen, als dies qualitativ-verstehende Ansätze zulassen.

#### 2.2.3.2. Metaphernansatz: Verstehensorientierung und verminderter Praxisnutzen

Organisationskulturforschung nach dem Metaphernansatz geht es darum, die intersubjektiven Wirklichkeitsvorstellungen in einem organisationalen Kontext zu rekonstruieren. Ein solches Vorgehen soll es ermöglichen, die Handlungslogiken der Kulturmitglieder zu verstehen und so einen ganzheitlichen Einblick in die organisationale Wirklichkeit zu erhalten. Dem Metaphernansatz folgend geht es im Gegensatz zum Variablenansatz nicht darum, normative Vorstellungen über das Funktionieren von Organisationen zu transportieren, sondern vielmehr die Bedeutungsstrukturen des Alltagshandelns zu entschlüsseln. Auch diese Herangehensweise bringt jedoch einige Einschränkungen mit sich:

**Komplexität einer dichten Beschreibung.** Kulturelle Forschung nach dem Metaphernansatz konzentriert sich auf (kognitive bzw. symbolisch repräsentierte) Bedeutungsstrukturen, die dem Alltagshandeln einen Sinn und eine Richtung geben. Kulturanthropologische Forschung strebt stets eine „dichte Beschreibung“ (thick description) (Geertz, 1973) der untersuchten Kulturen an, um dem Anspruch eines ganzheitlichen Verständnisses dieser Bedeutungsstrukturen gerecht zu werden. Ein eindrückliches Beispiel hierfür liefern Göhlich und Zirfas (2007) in ihrer Untersuchung von Lernkulturen im Rahmen offener Unterrichtsformen. Ausführlich beschreiben sie symbolische Aspekte des Alltagshandelns, beispielsweise die Verwendung eines Klebestiftes durch Schülerinnen als Ausdruck sozialer Machtverhältnisse:

> „Der Klebestift wird … in doppelter Weise zum Machtinstrument: zum einen, indem er als Eigentum markiert wird, dessen zeitweise Übergabe ein Gnadenakt ist (womit das Gegenüber sozusagen zum 'Lehnsmann' wird), zum anderen, indem an ihm vorgeführt wird, dass nur seine Besitzerin ihn richtig zu verwenden versteht (womit das Gegenüber infantilisiert wird). In

> beidem erweist sich die Klebestift-Übergabe als rituelle Sequenz, zumindest als eine Aufführung, die rituelles Wissen … erkennbar mit sich führt“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 26).

Die Problematik des Sich-Etwas-Ausleihens wird hier als wichtiges Handlungsmuster im Zusammenhang mit der Selbstorganisation von Lernprozessen in offenen Unterrichtssituationen betrachtet.

Diese Untersuchung ist ein Beispiel für die holistische Analyse des Alltagshandelns, die auch jene kulturellen Aspekte mit berücksichtigt, deren Verbindung zum untersuchten Phänomenbereich nicht von vorn herein offensichtlich ist. Die Notwendigkeit einer solchen dichten Beschreibung macht kulturelle Analysen im Metaphernansatz sehr aufwändig, sodass sich in der Regel wohl nur sehr spezifische Ausschnitte des Alltagshandelns in der geforderten Tiefe ganzheitlichen Verstehens erfassen lassen. Dies schränkt die praktische Relevanz entsprechender Analysen stark ein.

**Symbolische Aspekte des Alltagshandelns.** Die deterministische Verbindung soziomaterieller Strukturen mit kulturellen Werten und Normen ist ein wichtiger Kritikpunkt am Variablenansatz. Allerdings birgt auch die Betonung von Kultur als unabhängigem ideellem System die Gefahr einer reduktionistischen Betrachtung des Alltagshandelns infolge einer Überbetonung augenfällig symbolisch bedeutsamer Aspekte. Kulturforschung nach dem Metaphernansatz zielt auf die interpretative „Entschlüsselung“ von Symbolen in Organisationen (Alvesson, 1993), wobei sich zahlreiche Studien zur Unternehmenskultur auf offensichtlich symbolische Ereignisse, Handlungen oder Artefakte konzentrieren: Untersucht werden bspw. die Bedeutung betrieblicher Weihnachtsfeiern, gemeinsamen Biertrinkens nach der Arbeit oder typischer Witze (Alvesson, 1993, S. 60f.). Während solche klar symbolisch aufgeladenen Aspekte gewisse Einblicke in die Bedeutungsstruktur der organisationalen Wirklichkeit bieten können, bezweifelt Alvesson (1993, S. 66) deren Relevanz für das Alltagshandeln in Organisationen. Die Konzentration auf rein symbolische Ereignisse, Handlungen und Artefakte vernachlässigt die „trivialen“ Aspekte der organisationalen Wirklichkeit, beispielsweise Routinen zur Bewältigung des Arbeitsalltags (Alvesson, 1993). Durch die Konzentration auf das Außergewöhnliche, Einzigartige und offensichtlich Symbolhafte könnte der Eindruck entstehen, als hätten die strukturellen Aspekte, die den Großteil des Alltags in Organisationen bestimmen – Anweisungen, standardisierte Prozesse und Produktionsabläufe, festgelegte Hierarchien und Karrierepfade, Arbeitszeitregelungen, Entlohnungsmodelle usw. – nur einen marginalen Einfluss auf die kulturellen Werte und Überzeugungen in einer Organisation. Demgegenüber betont Alvesson (1993):

> „It is precisely at this level of the everyday, at the level of the detailed social processes …, that the content of organizational culture is continuously formed and reaffirmed. What appears prosaic in detail is actually the development of norms and values whereby events and relationships in the organization are given meaning. The mundanity of the everyday is an illusion, for it is within these details that the dynamics of organizational culture come into being and use“ (Young, 1989, S. 201, zitiert in Alvesson, 1993, S. 67).

Ein tiefgreifendes Verständnis organisationaler Kulturen erfordert demnach eine intensive Auseinandersetzung mit dem scheinbar Trivialen des Alltags. Auch wenn sie nicht im Sinne kausaler Ursache-Wirkungs-Beziehungen von ihnen determiniert werden, sind kulturelle Aspekte doch in die sozialen und materiellen Gegebenheiten von Organisationen eingebettet. Ideelle Systeme entstehen nicht im luftleeren Raum und Symbole existieren nicht unabhängig von den Menschen, die ihnen Bedeutung zuschreiben und ihr Handeln auf diese Bedeutungsgehalte beziehen. Das Spezifische organisationaler Kulturen zeigt sich demnach nicht (nur) in besonders symbolträchtigen Ereignissen und Handlungen, sondern vor allem in der Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen der Arbeits- (bzw. Studien-) Wirklichkeit, im gewohnheitsmäßigen Umgang der Menschen mit ihrer sozio-materiellen Umwelt. „The point is that these cultural manifestations [such as ideas, understandings, meanings, and symbolism] are affected by, anchored in and closely related to sociomaterial reality – they are not floating around freely“ (Alvesson, 1993, S. 67).

*Möglichkeiten und Grenzen des Metaphernansatzes: Implikationen für die Forschung*

Forschung, die sich am Metaphernansatz orientiert, kann eher dem Anspruch einer ganzheitlichen Perspektive auf die subjektiven Bedingungen des Alltagshandelns gerecht werden, als dies der Variablenansatzes erlaubt. Das Ziel, die subjektive Wirklichkeit innerhalb eines kulturellen Kontextes zu verstehen, vermeidet eine Reduktion des Kulturbegriffs auf objektivierbare Strukturvariablen in Organisationen.

Dieser Anspruch einer holistischen Betrachtung der organisationalen Wirklichkeit bedingt jedoch gleichzeitig entscheidende Grenzen des Metaphernansatzes: Die ethnografischen Forschung verlangt eine „dichte Beschreibung“ (Geertz, 1973). Es wird der Anspruch verfolgt, die Bedeutungsstrukturen des Alltagshandelns in ihrer ganzen Komplexität zu verstehen und den subjektiven Sinn, den die Handelnden ihrem Handeln zuschreiben, zu durchdringen. Vom Forschenden wird letztlich ein Verstehensniveau erwartet, auf dem es zumindest prinzipiell möglich wäre, sich in das beforschte kulturelle Umfeld zu integrieren und sich wie ein Mitglied der Kultur zu verhalten (Agar, 1986, S. 55). Auch wenn das wissenschaftliche Verstehen mit alternativen Methoden getestet werden kann als durch ein tatsächliches „going native“, so erfordert verstehensorientierte Forschung doch eine ausgesprochen intensive Auseinandersetzung mit der untersuchten Kultur. Ein solches Vorgehen ist zum einen forschungsökonomisch sehr aufwändig. Zum anderen ermöglicht es aufgrund seiner Komplexität, nur einen sehr kleinen Ausschnitt des Alltagshandelns in der geforderten Tiefe zu erfassen.

Die genannten Grenzen des Metaphernansatzes schränken die Bedeutung empirisch gewonnener Erkenntnisse für die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen ein, zumindest dann, wenn es um die direkte Verwertbarkeit im Sinne von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen geht.

Ausgehend von der Reflexion sowohl der verschiedenen Zugänge zum Kulturkonstrukt wird im folgenden Abschnitt ein Kulturverständnis festgelegt, das den Anforderungen des hier vorgestellten Forschungsprojekts gerecht wird.

### 2.2.4. Festlegung eines Kulturverständnisses zur Bestimmung von Studienprogrammkulturen

Bei der Überlegung, welches Kulturverständnis für eine Annäherung an Studienprogrammkulturen angemessen erscheint, spielen unterschiedliche Überlegungen eine Rolle:

Zunächst ist dabei das *Ziel* der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen. In Abschnitt Teil II, Kapitel 2.2 wurde mit der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation ein Wissenschaftsverständnis eingeführt, das praktische Relevanz und theoretische Erkenntnis als gleichwertige Ziele wissenschaftlicher Forschung betrachtet. Die Entscheidung für ein Kulturkonzept wird dadurch nicht einfacher, denn, wie oben beschrieben, betonen die unterschiedlichen Ansätze entweder praktische Gestaltung oder theoretische Erkenntnis: Für die Konzeptionalisierung von Studienprogrammkulturen erscheint der Variablenansatz reizvoll, weil als Ergebnis ein Inventar an Einflussvariablen auf das Studienhandeln zu erwarten ist. Eine solche Sammlung unabhängiger Variablen des Studienhandelns ließe eine gezielte Gestaltung von Studienkontexten in Bezug auf bestimmte normative Vorstellungen (abhängige Variablen) zu. Aus Sicht der Bildungspraxis ist der Variablenansatz daher eine vielversprechende Zugang zur Erfassung von Studienprogrammkulturen.

Allerdings spielt hinsichtlich der Auswahl eines geeigneten Kulturverständnisses neben dem zu erwarteten Praxisnutzen auch die erreichbare wissenschaftliche Güte eine wichtige Rolle. Eine wissenschaftlich haltbare Operationalisierung von Kultur erfordert gesicherte, d. h. valide Erkenntnisse über den Einfluss ausgewählter Variablen auf das untersuchte kulturelle Phänomen. Ein gutes Beispiel liefern hier Arbeiten im Bereich der Lernkulturforschung (Bauer et al., 2007; Friebe, 2005; Sonntag et al., 2004). In Bezug auf *Lern*prozesse können solche Arbeiten auf einen reichen Fundus an empirisch gesicherten Erkenntnissen aus unterschiedlichen Bereichen der Lehr- und Lernforschung zurückgreifen. Lehr-Lehrmethoden, Motivation, Emotion, organisatorische und infrastrukturelle Aspekte sind nachgewiesene Einflussgrößen auf Lernprozesse, die sich dementsprechend als relevante Variablen für das Lernhandeln definieren lassen. Dies gilt sowohl für das Lernen im Unternehmenskontext ebenso wie für Lehr- und Lernprozesse im Hochschulbereich (Jenert et al., 2009).

Schwieriger wird eine solche Inventarisierung, wenn noch kein zusammenhängender Bestand an gesicherten Forschungsergebnissen zum untersuchten Phänomenbereich existiert. Genau das ist in der vorliegenden Arbeit der Fall: Bisher fehlt es an einem kohärenten Forschungsprogramm, das sich mit Einflussfaktoren auf das *Studienhandeln* auseinandersetzt. Webler (2002) zufolge herrschte vor allem in der deutschsprachigen hochschuldidaktischen Forschung lange ein eher verhaltenes Interesse daran, wie Studierende ihr Studium organisieren. Das hochschuldidaktische Interesse konzentrierte sich nicht so sehr auf die Untersuchung des Studienhandelns aus Sicht der Studierenden, sondern fokussierte die möglichst effektive Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte (Webler, 2002, S. 105f.; Teichler, 2002, S. 364). Ein steigendes Interesse an der Studiengestaltung ist erst seit Mitte der 1990er Jahre im Zuge des so

genannten „shift from teaching to learning“ (Barr & Tagg, 1995 ; Welbers, 2007) festzustellen, ein zusammenhängendes Forschungsprogramm zur Untersuchung des Studierendenhandelns gibt es bisher jedoch nicht (Hubbal & Burt, 2004; Hubbal & Gold, 2007). Dieser Mangel an gesicherten Erkenntnissen lässt nach Ansicht des Autors eine nach wissenschaftlichen Standards haltbare Auswahl von Bestimmungsvariablen der Studienprogrammkultur nicht zu.

#### 2.2.4.1. Die Notwendigkeit eines integrativen Ansatzes

Ziel des hier beschriebenen Forschungsvorhabens ist es also nicht, Studienprogrammkulturen anhand vordefinierter Variablen zu „messen“. Vielmehr geht es darum, diejenigen kulturellen Merkmale zu bestimmen, welche das Studienhandeln in verschiedenen Studienprogrammen beeinflussen. Ziel ist es, die zentralen Dimensionen von Studienprogrammkulturen und damit die Bedingungen des Studienalltags besser zu verstehen.

Dieses Vorhaben setzt ein tiefgehendes Verständnis der alltäglichen Studienpraxis voraus, es zielt auf die Aufdeckung derjenigen kulturellen Aspekte, die das Alltagshandeln Studierender in unterschiedlichen Studienkontexten beeinflussen. Dieses Ziel, Studienprogrammkulturen aus sich selbst heraus zu verstehen, legt ein Kulturverständnis nach dem Metaphernansatz nahe: Studienprogramme sind Kulturen mit sozial geteilten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, die es im Sinne einer dichten Beschreibung zu verstehen gilt. Allerdings bedingt ein solcher Ansatz unweigerlich die bereits skizzierten Probleme ethnografischer Forschung: hohe Komplexität der dichten Beschreibung und die Gefahr, sich in den Details eines Einzelfalls so zu verlieren, dass die Ergebnisse keinerlei Relevanz für die Bildungspraxis mehr erwarten lassen. Kolb und Shepherd (1997, S. 283) fassen diese Problematik eingängig zusammen: „A potential limitation of ethnographic studies of organizational culture is the volume of output that is generated by such research. … This mass of cultural data then forms the basis of sizable narratives that may have little appeal or usefulness outside the academic community. Furthermore, this type of output may be problematic for theoretical generalization.“ Letztlich ließe ein konsequentes Vorgehen nach dem Metaphernansatz die Beschränkung des Phänomenbereichs, wie sie mit der Formulierung von Forschungsfragen in Teil III 1.3.2 vorgenommen wurde, nicht zu, sondern würde eine konsequente und entsprechend aufwändige Ethnographie des studentischen Alltags in Studienprogrammen erfordern (vergleiche hierzu die in der Literaturübersicht beschriebenen Beispiele von Moffatt (1989) und Nathan (2005); siehe Teil III, Kapitel 1.2.2.2).

Die Herausforderung bei der Wahl eines Kulturverständnisses, das dem hier angestrebten Forschungsziel entgegenkommt, ergibt sich aus dem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, Studienprogrammkulturen aus sich selbst heraus zu verstehen, und der Forderung nach praktischer Relevanz und Machbarkeit der Untersuchung. „If academic respectability and practical relevance are to continue within cultural research, then it is essential that data and findings are presented in a manner that is accessible and inter-

pretable to both academic and non academic audiences“ (Kolb & Shepherd, 1997, S. 283). Notwendig erscheint hier ein Kompromiss zwischen der induktiven Offenheit des Metaphernansatzes und der praktischen Verwertbarkeit der Ergebnisse, wie sie der Variablenansatz verspricht. Ein passendes Kulturverständnis muss es einerseits zulassen, Studienprogrammkultur induktiv zu konzeptionalisieren. Andererseits sollte eine zielgerichtete Untersuchung möglich sein, deren Ergebnisse für die Gestaltung von Studienkontexten in der Bildungspraxis nutzbar gemacht werden können. Einen solchen integrativen Ansatz schlägt Sackmann (1991; 1992) vor.

#### 2.2.4.2. Das integrative Kulturkonzept nach Sackmann

Sackmanns (1991, S. 23, 24-31) Konzept des „kulturellen Wissens“ (cultural knowledge) integriert Aspekte des Metaphern- und des Variablenansatzes und bietet aus Sicht des Autors daher großes Potenzial für die hier dargestellte Untersuchung.[48]

Sackmann versteht Kultur als den Prozess kollektiver Bedeutungskonstruktion, in deren Rahmen Personen ihrem Handeln einen Sinn geben. Der Tradition Piagets (1976) folgend, konstruieren Individuen Bedeutungen (oder: Sinn), indem sie ihre Sinneswahrnehmungen mithilfe ihrer eigenen kognitiven (Wissens-) Strukturen interpretieren und einordnen (Seiler, 2001). Sackmann (1992, S. 141) bezieht in ihr Kulturkonzept vier kognitive Strukturierungselemente (kurz: Kognitionen) mit ein: (1) Bezeichnungen (labels) für Gegenstände oder Ereignisse, (2) Beschreibungen typischer Handlungsabläufe, (3) „Rezepte“ in Form erprobter Problemlösestrategien oder Idealvorstellungen und (4) kausale Erklärungen, die Ereignissen zugrunde liegen. Diese vier Kognitionen sind nicht isoliert, sondern miteinander verbunden und bilden gemeinsam die Grundlagen, auf deren Basis Ereignisse und Wahrnehmungen bewertet und geeignete Handlungsstrategien ausgewählt werden. „These four cognitive structuring devices … form an integrative and interconnected gestalt that has been variously labeled a scheme …, a plan …, or a cognitive map“ (Sackmann, 1992, S. 141).

Organisationskulturen zeichnen sich diesem Modell zufolge dadurch aus, dass die Organisationsmitglieder ähnliche wahrnehmungs- und handlungsleitende Kognitionen besitzen, zumindest hinsichtlich der Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen, die in Verbindung mit der Organisation stehen. Diese geteilten Kognitionen verbinden sich mit der Zeit zu einem Korpus an kulturellem Wissen. Entsprechend der oben beschriebenen vier kognitiven Strukturierungselementen unterscheidet Sackmann (1992, S. 141f; 2007, S. 10) vier Arten kulturellen Wissens:

**(1) Lexikalisches Wissen** (dictionary knowledge) umfasst landläufig gebrauchte Beschreibungen, typische Bezeichnungen für Dinge und Ereignisse, Definitionen oder Wortbedeutungen in einer Organisation. Lexikalisches Wissen bezeichnet Antworten auf die Frage „Was ist…?“, also beispielsweise was wird als Herausforderung im Stu-

[48] Friebe (2005, S. 19) und Müller (2007, S. 87) bezeichnen Sackmanns Kulturkonzept auch als *dynamischen Ansatz.* "Kultur entwickelt sich demnach durch menschliche Interaktion zu einem multiplen, dynamischen Konstrukt, dessen Facetten teilweise sichtbar sind und teilweise nur erschlossen werden können. Die verschiedenen Facetten sind miteinander in nicht-kausaler, dynamischer Weise verknüpft (Friebe, 2005, S. 19).

dium betrachtet oder was gehört zu einem erfolgreichen Studium. Es geht also um die Bedeutungen, die bestimmten Begriffen, Handlungen oder Ereignissen zugeschrieben werden (Geertz, 1973, S. 5). Lexikalisches Wissen zeigt sich besonders dann, wenn in unterschiedlichen Organisationen ähnliche Manifestationen (Ereignisse, Handlungen, Artefakte) mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben werden oder umgekehrt, wenn dieselben Begriffe mit anderen Manifestationen verbunden werden.

**(2) Handlungswissen** (directory knowledge) bezieht sich auf typische Handlungsweisen. Dazu gehört Wissen über den Ablauf von Handlungen sowie Annahmen über Ursache-Wirkungszusammenhänge von Handlungen. Handlungswissen bezeichnet Antworten auf die Frage „Wie wird in der Situation XY gehandelt?“, also beispielsweise wie mit Herausforderungen im Studium typischerweise umgegangen wird oder wie Studierende handeln, um erfolgreich zu sein. Handlungswissen umfasst die subjektiven Alltagstheorien der Organisationsmitglieder (Scheele & Groeben, 1988). Es beschreibt, wie Dinge üblicherweise ablaufen, ohne sie zu bewerten.

**(3) Rezeptwissen** (recipe knowledge) umfasst Idealvorstellungen und Verbesserungsstrategien. Rezeptwissen bezeichnet Antworten auf die Frage „Wie sollte…?“, also beispielsweise Strategien, wie mit Herausforderungen im Studium idealerweise umgegangen werden sollte oder an welchen Erfolgskriterien man sich eigentlich orientieren sollte. Im Unterschied zum Handlungswissen ist Rezeptwissen wertend, d. h. es beschreibt, wie das Leben innerhalb der Organisation ablaufen sollte. Es besteht damit eine große Ähnlichkeit zu Normen.

**(4) Axiomatisches Wissen** (axiomatic knowledge) umfasst Letztbegründungen, mit denen Gegebenheiten oder Ereignisse erklärt werden. Axiomatisches Wissen ist vergleichbar mit Scheins (1995) Grundannahmen und bezieht sich auf Prämissen, die selbst keiner Begründung mehr bedürfen und nicht hinterfragt werden. Es bezeichnet Antworten auf die Frage „Warum…?“, umfasst also beispielsweise Begründungen, warum sich bestimmte Studienstrategien oder Erfolgskriterien entwickelt haben.

Sackmann fasst die vier Arten kulturellen Wissens als strukturelle Seite ihres Kulturkonzepts in einer Definition zusammen:

> „Thus [,] the *structural* side of culture can be defined as sets of commonly held cognitions that are *held with some emotional investment* and integrated into a logical system or cognitive map that contains cognitions about *descriptions, operations, prescriptions*, and causes. They are *habitually used* and influence perception, thinking, feeling, and acting“ (Sackmann, 1991, S. 34, Hervorhebungen im Original).

*Eine Landkarte kulturellen Wissens*

Die vier Arten kulturellen Wissens sind in Sackmanns Konzept Teil eine „Landkarte kulturellen Wissens“ (cultural knowledge map) (Sackmann, 1992, S. 142; Sackmann, 1991, S. 38f.). Abbildung 14 illustriert eine solche Landkarte – hier noch ohne Inhalt.

Mit der Zeit füllt sich der weiße Bereich der Landkarte mit den akkumulierten kulturellen Wissensbeständen der Organisationsmitglieder.

Neben den vier Arten kulturellen Wissens, welche eine stabile Grundstruktur bilden, wird der Inhalt der kulturellen Wissenslandkarte durch die beiden Dimensionen Bedeutsamkeit (centralism/importance) und Zeit (time) bestimmt. Die Dimension *Centralism/Importance* in Abbildung 14 verweist auf die unterschiedliche Bedeutung einzelner kultureller Wissensbestandteile. Kulturelles Wissen mit hoher Zentralität hat eine große Bedeutung für das Alltagshandeln der meisten Organisationsmitglieder. Die Zentralität kulturellen Wissens zeigt sich auch an den emotionalen Zuschreibungen, beispielsweise Gefühlen wie Zugehörigkeit, Abneigung, Angst etc. (Sackmann, 1991, S. 41).[49]

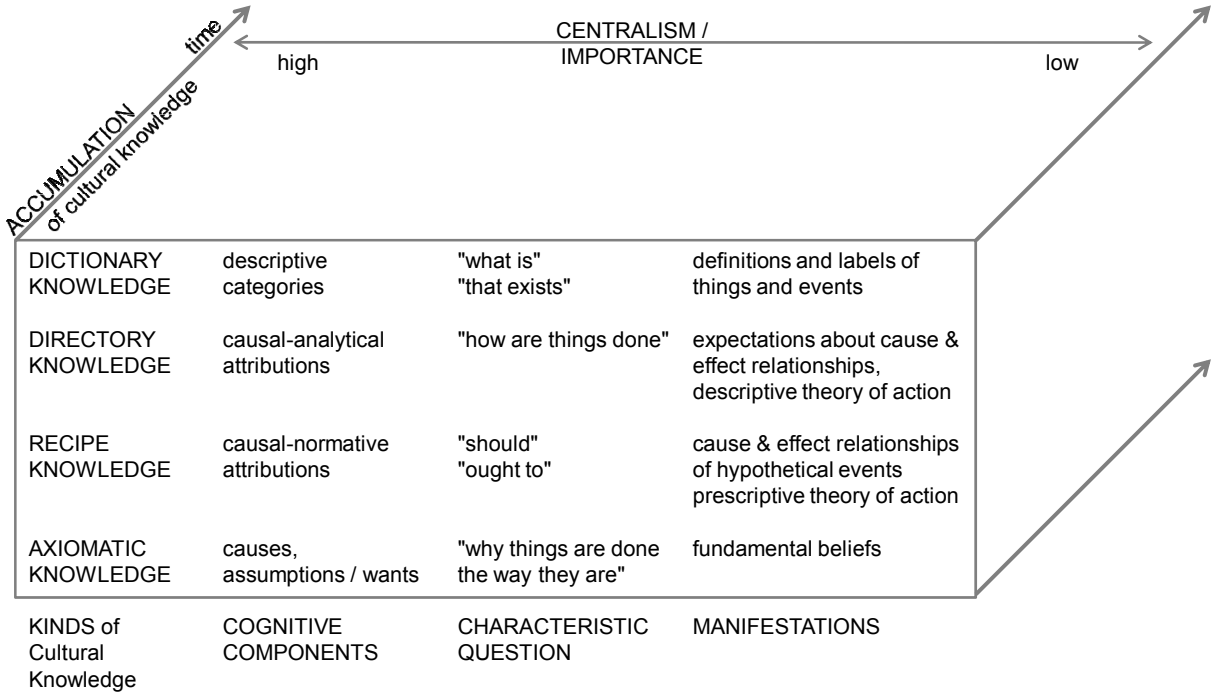



Abbildung 14. Kulturelle Wissenslandkarte: Definitionen und Charakteristika der verschiedenen Arten kulturellen Wissens (Quelle: Sackmann, 1991, S. 39).

Kulturelles Wissen, das als weniger zentral eingestuft wird, hat keinen so hohen Stellenwert, es wird von den Kulturmitgliedern als weniger essenziell und typisch für das Alltagshandeln in der Organisation eingestuft (etwa weil zu bestimmten Situationen kaum Erfahrungswerte und damit nur wenig gefestigte kulturelle Wissensbestände existieren). So ist es möglich, dass bestimmte Situationen nicht über das kulturelle Wissensrepertoire in einer Organisation abgedeckt bzw. unterdeterminiert sind und

[49] Seiler (2001; 2008, insbes. der achte Problemkreis) verweist darauf, dass Wissen ("Kognitives") niemals rein rational, sondern immer mit emotionalen Wertungen verbunden ist. Die Emotionalität von Wissen wird von der Hirnforschung bestätigt.

Personen auf Wissensbestände aus anderen Lebensbereichen zurückgreifen. Auch gibt es in Organisationen in der Regel mehrere kulturelle Gruppierungen (cultural groupings), die über unterschiedliche Wissensbestände verfügen:

> „We refer to those who hold the same or similar cognitions about specific issues as a *cultural grouping* in terms of this issue. … A cultural grouping is not restricted to formal membership or physical presence in a group. Instead it may consist of individuals located in different places within and across the physical boundaries of an organization. What makes a collection of people a cultural grouping is the fact that the people hold the same cognitions in common. The boundaries of cultural groupings are, therefore flexible; they may shift. And the membership on one cultural grouping may just be one of several for a person. Because individuals have several frames of reference at their disposal, the salience of these frames may change depending on the issues at hand" (Sackmann, 1991, S. 40, Hervorhebungen im Original).

Mit der Dimension Centralism/Importance wird die häufig diskutierte Frage, ob Kultur homogen oder heterogen ist, aufgelöst (Martin & Meyerson, 1988; Sackmann, 1991, S. 27-29). Nicht alle Situationen des Alltags in Organisationen sind gleichermaßen durch das vorhandene kulturelle Wissen abgedeckt. In unterdeterminierten, dezentralen Bereichen des organisationalen Lebens ist Organisationskultur demnach heterogener als in zentralen Aspekten. Organisationskulturen sind folglich nicht homogen oder heterogen, sondern haben sowohl homogene als auch heterogene Bereiche, je nachdem, welche Aspekte des Alltagshandelns betrachtet werden.

Ebenfalls entscheidend in Sackmanns (1991; 1992) Konzept ist die *Zeitdimension.* Während die Struktur kulturellen Wissens, die vier Wissensarten, immer vorhanden ist, entsteht und verändert sich der Inhalt kulturellen Wissens im Laufe der Zeit (Sackmann, 1991, S. 34): In der Gründungsphase einer Organisation sind die kulturellen Wissensbestände noch gering und wenig ausgeprägt. Dementsprechend sind noch wenige Alltagssituationen durch kulturelles Wissen abgedeckt. Kulturelles Wissen kann sich dabei auf unterschiedliche Arten entwickeln: „[It] can be introduced into the organization based on outside experiences, they can emerge from growing experiences, they can be invented and or negotiated" (Sackmann, 1991, S. 34).

*Integration von Metaphern- und Variablenansatz*

Das Modell kulturellen Wissens konzipiert Organisationskulturen als sehr flexibles und dynamisches Konstrukt und vereint Aspekte sowohl des Metaphern- als auch des Variablenansatzes. Die kognitionstheoretischen Grundlagen hinter dem Konzept des kulturellen Wissens weisen einen engen Bezug zum kognitiv-symbolistischen Kulturverständnis auf: Kultur ist ein interpretatives Konstrukt, das nicht unabhängig von der Erkenntnisleistung der Kulturmitglieder existieren kann. Den Kern der Kultur bilden letztlich die Interpretationen – geteilte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster – von Personen.

Allerdings geht das Konzept des kulturellen Wissens davon aus, dass (1) ein Teil der kulturellen Wissensbestände einer Organisation in Form von Strukturen und Regeln expliziert und in Artefakten materialisiert ist und dass (2) sich kulturelles Wissen aktiv und bewusst in eine Organisationskultur einbringen lässt. Damit wird das von Alvesson (1993, S. 67) angesprochene Problem vermieden, Kultur auf besonders symbolträchtige und augenfällige Merkmale einer Organisation zu beschränken. Vielmehr wird anerkannt, dass das Alltagshandeln bzw. das ihm zugrunde liegende kulturelle Wissen in weiten Teilen von „gewöhnlichen", institutionell festgelegten und regulierten Faktoren abhängt, z. B. Hierarchiestrukturen, Arbeitsanweisungen, Prozessabläufen usw. Diese strukturellen und formalisierten Aspekte sind in Sackmanns (1991; 1992) Konzept ebenso Bestandteile der Organisationskultur wie rein ideelle Faktoren. Im Unterschied zum reinen Funktionalismus des Variablenansatzes wird solches formalisiertes kulturelles Wissen jedoch erst handlungswirksam, wenn es durch die Organisationsmitglieder aktualisiert wird (vgl. Seiler & Reinmann, 2004, S. 16; Seiler, 2001). Die Analyse von Organisationskulturen umfasst dementsprechend sowohl die Beschreibung formeller Kontextmerkmale, als auch auf die verstehensorientierte Erfassung der subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Kulturmitglieder.

*Potenziale des Konzepts kulturellen Wissens*

Nach Ansicht des Autors bietet das Konzept kulturellen Wissens für die Untersuchung von Studienprogrammkulturen einige entscheidende Vorteile:

**Kognitionstheoretische Fundierung.** Ein Vorteil von Sackmanns (1991; 1992) Ansatz gegenüber anderen Modellen von Organisationskultur ist die eindeutige Struktur des Konstrukts, die durch die vier Arten kulturellen Wissens vorgegeben wird. Durch die Verwendung generischer, aufeinander bezogener Subkonstrukte (der Wissensarten) werden begriffliche Unschärfen vermieden, wie sie oft durch den Gebrauch von Begrifflichkeiten wie Normen, Werten, Überzeugungen und Annahmen entstehen. Verschiedene Autoren verwenden diese Begriffe in unterschiedlicher Art und Weise, oft mehr oder weniger willkürlich. Häufig wird dabei nicht eindeutig klar, wie die verschiedenen Kulturkomponenten Wahrnehmung und Handeln von Personen beeinflussen und in welcher Beziehung Konstrukte wie Normen, Werte und Überzeugungen zueinander stehen (Sackmann, 1991, S. 24). Beispielsweise ordnet Schein in seinem bekannten Drei-Ebenen-Modell der Organisationskultur (Schein, 2004, 1995) die Kulturkomponenten anhand ihrer Zugänglichkeit an (beobachtbare Artefakte an der Oberfläche, kaum zugängliche Grundannahmen weiter unten). Damit wird zwar etwas über die Beobachtbarkeit und Möglichkeiten der Veränderung einzelner Kulturelemente ausgesagt, nichts jedoch über den theoretischen Zusammenhang der Komponenten und deren Einfluss auf das Wahrnehmen und Handeln. Sackmann hingegen orientiert sich an einem kognitionstheoretischen Modell menschlichen Wahrnehmens und Handelns, das zudem mit den Grundannahmen des konstruktivistischen Paradigmas konform geht. Ihr Modell macht eine klare Aussage darüber, *wie* die einzelnen Kulturkomponenten Wahrnehmungen und Handeln beeinflussen. Lexikalisches, Handlungs-, Re-

zept- und axiomatisches Wissen spielen zusammen und ermöglichen es, Ereignisse und Situationen zu interpretieren und angemessen zu handeln.

**Strukturiertheit und inhaltliche Offenheit.** Die kulturelle Wissenslandkarte bietet einen strukturierenden Raum für die Untersuchung von Organisationskulturen. Dabei vereint dieser Analyserahmen eine theoretisch fundierte Struktur des Kulturkonstrukts mit inhaltlicher Offenheit. Anders als bei einem rein induktiven Vorgehen (im Sinne eines ethnografischen „Entdeckens" einer Kultur) geben die vier Arten kulturellen Wissens eine eindeutige Analysestruktur vor. Anders als bei einem rein deduktiven Vorgehen im Sinne des Variablenansatzes ist die kulturelle Landkarte aber inhaltsoffen, sie wird erst in der empirischen Auseinandersetzung mit einer Organisationskultur sukzessive mit Inhalt gefüllt. Sackmann betont, dass die Inhaltsdimensionen von Organisationskultur, d. h. die Frage, welche Aspekte des Lebens in einer Organisation kulturell bestimmt werden, nicht allein theoretisch, sondern immer auch empirisch zu beantworten ist und sich je nach Organisation und Forschungsinteresse unterschiedliche Antworten ergeben (Sackmann, 1991, S. 25f.).

Ein entscheidender Vorteil der kulturellen Wissenslandkarte ist die Möglichkeit, deduktives und induktives Vorgehen zu kombinieren. So können Aspekte, die aufgrund theoretischer und/oder praktischer Überlegungen als relevant erachtet werden, in die Wissenslandkarte aufgenommen und ihr Stellenwert innerhalb einer Organisationskultur untersucht werden. Abhängig davon, inwieweit diese Aspekte (Gegenstände, Situationen) durch das kulturelle Wissen innerhalb der Organisation abgedeckt sind, können sie auf der Dimension Centralism/Importance als mehr oder weniger bedeutsam eingestuft und ins Zentrum oder eher an die Peripherie gerückt werden. Die Überbetonung und Ideologisierung einzelner Aspekte, die als Problem objektivistischer (Variablen-) Ansätze betrachtet wird (Alvesson, 1993, S. 29), lässt sich so vermeiden. Zudem lassen sich in die Landkarte induktiv gewonnene Charakteristika einer Organisationskultur aufnehmen, die sich allein aus der empirischen Untersuchung eines kulturellen Kontextes ergeben und nicht von vorangegangenen theoretischen Überlegungen abgedeckt sind. Dementsprechend dienen die bereits formulierten Forschungsfragen (Teil III, Kapitel 1.3.2) als inhaltliche Ausgangspunkte für die Analyse von Studienprogrammkulturen.

Durch seine inhaltliche Offenheit lässt sich das Konzept kulturellen Wissens prinzipiell auf jeden Organisationstyp anwenden, wohingegen viele andere Organisationskulturkonzepte von vorn herein unternehmensspezifische Aspekte fokussieren. Wie bereits weiter oben dargestellt, ist eine solche Offenheit für die Untersuchung von Studienprogrammkulturen unbedingt notwendig. Denn zum einen besitzt die Auswahl relevanter Kulturinhalte im Rahmen der formulierten Forschungsfragen immer den Charakter eines (theoriebasierten) Vorverständnisses. Zum anderen ist zu erwarten, dass Studienprogrammkulturen in vielen Aspekten heterogen strukturiert sind und die Passung der einzelnen Kulturdimensionen von Fall zu Fall unterschiedlich ausfällt.

Schließlich erweist sich auch die Flexibilität von Sackmanns Ansatz in Bezug auf die Frage nach Homogenität bzw. Heterogenität von Organisationskulturen als vorteil-

haft.[50] Das Konzept der kulturellen Gruppierungen erlaubt es, bei der Kulturanalyse verschiedene Personengruppen mit möglicherweise unterschiedlichen kulturellen Wissensbeständen widerspruchsfrei zu berücksichtigen. Dies ist im Hinblick auf die Untersuchung von Studienprogrammkulturen bedeutsam, denn während bei der Analyse die Studierendenperspektive im Mittelpunkt steht, können auch andere Personengruppen, z. B. das Programmmanagement, Beratungspersonal und gegebenenfalls ausgewählte Lehrende einen Beitrag zum Verständnis der Programmkultur leisten. Das Konzept der kulturellen Gruppierungen erlaubt es, die Sichtweisen dieser Personen in die Kulturanalyse aufzunehmen, ohne von vorn herein verschiedene Subkulturen unterscheiden und getrennt bearbeiten zu müssen.

**Eignung für vergleichende empirische Arbeiten.** Die Analysestruktur, die mit den vier Arten kulturellen Wissens vorgegeben wird, erweist sich auch für die empirische Untersuchung von Organisationskulturen als vorteilhaft, weil sie sich unmittelbar für die Erhebung und Analyse empirischer Daten einsetzen lässt (Sackmann illustriert den Einsatz ihres Modells an einer eigenen empirischen Studie (Sackmann, 1991; 1992)). Ferner ist das Potenzial des Ansatzes für vergleichende Kulturanalysen herauszustellen. Die kulturelle Wissenslandkarte ermöglicht ein mehrdimensionales „mapping" verschiedener Organisationskulturen (anhand der vier kulturellen Wissensarten sowie der Centralism/Importance-Dimension). Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich so analytisch sauber herausarbeiten.

Zudem ermöglicht die oben beschriebene Kombination deduktiven und induktiven Vorgehens eine Fokussierung der Kulturanalyse auf Aspekte, die hinsichtlich einer Gestaltung der organisationalen Praxis relevant erscheinen. Durch die Fokussierung einzelner Handlungssituationen kann vermieden werden, dass sich die Analyse in den Details einer dichten Beschreibung des Organisationsalltags verliert.

### 2.2.5. Zusammenfassung und Fazit

**Zusammenfassung.** Als Ergänzung zur inhaltlichen Eingrenzung des Phänomenbereichs der Studienprogrammkultur wurden in diesem Abschnitt verschiedene Kulturkonzepte vorgestellt und bewertet. Ziel war es, ein tragfähiges, theoretisch abgestütztes Kulturkonstrukt festzulegen, das sich als stimmig in Bezug auf die verfolgten Erkenntnisinteressen sowie die zugrunde gelegten wissenschaftstheoretischen Annahmen erweist.

Die Vielzahl von Kulturverständnissen lässt sich zu zwei wesentlichen Strängen zusammenfassen:

(1) Der Variablenansatz, der auf einem funktionalistischen Grundverständnis basiert und Kultur untrennbar mit den strukturell-materiellen Gegebenheiten eines institutionellen Kontextes verbindet. Dieser Ansatz zeichnet sich durch einen Gestal-

[50] Für eine detaillierte Aufarbeitung der Debatte um die Homogenität oder Heterogenität von Organisationskulturen siehe Jenert & Gebhardt (2010, S. 11-13).

tungsfokus und eine in der Regel rationalistisch-quantitative Herangehensweise aus.

(2) Der Metaphernansatz, der auf einem interpretativen Grundverständnis basiert und Kultur als ideelles System versteht, das unabhängig von materiellen Gegebenheiten existiert.

Beide Ansätze wurden in ihrer extremen Ausprägung als wenig geeignet für die Bestimmung von Studienprogrammkulturen erachtet: Für eine Inventarisierung und quantitative Erfassung von Studienprogrammkulturen im Sinne des Variablenansatzes und nach dem Vorbild der US-amerikanischen College-Effectiveness-Forschung (Kuh et al., 2006; Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005; Pascarella et al., 2010) fehlt es im europäischen und deutschsprachigen Raum an empirisch fundiertem Vorwissen. Im Vergleich mit den USA fehlt es an einer Tradition institutioneller Hochschulforschung mit Bezug auf das Handeln Studierender. Ebenso erscheint ein Vorgehen nach dem Metaphernansatz als wenig zielführend. Die erforderliche induktiv-ethnographische Vorgehensweise generiert große Mengen an Daten und verunmöglicht eine Fokussierung auf diejenigen Aspekte, die einer bewussten Gestaltung zugänglich sind. Um die dargelegten Unzulänglichkeiten beider Forschungstraditionen in Bezug auf das hier vorgestellte Forschungsvorhaben zu umgehen, wird auf den integrativen Ansatz von Sackmann (1991; 1992) zurückgegriffen. Ihr Konzept kulturellen Wissens ermöglicht einerseits ein induktives Vorgehen und fokussiert auf die kognitiv-ideellen Aspekte von Kultur. Andererseits werden auch strukturelle und materielle Merkmale (Regeln, formale Prozesse, Artefakte) als Kulturelemente angesehen und analysiert. Zugleich geben die vier Arten kulturellen Wissens – lexikalisches, Handlungs-, Rezept- und axiomatisches Wissen – einen Analyserahmen für die Auswertung empirischen Materials vor.

**Fazit.** Mit der Festlegung auf das Kulturkonzept von Sackmann (1991; 1992) steht nun neben der inhaltlichen Eingrenzung auch ein strukturelles Verständnis für die nähere Bestimmung von Studienprogrammkulturen bereit. Diese beiden Festlegungen ermöglichen eine detaillierte Konstruktdefinition von Studienprogrammkultur im folgenden Abschnitt. Diese stellt das wesentliche Ergebnis der theoretischen Ausführungen dieser Arbeit dar und synthetisiert die Ergebnisse der Literaturaufarbeitung.

# 3. Studienprogrammkulturen: Erweitertes Begriffsverständnis als Grundlage für die empirische Analyse

Als Ergebnis der Literaturanalyse lässt sich an dieser Stelle ein umfassendes Bedeutungsverständnis des Konstrukts der Studienprogrammkultur vorstellen. Der erste Teil der Literaturanalyse ergibt die *inhaltliche* Eingrenzung des Konstrukts in Form der Forschungsfragen Teil III, Abschnitt 1.3). Im zweiten Teil wird mit dem Modell des kulturellen Wissens die *Struktur* des zugrunde gelegten Kulturkonstrukts dargestellt.

Die vier Wissensarten ermöglichen es, die Forschungsfragen weiter zu konkretisieren, indem deren jeweiliger epistemischer Stellenwert festgelegt wird:

- Bei den Forschungsfragen, die sich auf Programmziele sowie Erwartungen und Einstellungen Studierender konzentrieren (Teil III, Abschnitt 1.3.2.1), ist die Unterscheidung zwischen lexikalischem und axiomatischem Wissen entscheidend: Gefragt wird hier nach den handlungsleitenden Zielvorstellungen innerhalb des Programms, also nach dem axiomatischen Wissen. Bei der Fallstudienanalyse ist darauf zu achten, inwiefern formulierte Zielvorstellungen sich tatsächlich auf der Ebene des axiomatischen Wissens bewegen, oder ob es sich vielmehr um offizielle Programmatiken (espoused theories (Argyris & Schön (1978, S. 11)) handelt. So ist denkbar, dass offizielle Zielvorstellungen (im Sinne lexikalischen Wissens) zwar wiedergegeben werden, das *eigentliche Handeln* aber von anderen, inoffiziellen Vorstellungen geleitet wird.
- Die Forschungsfragen, die sich auf Alltagspraktiken Studierender im Rahmen ihres Studienprogramms sowie auf soziale Interaktionen, das soziale Klima sowie Sozialisationsprozesse beziehen (Teil III, Abschnitt 1.3.2.2, 1.3.2.3, 1.3.2.4), zielen auf Handlungs- sowie Rezeptwissen. Auch hier ist die Abgrenzung von lexikalischem Wissen entscheidend: Ziel ist es, *tatsächlich ablaufende Prozesse* der Studienorganisation aufzudecken (Handlungswissen), die gegebenenfalls von den offiziell vorgesehenen Leitlinien (z. B. der Studienordnung) abweichen und ihnen sogar zuwiderlaufen können. Im Sinne des Rezeptwissens sollen zudem Idealvorstellungen eines guten Studiums abgefragt werden („Wie sollte das Studium optimaler Weise verlaufen?“).
- Lexikalisches Wissen kommt vor allem bei der Beschreibung formaler Strukturen und offizieller Leitlinien für das Studium sowie hinsichtlich des nach außen vermittelten Bildes (des „Rufs“) eines Studienprogramms zum tragen.

Die differenzierte Betrachtung der verschiedenen Wissensarten innerhalb des zugrunde gelegten Kulturkonstrukts leistet also einen wichtigen Beitrag zur Interpretation der nachfolgenden Fallstudien. Denn die Zielrichtung der formulierten Forschungsfragen wird nicht nur inhaltlich, sondern über die verschiedenen Wissensarten auch erkenntnistheoretisch expliziert. Es wird also nicht nur interpretiert, *welches* kulturelle Wissen in den jeweiligen Programmen vorliegt, sondern auch *wie handlungsleitend* verschiedene

Wissensbestände sind. Die Differenzierung nach Wissensarten leistet damit einen Beitrag zur internen Validität des Forschungsprozesses (siehe Teil II, Abschnitt 3.3.2).

Auf Basis der bisherigen Ausführungen zur (a) inhaltlichen und (b) strukturellen Bestimmung des Konstrukts der Studienprogrammkultur ist nun eine Zusammenführung der beiden Bestandteile in eine differenzierte Konstruktdefinition möglich. Diese Begriffsbestimmung dient als Ausgangspunkt für den empirischen Teil der Arbeit, in dem Studienprogrammkulturen anhand von Fallstudien in vier Studienprogrammen analysiert werden. Folgendes Begriffsverständnis wird dieser Analyse zugrunde gelegt:

Studienprogramme sind lernbezogene, kulturelle Räume innerhalb einer Hochschule. Indem sie unterschiedliche Rahmenbedingungen für formale und non-formale Lernprozesse im Studium vorgeben, spezifizieren Studienprogrammkulturen die hochschulweite Lernkultur. Jede Studienprogrammkultur ist geprägt von fachkulturellen Einflüssen der beteiligten Disziplinen, organisationskulturellen Einflüssen der jeweiligen Hochschule sowie der programmspezifischen Studienstrukturen. Das Spezifische einer Studienprogrammkultur zeigt sich im geteilten kulturellen Wissen in Bezug auf

*Merkmale des Studienprogramms*, die als typisch und/oder besonders gelten (lexikalisches Wissen),

*Alltagspraktiken im Studium*, insbesondere die Auswahl und Organisation von Lernaktivitäten sowie das soziale Handeln Studierender untereinander (Handlungswissen),

*das Ideal eines gelungenen Studiums*, insbesondere Vorstellungen eines „guten Studierenden“ sowie Ideen zur Verbesserung des Studienprogramms (Rezeptwissen),

*den Zweck und die Ziele des Studiums* (axiomatisches Wissen).

Die kulturellen Wissensbestände in einem Studienprogramm sind teilweise als Artefakte (Studienordnungen, Ratgeber etc.) materialisiert, teilweise ausschließlich in Form kognitiver Orientierungen der Studierenden vorhanden. In jedem Fall wird kulturelles Wissen erst durch das Alltagshandeln Studierender als situiertes Curriculum aktualisiert. Neben den kulturellen Wissensinhalten zeichnet sich eine Studienprogrammkultur auch durch die Art der Weitergabe kulturellen Wissens im Rahmen formeller und informeller Sozialisationsprozesse aus.

Verglichen mit dem in Teil I, Abschnitt 4.3 dargestellten Vorverständnis des Konstrukts der Studienprogrammkultur zeigt sich diese Begriffsbestimmung in mehrfacher Hinsicht erweitert und stärker differenziert: Durch das Zugrundelegen eines dezidierten Kulturkonstrukts auf Basis der vier Wissensarten werden die relevanten und empirisch zu erfassenden Elemente einer Studienprogrammkultur besser greifbar. Zudem wird das Verhältnis zwischen strukturell-materiellen Elementen (d. h. den Studienkontexten) sowie dem Alltagshandeln der Studierenden geklärt. Mit Blick auf Sozialisationsprozesse wird zudem die dynamische Komponente von Studienprogrammkulturen besser berücksichtigt. Diese Spezifizierungen – Ergebnis der intensiven Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes – erhöhen einerseits die theoretische Konsistenz des Konstrukts und erleichtern andererseits die empirische Erfassung von Studienprogrammkulturen im Rahmen der Fallstudien.

*Vorgaben für die empirische Analyse von Studienprogrammkulturen*

Auf Basis dieser Definition lassen sich die in Teil III, Abschnitt 1.3.2 formulierten Forschungsfragen in zwei grundlegende Analyseeinheiten aufteilen: einerseits die Beschreibung formal-struktureller Merkmale der untersuchten Studienprogramme, die kulturelles Wissen in formalisierter Weise enthalten, also z. B. Regeln in Studienordnungen, Empfehlungen zur Studienplanung, Beratungs- und Unterstützungsangebote und auch formale Erwartungen und Zielsetzungen der Programmverantwortlichen; andererseits die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden, die das kulturelle Wissen in ihrer Studienpraxis aktualisieren und in sozialen Interaktionen weitergeben.

Abbildung 15 illustriert das Verhältnis zwischen strukturellen und ideellen Elementen im Rahmen der Konstruktdefinition von Studienprogrammkultur: Im Zentrum der Abbildung steht das Studienprogramm mit seinen formal festgelegten Strukturen und Prozessen des Studierens. Das formale Studienprogramm ist das Ergebnis intentionaler und auch nicht-intentionaler Gestaltungsentscheidungen der Programmverantwortlichen. Den Gestaltungsabsichten liegen Programmziele sowie Erwartungen und Vorstellungen der Programmverantwortlichen in Bezug auf das Handeln der Studierenden zugrunde.

Die Studierenden – auf der anderen Seite des formalen Studienprogramms angeordnet – aktualisieren das Programm im Rahmen ihres Alltagspraktiken. Diese sind das Ergebnis kulturell geprägter Interpretationen auf Basis geteilter Erwartungen an das Studium und tradierten Bewältigungsstrategien des „Hidden Curriculum“. Schließlich ist die Passung zwischen den vorgefundenen Studienstrukturen und -prozessen entscheidend für die Wahrnehmungen und Bewertungen des Studienprogramms durch die Studierenden.

Damit ist an dieser Stelle der Rahmen für die empirische Analyse von Studienprogrammkulturen im Rahmen von Fallstudien abgesteckt. Im nachfolgenden vierten Teil dieser Arbeit wird ein resultierendes Untersuchungsdesign entwickelt. Kernaspekte sind dabei die kriterienbasierte Auswahl der zu untersuchenden Fälle sowie die Festlegung der einzusetzenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

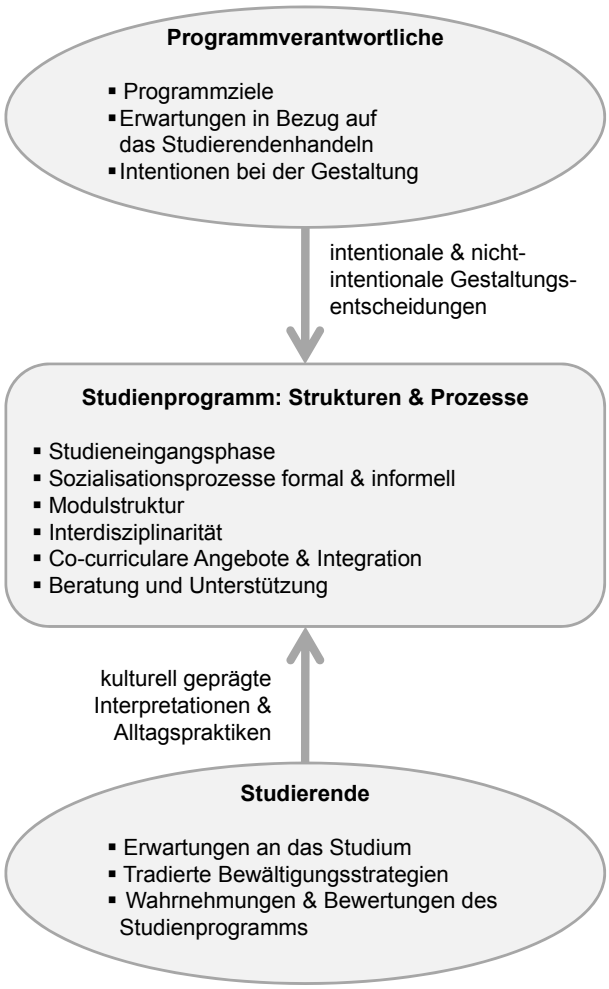



Abbildung 15. Studienprogrammkultur als Konstrukt: Das Verhältnis struktureller und ideeller Elemente (Quelle: Eigene Darstellung).

# IV. Teil: Resultierendes Forschungsdesign

Im zweiten Teil dieser Arbeit wurden neben den wissenschaftstheoretischen Grundlagen auch die Prinzipien der Fallstudienforschung ausführlich referiert. Im Rahmen des Fallstudiendesigns sind bisher jedoch drei wesentliche Designentscheidungen offen (Teil II, Kapitel 3.3): (1) die kriterienbasierte Auswahl geeigneter Studienprogramme als Fälle, (2) die Festlegung passender Methoden zur Datenerhebung sowie (3) angemessene Auswertungsmethoden. Entlang dieser drei Entscheidungen wird im Folgenden das endgültige Forschungsdesign entwickelt.

## 1. Fallauswahl

Wie bereits in Teil II, Kapitel 3.2.3 dargestellt, erfolgt die Auswahl zu untersuchender Fälle nicht auf Basis einer Zufallsauswahl, sondern nach dem Prinzip des theoretischen bzw. zielgerichteten Samplings (Lamnek, 1995b, S. 22; Flick, 2004, S. 102-106; Patton, 2002, S. 230). Für die Fallauswahl sind Kriterien zu formulieren und zwar im Hinblick auf

(1) das/die Untersuchungsziel(e),

(2) die theoretischen Vorannahmen hinsichtlich des zu untersuchenden Phänomens und

(3) die Charakteristika der zur Disposition stehenden Fälle in Abgleich mit forschungspraktischen Überlegungen (Yin, 2003, S. 26).

### 1.1. Kriterien in Bezug auf das Untersuchungsziel

Die aktuelle Bildungsdebatte mit Bezug zur Bologna-Reform bildet die Hintergrundfolie für das hier skizzierte Forschungsprojekt (siehe Teil I). Allerdings wird mit dem Konstrukt der Studienprogrammkulturen bewusst eine ganzheitliche Herangehensweise verfolgt, die nicht speziell auf einzelne Merkmale der Bologna-Reformen fokussiert (z. B. im Sinne von Workload-Analysen), sondern die kulturellen Leitlinien des Studierendenhandelns kontextualisiert betrachtet. Da kulturelle Praktiken jedoch auch von strukturellen Gegebenenheiten beeinflusst werden und sich erst im Laufe der Zeit entwickeln, sollten die zu untersuchenden Studienprogramme bereits längere Zeit auf Bologna-konforme Studienstrukturen umgestellt sein. Zu entscheiden ist ferner, ob in der vergleichenden Untersuchung Undergraduate- (Bachelor) oder Graduate- (Master, Doktorat) Programme berücksichtigt werden. Die Entscheidung fällt hier zugunsten der Undergraduate-Programme, weil diese verglichen mit Graduate-Programmen von der Forschung bisher weniger beachtet wurden (Hubbal & Burt, 2004). Zudem ist zu

erwarten, dass Bachelor-Programme in der Regel vor Master-Programmen eingeführt wurden und von daher länger etabliert sind.

Des Weiteren wird die Analyse auf eine Nation, in diesem Fall die Schweiz, beschränkt, da sich die nationalen Umsetzungsbestimmungen für Bologna-konforme Studienprogramme teilweise in entscheidenden Punkten voneinander unterscheiden (vgl. Winter, 2009, S. 15). Ebenfalls wird die Art der Hochschulen, an denen die zu untersuchenden Studienprogramme angeboten werden, auf öffentliche Universitäten eingeschränkt, um auch in Bezug auf die institutionellen Voraussetzungen und den gesellschaftlichen Bildungsauftrag in etwa gleiche Rahmenbedingungen sicherzustellen.

**Fazit.** Untersucht werden Undergraduate- (Bachelor-)Programme an öffentlichen schweizer Universitäten. Das Bologna-System mit zweistufigem Studienabschluss, modularer Curriculumstruktur und ECTS-System ist vollständig implementiert und mindestens zwei Jahrgänge haben bereits einen Bachelor-Abschluss erworben.

## 1.2. Kriterien in Bezug auf theoretische Vorannahmen

Ausgehend von den theoretischen Vorannahmen bezüglich des Konstrukts der Studienprogrammkultur ergeben sich Auswahlkriterien sowohl hinsichtlich der (1) disziplinären bzw. fachlichen Charakteristika der zu untersuchenden Fälle als auch in Bezug auf die (2) organisationalen Kontexte sowie die (3) strukturell-curriculare Gestaltung der Programme.

Im Sinne der angestrebten „maximalen strukturellen Variation“ (Kleining & Witt, 2000, §11) ist bei der Auswahl auf möglichst große Unterschiede der Fälle in Bezug auf die Fachkulturen, die Organisationskulturen sowie die strukturell-curriculare Gestaltung der Studienprogramme zu achten. Um allerdings eine systematische Fallkontrastierung zu ermöglichen, ist es gleichzeitig sinnvoll, jeweils nicht alle Merkmale zu variieren. So sollten mindestens zwei Programme der gleichen Fächergruppe sowie zwei Programme an einer Hochschule in die Fallauswahl mit einbezogen werden.

### 1.2.1. Fachkulturelle Aspekte

Bei der Auswahl zu untersuchender Studienfächer kann auf die Erkenntnisse der Fachkulturforschung zurückgegriffen werden. Daher wird die auf Clusteranalysen basierende Einteilung von Fachkulturen von Multrus (2004; 2005) (siehe Tabelle 5, S. 74) zur Auswahl kontrastierender Fächer bzw. Fächergruppen herangezogen.

Wesentlich ist die Auswahl des Initialfalles, denn von ihm hängt das weitere Vorgehen bei der Auswahl von Fällen ab. In der vorliegenden Untersuchung fällt die Entscheidung dabei auf ein wirtschaftswissenschaftliches Studienprogramm. Neben forschungspraktischen Überlegungen spricht die bestehende Forschungslage dafür, ein wirtschaftswissenschaftliches Programm als Initialfall zu wählen: Im Vergleich mit

anderen Fachgebieten beschäftigen sich relativ viele Untersuchungen mit Werten und Orientierungen (Päiviö, 2008; Ehrensal, 2001; Neubaum, Pagell, Drexler, McKee-Ryan & Larson, 2009), Studienpraktiken (Ahola, 2000; Korpiaho, 2005) und auch strukturellen Aspekten in wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogrammen (Ackerman & Gross, 2006; Ramm & Multrus, 2006). In der Zusammenschau ergibt sich dabei − vor allem in Bezug auf das Studium der Betriebswirtschaft − häufig ein stereotypes Bild (Päiviö, 2008, S. 59). Das wirtschaftswissenschaftliche Studium gilt als stark reguliert, praxisorientiert und wenig wissenschaftlich ausgerichtet. Die Studierenden halten sich Untersuchungen zufolge relativ vorbehaltlos an die engen Rahmenvorgaben (Ramm & Multrus, 2006, S. 17-19). Zudem wird wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogrammen eine starke Beschränkung auf die eigene fachliche Perspektive (Boje, 1996) ebenso zugeschrieben wie ein soziales Klima, das von Konkurrenz und Anonymität (Ramm & Multrus, 2006, S. 53-56) sowie von Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden geprägt ist (Ramm & Multrus, 2006, S. 58-62). Insgesamt zeigt sich bei der Durchsicht der Literatur also ein sehr einheitliches bzw. vereinheitlichendes Bild des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. Allerdings wird dabei kaum auf Besonderheiten einzelner Studienkontexte und Unterschiede zwischen Studienprogrammen eingegangen. Es kann angenommen werden, dass das stark homogenisierende Bild der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung auch dadurch entsteht, dass bewusst nach den Gemeinsamkeiten, nicht aber den Spezifika einzelner Studienprogramme gesucht wird. Gerade weil in Bezug auf wirtschaftswissenschaftliche Studienkontexte den fachkulturellen Einflüssen eine stark homogenisierende Bedeutung beigemessen wird, kann die Betrachtung lokaler Unterschiede Aufschluss über die Wirkungen spezifischer Gestaltungsmerkmale einzelner Studienprogramme geben.

Dementsprechend bewegt sich auch der zweite zu untersuchende Fall innerhalb der wirtschaftswissenschaftlichen Fächergruppe, allerdings an einer anderen Hochschule, d. h. im Kontext einer anderen Organisationskultur.

Als dritter Fall wird ein Programm eines kontrastierender Faches bzw. einer kontrastierenden fachkulturellen Prägung untersucht. Mit Bezug auf Multrus' (2004) Fachkultureinteilung kommen Fächer mit einer Natur-, Geistes- und (im engeren Sinne, also nicht ökonomisch) sozialwissenschaftlichen Prägung in Frage (siehe Tabelle 5).

**Fazit.** Aufbauend auf den Erkenntnissen der Fachkulturforschung werden wirtschaftswissenschaftliche Programme als Initial- und Sekundarfall ausgewählt. Somit werden fachkulturelle Einflüsse im Rahmen der ersten beiden Fallstudien konstant gehalten. Ein dritter Fall wird als Kontrastierung der fachkulturellen Einflussdimension herangezogen.

### 1.2.2. Organisationskulturelle Aspekte

Als zweiter Einflussfaktor auf die Studienprogrammkultur wurde neben der fachbezogenen die institutionelle Kultur einer Hochschule identifiziert. Aufgrund der Dominanz der fachkulturellen Perspektive existieren im deutschsprachigen Raum nach

Kenntnis des Autors bisher keine Arbeiten, die sich mit den Einflüssen der Organisationskultur einer Hochschule auf die Studierenden befassen.[51] Dies liegt auch an der Annahme, dass große, staatliche Hochschulen keine ausgeprägte Organisationskultur mit Auswirkungen auf die Studierenden entwickeln (siehe Teil III, Kapitel 1.2.1.1).

Erkenntnisse der US-amerikanischen Forschung zeigen, dass vor allem kleine Hochschulen mit hohen Zugangsbeschränkungen und tendenziell geringer Fächervielfalt tendenziell stärkere und homogenere Organisationskulturen hervorbringen als große Hochschulen. Dementsprechend sollte das Sample sowohl eine Hochschule beinhalten, deren institutionelle Charakteristika eine starke Organisationskultur erwarten lassen, als auch eine Institution, an der eine eher heterogene und schwach ausgeprägte Organisationskultur zu erwarten ist.

**Fazit.** Das Sample ausgewählter Fälle umfasst sowohl eine Hochschule mit einer starken und homogenen als auch eine solche mit einer eher schwachen und heterogenen Organisationskultur. Maßgeblich wirken sich die Größe und die Vielschichtigkeit des Studienangebots auf die Stärke und Homogenität der Organisationskultur aus, sodass diese beiden Kriterien zur Fallauswahl herangezogen werden können.

### 1.2.3. Strukturell-curriculare Aspekte

Die strukturell-curriculare Ausgestaltung der zu untersuchenden Studienprogramme ist ein weiteres wichtiges Auswahlkriterium. Dazu gehören unterschiedliche Umsetzungsformen der Bologna-Vorgaben bzw. der Umgang mit deren verschiedenen, weiter oben bereits angesprochenen Herausforderungen (vgl. Winter, 2009; Hildbrand et al., 2008).

Insbesondere fallen darunter:

(1) *Die Gestaltung der Studieneingangsphase*. Dieser Aspekt ist vor allem in Bezug auf jene Forschungsfragen relevant, welche auf Sozialisations- und Enkulturationsprozesse abzielen. Hierzu zählen Einführungs- und Beratungsangebote zu Beginn des Studiums ebenso wie Selektionsmechanismen zur Zugangsbeschränkung.

(2) *Die Gestaltung der Modulstruktur des Programms*. Dieser Aspekt ist vor allem in Bezug auf jene Forschungsfragen relevant, die auf Alltagspraktiken der Studierenden fokussieren. Hierzu zählen Vorgaben bzw. Freiheit hinsichtlich der individuellen Gestaltung des Studienverlaufs, Mechanismen der Kursauswahl, Strukturen zur Integration extracurricularer Lernaktivitäten (Praktika, Projekte etc.) sowie der Umgang mit Mehrdisziplinarität.

(3) *Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote*. Dieser Aspekt ist ebenfalls in Bezug auf jene Forschungsfragen relevant, die sich auf die Alltagspraktiken Stu-

[51] Wohl gibt es solche Arbeiten in Bezug auf die Lehrenden/Forschenden sowie die Verwaltung einer Hochschule (z. B. Sporn, 1996). In Blochs (2009) Arbeit treten deutliche Unterschiede zwischen den Studienpraktiken an zwei privaten Wirtschaftshochschulen und öffentlichen Volluniversitäten hervor, die – obwohl nicht explizit thematisiert – gut mit dem Konzept der Organisationskultur zu fassen wären.

dierender beziehen, aber auch für diejenigen, die auf institutionelle Erwartungen und Zielvorstellungen fokussieren. Hierzu zählen sämtliche Angebote, die Studierende bei der Planung ihres Studiums in Anspruch nehmen können und die Erwartungen und Zielvorstellungen transportieren.

In den Strukturen der zu untersuchenden Studienprogramme sollten die angesprochenen Aspekte unterschiedlich ausgestaltet sein. Gleichzeitig sollten jeweils bewusste Gestaltungskonzepte für Studieneingangsphase, Modulstruktur und Beratung sowie Unterstützung Studierender vorhanden sein, diese Faktoren also bei der Planung und Weiterentwicklung der Studienprogramme aktiv berücksichtigt werden. Bewusst und intentional gestaltete Studienstrukturen lassen sich hinsichtlich ihrer Wahrnehmung durch und Wirkung auf Studierende systematischer beurteilen als Programme, in denen die normativen Vorstellungen und Intentionen der Programmgestaltung nicht oder nur schwer nachzuvollziehen sind.

**Fazit.** Die strukturell-curriculare Ausgestaltung der Studienkontexte wird als die wesentliche hochschuldidaktische Einflussmöglichkeit auf die Studienprogrammkultur betrachtet. Die zentralen Kriterien sind dabei die Gestaltung der Studieneingangsphase, die Umsetzung der modularen Curriculumstruktur mit dem ECTS-System sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende während des Studiums. In den auszuwählenden Studienprogrammen sind diese Aspekte zwar unterschiedlich, jedoch bewusst und intentional mit Bezug zu bestimmten Bildungszielen gestaltet.

### 1.2.4. Überprüfung des Gestaltungsmodells

Da ein Forschungsziel darin besteht, ein *Gestaltungsmodell* für Studienprogramme zu entwickeln, sollte der vierte Fall dazu dienen, die tatsächliche Verwendbarkeit des Modells im Rahmen eines Gestaltungsprozesses zu überprüfen und das Modell anschliessend gegebenenfalls anzupassen. Wird ein Gestaltungsmodell rein induktiv entwickelt, besteht die Gefahr, aus der Beschreibung und Analyse bestehender Programme unmittelbare und möglicherweise unzulässige bzw. dysfunktionale Schlüsse auf anzustrebende Gestaltungsprozesse zu ziehen.[52] Um dem zu begegnen, wird nach der Bearbeitung der ersten drei Fallstudien ein erstes Gestaltungsmodell im Rahmen einer fallübergreifenden Analyse (siehe Teil II, Abschnitt 3.2.5) entwickelt. Die vierte Fallstudie begleitet den tatsächlichen Einsatz des Gestaltungsmodells im Rahmen einer Programmentwicklungsinitiative. So kann überprüft werden, inwieweit die im Modell identifizierten Gestaltungselemente und -prozesse sich tatsächlich für die Programmentwicklung eignen. Inspiriert ist dieses Vorgehen durch die Design-Based Research (Joseph, 2004; The Design-Based Research Collective, 2003), einer Methodologie, bei der theoretische Modelle in Entwicklungsprojekten umgesetzt und erprobt werden. Ausgehend von einer systematischen wissenschaftlichen Analyse der entstandenen

[52] An dieser Stelle ist anzumerken, dass die rein induktive Modell- bzw. Theoriebildung ohne anschließende Überprüfung einen der Hauptkritikpunkte darstellt, mit dem die Grounded Theory-Methodologie immer wieder konfrontiert wird (Thomas & James, 2006).

Designs werden die zugrunde liegenden theoretischen Konzepte überprüft und gegebenenfalls angepasst. Die Anwendung des Gestaltungsmodells in einem einzigen Fall erfüllt keineswegs den Anspruch eines Design-Based Research-Projekts. Nichtsdestoweniger kann mithilfe der vierten Fallstudie die Forschungsqualität, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung eines Gestaltungsmodells, entscheidend verbessert werden.

**Fazit.** Die vierte Fallstudie soll den Einsatz des Modells im Rahmen einer Programmentwicklungsinitiative erproben. Dadurch wird es möglich, die Eignung des Modells für Gestaltungsprozesse zu überprüfen. Die Arbeit beschränkt sich damit nicht auf den Entwurf eines Gestaltungsmodells (im Sinne eines Produkts), sondern betrachtet – zumindest exemplarisch – auch die Prozesse beim Einsatz des entwickelten Modells.

### 1.2.5. Charakteristika der zur Disposition stehenden Fälle

Letztendlich ist die Entscheidung für die zu untersuchenden Fälle in der Regel ein Kompromiss zwischen forschungspraktischen Erwägungen sowie der Passung der verschiedenen zur Disposition stehenden Fälle mit den Auswahlkriterien:

**Forschungspraktische Erwägungen.** Eine erste Eingrenzung der möglichen Fälle erfolgt durch die Beschränkung auf Universitäten in der Deutschschweiz aufgrund begrenzter Sprachkenntnisse in Französisch bzw. Italienisch seitens des Autors.

**Organisationskultur.** Die meisten Universitäten der Schweiz sind als Volluniversitäten mit mehr oder weniger breitem Studienanagebot ausgelegt. Nur die Universitäten Luzern, Lugano und St. Gallen sind jeweils auf wenige Fächer(-gruppen) beschränkt (Zellweger Moser, 2006, S. 362). Hinsichtlich der Fokussierung auf wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge bei zwei von vier zu bearbeitenden Fällen scheint die Universität St. Gallen als Wirtschaftsuniversität geeignet, da in diesem Fall eine starke und im Vergleich zu einer Volluniversität homogenere Organisationskultur zu erwarten ist. Als zweite Hochschule kommt eine der Volluniversitäten in der Deutschschweiz mit einem allgemeinen wirtschafswissenschaftlichen Programm in Frage: Basel, Bern, Luzern oder Zürich. Die Auswahl aus diesen Standorten erfolgte aufgrund der jeweiligen Programmmerkmale.

**Sukzessive Programmentwicklung.** Neben den Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden nehmen die Fallstudien auch Prozesse der Zieldefinition und der curricularen Weiterentwicklung jedes Studienprogramms auf. Um solche Prozesse möglichst plastisch rekonstruieren zu können, ist es von Vorteil, wenn die zu untersuchenden Programme vor nicht allzu langer Zeit reformiert bzw. weiterentwickelt wurden und/oder sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung in einem solchen Entwicklungsprozess befinden. In jedem Fall sollten Personen als Interviewpartner verfügbar sein, die aktiv an Reformprozessen mitwirken bzw. mitgewirkt haben.

**Strukturell-curriculare Gestaltung.** In Bezug auf die strukturell-curriculare Gestaltung der auszuwählenden Programme wurden vor allem die Gestaltung der Studieneingangsphase, die Modulstruktur sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote als Auswahlkriterien benannt. Aufgrund dieser Kriterien wird neben dem Bachelor in Betriebswirtschaftslehre an der Universität St. Gallen das wirtschaftswissenschaftliche

Bachelor-Programm der Universität Basel als zweiter Fall ausgewählt. Sowohl das St. Galler, als auch das Basler Programm nehmen für sich eine integrative Studienphilosophie in Anspruch, die aber strukturell jeweils unterschiedlich umgesetzt ist: In St. Gallen werden über das so genannte „Kontextstudium" Veranstaltungen verschiedener sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer in das Curriculum aller Studienprogramme integriert. Das Kontextstudium umfasst die Bereiche Handlungs-, Reflexions- und kulturelle Kompetenz und macht insgesamt 25 Prozent des Kreditpunkte-Umfangs jedes Programms aus. Zudem wird durch die so genannte Assessment-Stufe (das erste Studienjahr, das die Studierenden aller Bachelor-Programme gemeinsam absolvieren) ein homogenes Fundament gelegt. Die Assessment-Stufe hat zudem die Funktion einer Selektionsbarriere vor Beginn des Bachelor-Studiums.

Im wirtschaftswissenschaftlichen Programm der Universität Basel wird die interdisziplinäre Ausrichtung durch einen außerfakultären Wahlbereich erreicht, in dessen Rahmen die Studierenden völlig frei Veranstaltungen anderer Fakultäten belegen können. Bewusst sollen damit die Potenziale der Volluniversität für die Gestaltung eines interdisziplinären, breit aufgestellten Studienprogramms genutzt werden:

> „Das Studium an der Wirtschaftswissenschaftlichen [sic] Fakultät bezieht das Gesamtangebot der Universität Basel als renommierte Volluniversität gezielt in das Curriculum ein. So ist es im Bachelorstudium möglich, Leistungen im Umfang von bis zu eineinhalb Semestern aus anderen Fachbereichen der Universität (z. B. Recht, Medienwissenschaft, Philosophie, Soziologie, Physik etc.) mit den Wirtschaftswissenschaften zu kombinieren."[53]

Zudem wird der Bachelor in Basel als Kombination aus betriebs- und volkswirtschaftlichem Studium angeboten. Die Studierenden können sich während des Studiums eigenverantwortlich für eine Vertiefung in eine der beiden Richtungen entscheiden oder aber einen universellen wirtschaftswissenschaftlichen Abschluss erwerben. Auch die Studieneingangsphase ist als zweisemestriges Grundstudium stärker reguliert als das weitere Bachelor-Studium. Im Vergleich zu St. Gallen wird die Selektion jedoch indirekter gehandhabt. Die beiden Programme stellen interessante Vergleichsbeispiele dar, weil sie vergleichbare Ziele im Rahmen verschiedener organisationaler Settings und unterschiedlicher Programmstrukturen verfolgen. Damit stehen die beiden ersten zu analysierenden Fälle fest.

Den dritten Fall bildet das Bachelor-Programm „International Affairs" an der Universität St. Gallen. Hierbei handelt es sich um eine politikwissenschaftliche Ausbildung mit hohen wirtschaftswissenschaftlichen Anteilen, die dezidiert das Ziel einer „Generalistenausbildung" verfolgt:

> „Lehrveranstaltungen in Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft sowie ausgewählten Gebieten des Rechts und der Betriebswirtschaftslehre ermöglichen es Ihnen, sich eine fundierte Beurteilungskompetenz in Fragen von Politik, Wirtschaft und Recht anzueignen. Damit verfolgen wir im Major International Affairs eine generalistische Sichtweise, welche die verschie-

[53] Siehe http://wwz.unibas.ch/studium/ww-studieren-in-basel/warum-in-basel-studieren [zuletzt: 2010-05-10].

> denen disziplinären Ansätze bündelt und integriert. Dies unterscheidet uns grundlegend von anderen Programmen.“[54]

Dieses Programm bietet vor allem im Vergleich mit dem Bachelor Betriebswirtschaftslehre an der Universität St. Gallen ein gutes Kontrastierungspotenzial in Bezug auf die prägende Wirkung von Fach- und Organisationskultur: Die Studierenden des International Affairs-Programms durchlaufen ebenfalls die Assessment-Stufe und sind mit einer in den Grundzügen ähnlichen Studienarchitektur ebenso konfrontiert wie mit der starken Organisationskultur der Universität St. Gallen.

Der vierte Fall befasst sich mit der wirtschaftspädagogischen Zusatzausbildung an der Universität St. Gallen. Das Programm bietet Studierenden die Möglichkeit, neben ihrem Fachstudium eine zusätzliche pädagogische Qualifikation zu erwerben, um beispielsweise als Lehrperson im Fachbereich Wirtschaft und Recht an Gymnasien oder im Bildungsbereich von Unternehmen zu arbeiten. Der Fall wurde ausgewählt, weil im Untersuchungszeitraum eine grundlegende Programmreform durchgeführt wurde, in deren Rahmen eine vorläufige Version des zu entwickelnden Gestaltungsmodells zum Einsatz kommen konnte. Das Redesign des Programms hat eine Akkreditierung durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sowie das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) zum Ziel. Für einen ersten Einsatz des Modells ist die Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik besonders geeignet, da sie durch ihren vergleichsweise geringen Umfang von derzeit 40 Kreditpunkten eine geringere Komplexität des Curriculums aufweist. Dies erleichtet die Analyse des Entwicklungsprozesses erheblich.

Tabelle 9 illustriert die Auswahl der zu untersuchenden Fälle zusammenfassend in Form eines so genannten „sampling grids“.

[54] Siehe http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorInternationaleBeziehungen.aspx [zuletzt: 2010-07-21].

Tabelle 9. Auswahlraster (sampling grid) für die Bestimmung von Fällen (Quelle: eigene Darstellung).

| **Fall Nr.**<br><br>**Charakteristika** | **1** | **2** | **3** | **4 (Einsatz des Gestaltungsmodells)** |
|---|---|---|---|---|
| **Nation** | Schweiz | Schweiz | Schweiz | Schweiz |
| **Abschluss** | Bachelor | Bachelor | Bachelor | Zusatzausbildung |
| **Studienfach (-gruppe)** | Wirtschaftswissenschaften | Wirtschaftswissenschaften | Politikwissenschaften mit Wirtschaft | Erziehungswissenschaften |
| **Programmtradition** | mindestens zwei Absolvierenden-Jahrgänge | mindestens zwei Absolvierenden-Jahrgänge | mindestens zwei Absolvierenden-Jahrgänge | mindestens zwei Absolvierenden-Jahrgänge |
| **Organisationskultur** | heterogene, diverse Organisationskultur (Volluniversität) | homogene, starke Organisationskultur (Business School) | homogene, starke Organisationskultur (Business School) | homogene, starke Organisationskultur (Business School) |
| **Entwicklungsprozesse** | Reform der Studienordnung, wirksam ab 2009 | Programmentwicklungs-Initiative ab 2011; Entwicklung eines englischen Studientracks. | Reform „Konzentration der Lehre“ bis 2008; Reform des Curriculums, wirksam ab 2011 | Programmreform im Hinblick auf eine Akkreditierung |
| **strukturell-curriculare Gestaltung** | integratives Studium: Fakultätsübergreifendes Modell, Reduzierung der Selektionsfächer | integratives Studium: Fach- und Kontextstudium, Assessmentstufe, Einführungswoche | integratives Studium: Fach- und Kontextstudium, Assessmentstufe, Einführungswoche | Zusatzausbildung: Ergänzende Struktur neben dem Fachstudium |
| **Studienprogramm/ Hochschule** | Wirtschaftswissenschaften, Universität Basel | Betriebswirtschaftslehre, Universität St. Gallen | International Affairs, Universität St. Gallen | Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen |

Abbildung 16 bietet eine Gesamtübersicht des resultierenden Fallstudiendesigns. Die ersten drei Fälle werden auf Basis der theoretischen Vorannahmen ausgewählt und entsprechend des entworfenen Analyserahmens (Teil III, Abschnitt 3) untersucht. Als Resultat der anschließenden, fallübergreifenden Analyse (Teil V, Abschnitt VI) entsteht ein vorläufiges Gestaltungsmodell. Dieses Modell wird im Rahmen der vierten Fallstudie eingesetzt und auf seine praktische Tauglichkeit geprüft. Die vierte Fallstudie unterscheidet sich von der Zielsetzung und auch methodisch von den ersten drei Fällen: Hier wird ein Gestaltungsprozess nachverfolgt und dokumentiert, wohingegen bei den anderen Fällen die Alltagspraktiken innerhalb der Programme im Vordergrund stehen. Die nachfolgenden Ausführungen zur Methodik der Datenerhebung und -auswertung beziehen sich daher auf die ersten drei Fälle. Das Vorgehen im abschließenden vierten Fall wird in Teil VI, Abschnitt 7 detailliert erläutert.

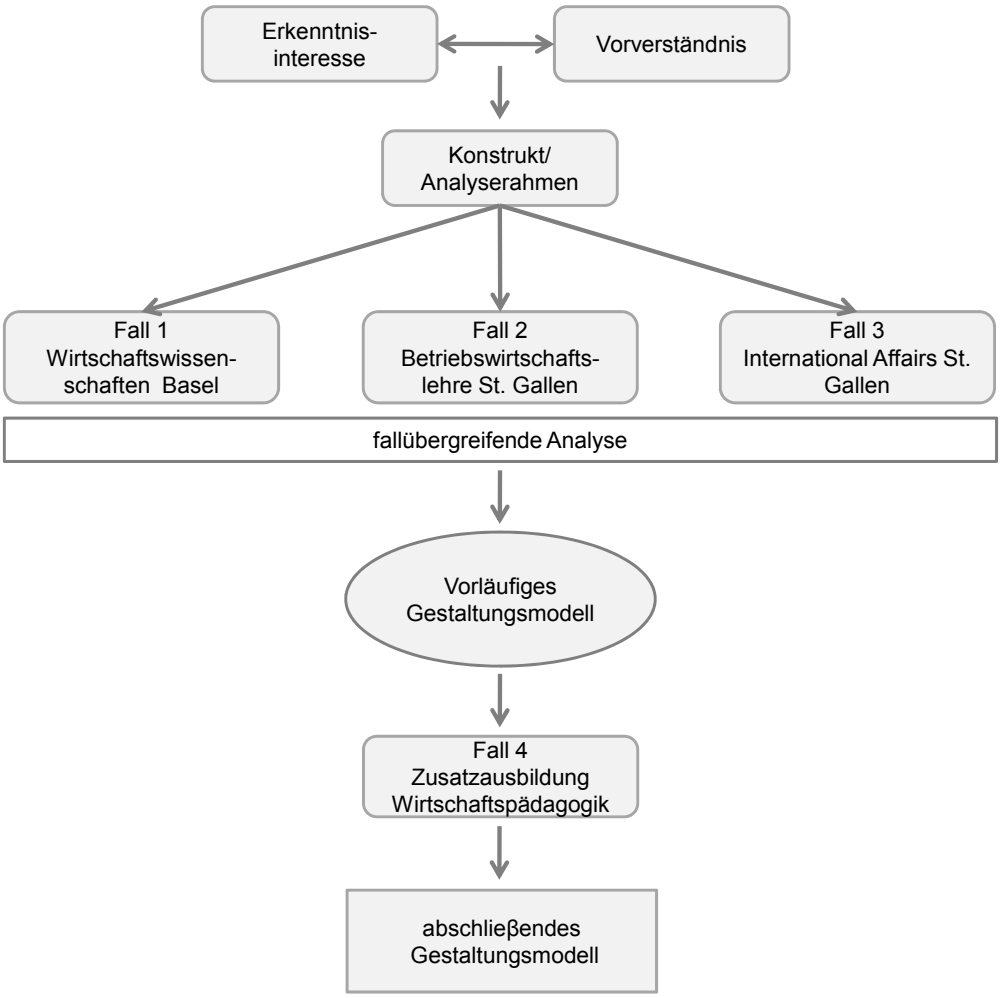



Abbildung 16. Gesamtübersicht des eingesetzten Fallstudiendesigns mit einer modellbildenden und einer modellprüfenden Phase (Quelle: Eigene Darstellung).

## 2. Methoden der Datenerhebung

Wie bereits in Teil II, Kapitel 3.2.4 dargestellt, bedient sich die Fallstudienforschung in der Regel eines Methodenmix', um möglichst vielfältige Daten über die untersuchten Fälle zu erhalten. Typisch ist eine Trias aus Dokumentenanalysen, (schriftlichen und mündlichen) Befragungen und Beobachtungen (Patton, 2002, S. 556). Auch die vorliegende Untersuchung greift auf diese Methoden zurück, wobei allerdings auf Beobachtungen bewusst verzichtet wird.

*Restriktionen von Beobachtungen in kulturellen Studien*

(Teilnehmende) Beobachtungen sind die zentrale Methode der Datengewinnung in ethnographischen Studien (Agar, 1986; Lamnek, 1995b, S. 239). Ziel des Forschenden ist es dabei, durch ein „Mitleben“ das kulturelle Bedeutungssystem (Geertz, 1973) aus sich heraus zu verstehen. Der Forschende wird dabei zu einem „echten“, wenngleich

professionell distanzierten Mitglied des beforschten kulturellen Kontextes (Lamnek, 1995b, S. 263). Solche ethnographischen Untersuchungen sind in der Regel sehr langfristig angelegt, oft über mehrere Monate oder sogar Jahre (vgl. Moffatt, 1989; weitere Beispiele in Agar, 1986). Ein solches Vorgehen kommt im hier dargestellten Forschungsvorhaben sowohl mit Blick auf das Forschungsziel, als auch aufgrund forschungsökonomischer Einschränkungen nicht in Frage: Zum einen generieren ethnographische Studien riesige Mengen an Daten und erschweren damit die Fokussierung auf ausgewählte Aspekte eines kulturellen Raums und die Abstraktion vom Einzelfall, wie sie die vergleichende Fallstudienmethode anstrebt (Kolb & Shepherd, 1997, S. 283). Zum anderen binden langfristig angelegte (vor allem auch teilnehmende) Beobachtungen viele Ressourcen, sodass im gesetzten Zeit- und Mittelrahmen die Durchführung mehrerer Fallstudien nicht realisierbar erscheint.

Neben der relativ wenig strukturierten, teilnehmenden Beobachtung im Rahmen ethnographischer Studien wurden auch Beobachtungsmethoden entwickelt, bei denen strukturierter vorgegangen wird und die sich auf bestimmte Einzelaspekte des Alltagshandelns (z. B. Rituale) oder einzelne, besonders bedeutsame Ereignisse in Bezug auf den Forschungsgegenstand beschränken. Solche stark fokussierten und im Gegenstand begrenzten Beobachtungen bergen im Rahmen kultureller Studien allerdings die Gefahr einer Fehl- oder Überinterpretation, weil der Forschende das, was beobachtet wird, vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Denk- und Wahrnehmungsmuster interpretiert bzw. weil die notwendigen Kontextinformationen fehlen, um beobachtete Ereignisse „richtig“, d. h. im Sinnzusammenhang der beforschten Kultur, zu interpretieren. Inwiefern eine Beobachtung Sinn macht, hängt hier auch vom raum-zeitlichen Umfang des zu untersuchenden kulturellen Handelns ab: Geht es beispielsweise um die Lehr- und Lernkultur im Rahmen von Lehrveranstaltungen, so können fokussierte, zeitlich auf die Dauer verschiedener Lehrveranstaltungen begrenzte Beobachtungen durchaus hilfreich sein. Im vorliegenden Fall geht es jedoch um kulturelle Handlungsgewohnheiten in Bezug auf wesentlich längere Zeiträume sowie auch außerhalb formaler, räumlich abgrenzbarer Lernkontexte. Eine Beobachtung des Alltagshandelns bliebe von daher immer selektiv und auf die Kontexte beschränkt, in denen ein formaler Zugriff mit vertretbarem Aufwand möglich ist (wie Lehr- und sonstige Veranstaltungen). Allerdings verspricht sich der Autor von solchen, stark selektiven Beobachtungen keinen signifikanten Mehrwert gegenüber Interviewaussagen, weshalb in der vorliegenden Studie Beobachtungen als empirischer Zugriff auf Studienprogrammkulturen ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund wird im Folgenden nur auf die Dokumentenanalyse sowie Einzel- und Gruppeninterviews als Erhebungsmethoden näher eingegangen.

## 2.1. Dokumentenanalyse

Bei der Dokumentenanalyse sind Erhebung und Auswertung kaum voneinander zu trennen, denn: Vor allem in der qualitativen Forschung liegen in der Regel alle erhobenen Daten nach Abschluss der Datenaufbereitung als Text vor, die mit teils sehr un-

terschiedlichen Techniken ausgewertet werden. In Abgrenzung zur Auswertungsmethode der Inhaltsanalyse bezeichnet die Dokumentenanalyse jedoch die Auswahl und Sammlung „natürlich entstandener Dokumente“ (naturally occurring data) (Ritchie, 2003, S. 34; Prior, 2003, S. 158), im vorliegenden Fall etwa Studienordnungen, Informationsangebote, Leitbilder, Strategie- und Entwicklungspapiere, Evaluationsergebnisse, Akkreditierungsberichte. Vorliegen können diese in Papierform oder elektronisch (online), gegebenenfalls können neben Texten auch visuelle Materialien (Bilder, Diagramme) Gegenstand einer Dokumentenanalyse sein.

Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass sie *nicht reaktiv* ist (Patzelt, 2001, S. 149), d. h. dass der Untersuchungsgegenstand durch die Datenerhebung nicht verändert wird (Lamnek, 1995b, S. 398). Während etwa bei Interviews der Forschende die erfassten Daten allein schon durch seine Anwesenheit sowie durch die Art und Weise der Interviewführung (und anderes mehr) beeinflusst (Breuer, 2003), treten diese Effekte bei der Dokumentenanalyse nicht auf. Dokumente haben daher einen besonderen Erkenntnisstatus, weil sie gewissermaßen einen unbeschönigten Zugriff auf Regeln des Alltagshandelns erlauben. Zugleich aber ist der Erkenntnisgehalt von Dokumenten auch kritisch zu betrachten, schließlich ist zu prüfen, welchen Stellenwert offiziell verlautbarte Ziele und Regeln für das tatsächliche Alltagshandeln der Personen im jeweiligen kulturellen Kontext haben.

In der vorliegenden Untersuchung spielen Dokumente eine zentrale Rolle bei der Beschreibung der untersuchten Studienkontexte. In der Regel sind die formalen Anforderungen eines Programms (das Curriculum mit der Modulstruktur) in Form online verfügbarer Materialien gut dokumentiert. Dasselbe gilt für Beratungs- und Unterstützungsangebote, deren Services über den Internetauftritt des jeweiligen Studienprogramms angeboten werden. Auch die Mission bzw. die Programmziele sind häufig formal festgehalten und publiziert. Hier stehen Dokumente also sowohl reichhaltig als auch einfach zugänglich zur Verfügung. Weiterführende, nicht öffentlich zugängliche Dokumente wie Strategiepapiere oder Evaluationen sind im Einzelfall über die zuständigen Programmverantwortlichen nachzufragen.

Ausgewertet werden Dokumente mit denselben Prozeduren, die auch auf die Interviewdaten angewendet werden. Schließlich liegen auch die Interviews nach der Transkription in Form von Texten vor (siehe Teil IV, Kapitel 3).

## 2.2. Interviews

Interviews gehören zu den am häufigsten eingesetzten Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung. Aufgrund der oben beschriebenen Einschränkungen von Beobachtungsverfahren setzen sie sich auch in der qualitativen Forschung zunehmend durch (Lamnek, 1995b, S. 35; Flick, 2009, S. 150). Trotz einiger Unzulänglichkeiten, die weiter unten noch näher beleuchtet werden, ist das Interview nach wie vor die praktikabelste und in vielen Fällen die einzig mögliche Methode, innerpsychische Prozesse, d. h. Meinungen, Einstellungen, Wahrnehmungen, Absichten etc. zu erfassen,

die sich (noch) nicht im beobachtbaren Handeln manifestieren oder deren Beobachtung aus forschungspraktischen Gründen nicht möglich ist. Aufgrund unterschiedlicher Zweckbestimmungen hat sich eine breite Vielfalt an Interviewformen herausgebildet (für eine umfassende Übersicht siehe Helfferich, 2009, S. 35ff.). Dabei besteht keine einheitliche Systematik zur Unterscheidung der verschiedenen Interviewformen: Zum Teil werden Interviewformen anhand ihres Anwendungsbereiches charakterisiert (biographisches Interview, Experteninterview), zum Teil auch anhand spezieller Erhebungs- und Auswertungsstrategien (narratives Interview, Leitfadeninterview) (Helfferich, 2009, S. 35f.). Um das Problem unterschiedlicher Benennungen zu umgehen, wird an dieser Stelle auf die Systematik von Lamnek (1995b, S. 91) zurückgegriffen. Er entwirft acht Kriterien, anhand derer er insgesamt fünf Interview-Grundformen systematisch vergleicht (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10. Methodologischer Vergleich verschiedener Formen qualitativer Interviews (Quelle: erweitert auf Basis von Lamnek, 1995, S. 91).

| **methodologische Prämissen** | **narratives Interview** | **Problemzentriertes Interview** | **fokussiertes Interview** | **Tiefeninterview** | **rezeptives Interview** |
|---|---|---|---|---|---|
| Zielstellung | Erfassen subjektiv erlebter Ereignisse (z. B. biographisch) | Erfragen des Wissens zu einem Phänomen/Problem Kombination mit Gruppeninterviews und Inhaltsanalyse | Systematisches Abfragen individueller Reaktionen auf einen Stimulus (z. B. Film) | Aufdecken unbewusster Bedeutungsstrukturen; Auslegung des Antwortverhaltens | Exploration ohne Beeinflussung durch den Interviewer; Einseitige Kommunikation des Befragten |
| Offenheit | völlig | weitgehend | nur bedingt | kaum | völlig |
| Kommunikkation | erzählend | zielorientiert fragend | Leitfaden | fragend/ erzählend | erzählend/ beobachtend |
| Prozesshaftigkeit | gegeben | gegeben | nur bedingt | gegeben | gegeben |
| Flexibilität | hoch | relativ hoch | relativ gering | relativ hoch | hoch |
| Explikation | ja | ja | ja | ja | bedingt |
| Theoretische Voraussetzungen | relativ ohne | Konzept vorhanden | weitgehendes Konzept | Konzept vorhanden | relativ ohne; nur Vorverständnis |
| Hypothesen | Generierung | Generierung; Prüfung | eher Prüfung; auch Generierung | eher Prüfung; auch Generierung | Generierung; Prüfung |
| Perspektive der Befragten | gegeben | gegeben | bedingt | bedingt | absolut |

Wie bereits oben dargestellt, sind in der qualitativen Forschung die Grenzen zwischen den einzelnen Interviewmethoden nicht strikt festgelegt. Die Herausforderung besteht letztlich darin, verschiedene Methodenelemente so zu kombinieren, dass ein möglichst *zum Untersuchungsdesign passendes* Erhebungsinstrument zur Verfügung steht. Deshalb werden an dieser Stelle auch nicht einzelne Interviewformen vorgestellt; vielmehr geht es darum, mit Blick auf Lamneks Kriterien ein stimmiges Interviewsetting zu entwickeln. Dazu ist zunächst zu klären, welche Ziele mit dem Einsatz von Interviews im vorliegenden Forschungsvorhaben verfolgt werden und welche speziellen Anforderungen sich bei der Erfassung von Studienprogrammkulturen ergeben.

### 2.2.1. Interviewdesign: Expertenbefragung und Gruppendiskussion

Im vorliegenden Forschungsvorhaben erfüllen Interviews im Wesentlichen zwei Funktionen, die jeweils spezifische Interviewformen erfordern:

*Ergänzung der Dokumentenanalysen.*

Hier geht es darum, die aus verfügbaren Dokumenten gewonnenen Beschreibungen der einzelnen Studienprogramme hinsichtlich ihrer Ziele und Gestaltungselemente (Studieneingangsphase, Modulstruktur, Beratungs- und Unterstützungsangebote) weiter zu detaillieren. Als Interviewpartner kommen hier vor allem Programmverantwortliche und Beratungspersonal in Frage. Die dabei abgefragten Informationen sind insofern als unproblematisch einzustufen, als es sich entweder um formalisierte und damit gut verbalisierbare Gestaltungsmerkmale des jeweiligen Studienprogramms handelt, nicht gegebenenfalls unbewusste und damit schwer verbalisierbare innerpsychische Aspekte. Die Interviews lassen sich daher als *halbstrukturierte Experteninterviews* konzipieren (Flick, 2009, S. 165-169). Programmverantwortliche und Beratungspersonen können als Experten in Bezug auf die Ziele und Strukturen des Studienprogramms betrachtet werden. Erwartungsgemäß sollten sie in der Lage sein, offene Fragen und Verständnisschwierigkeiten, die sich als Folge der Dokumentenanalysen ergeben, zu klären. Entsprechend dieser Zielsetzung sind die Interviews inhaltlich fokussiert und durch einen verhältnismäßig weit ausgearbeiteten Leitfaden strukturiert. Von der Charakteristik der Interviewführung her kommt ein solches Expertengespräch dem problemzentrierten Interview nahe (siehe Tabelle 10).

*Aufdecken kultureller Grundlagen studentischen Handelns*

Die zentrale Funktion von Interviews bei der Untersuchung von Studienprogrammkulturen besteht in der *Analyse der kulturellen Grundlagen* des Alltagshandelns Studierender. Entsprechend der in Teil III, Kapitel 1.3.2 entwickelten Forschungsfragen geht es dabei sowohl um die Alltagspraxis als auch um studienbezogene Ziele, Einstellungen sowie Sozialisationsprozesse. Die Eigenheiten des Kulturkonstrukts bringen besondere Herausforderungen für die Interviewgestaltung mit sich:

(1) **Kollektivistische Grundausrichtung des Kulturkonstrukts.** Ein problematischer Punkt bei der Erfassung kultureller Aspekte des studentischen Handelns liegt darin, dass Kultur stets eine kollektive Konnotation besitzt. Es geht um die Erfassung geteilten kulturellen Wissens, wohingegen Einzelinterviews letztlich immer die idiosynkratische Perspektive des jeweiligen Befragten wiedergeben. Zwar kann durch bewusste Formulierung der stimulierenden Szenarien und den Fragemodus auf geteilte, allgemeingültige, typische Handlungs- und Sichtweisen im jeweiligen Studienprogramm abgezielt werden. Dennoch ist in der Interviewsituation die Gefahr groß, dass stattdessen eher individuelle Meinungen und Erfahrungen geschildert werden. Um das wirklich Gemeinsame im kulturellen Wissen der Studierenden eines Programms zu extrahieren, müsste demzufolge eine sehr große Zahl von Interviews durchgeführt werden, was aus forschungsökonomischer Sicht schwierig ist.

Um diesem Problem zu begegnen, werden die Befragungen nicht mit Einzelpersonen, sondern als *Gruppeninterviews* durchgeführt. Die oft auch als Gruppendiskussion bezeichnete Durchführungsform wird im deutschsprachigen Raum nur relativ selten im Rahmen wissenschaftlicher Erhebungen eingesetzt (häufig jedoch in der Marktforschung) und hat dementsprechend auch keine wesentliche methodologische Entwicklung erfahren (Lamnek, 1995b, S. 129; Flick, 2009, S. 203; Morgan, 1996, S. 129f.). Im Gegensatz dazu gewinnt die Durchführung von Interviews mit Gruppen im anglo-amerikanischen Bereich in jüngerer Zeit zunehmend an Popularität, wobei dort die Bezeichnung Fokusgruppen gebräuchlich ist (Flick, 2009, S. 203).[55]

Ohne an dieser Stelle detailliert auf definitorische Abgrenzungen verschiedener Arten von Gruppeninterviews einzugehen (siehe dazu Morgan, 1996, S. 130-133), ist ein wesentliches Merkmal für das hier dargestellte Forschungsvorhaben entscheidend: Wissenschaftliche Befragungen in Gruppen zielen darauf ab, eine aktive Diskussion zwischen den Befragten zu initiieren. Es geht also nicht um die gleichzeitige Befragung mehrerer Personen, vielmehr soll eine dynamische Interaktion der Befragten untereinander in Bezug auf das zur Diskussion gestellte Thema stattfinden (Krueger & Casey, 2000, S. 10; Morgan, 1996, S. 130). Für Carey (1994) ist der „group effect“ das wesentliche Potenzial von Gruppenbefragungen gegenüber Einzelinterviews: Der Forschende bekommt über die soziale Dynamik der Gruppe einen Eindruck über Konsens und Dissens ebenso wie zur Relevanz bestimmter Themen.[56] Eben die Interaktion zwischen den Teilnehmenden macht das Gruppeninterview zu einer passenden Durchführungsform für die Analyse der kulturellen Grundlagen des studentischen Handelns in einem Studienprogramm. Durch die Interaktion mehrerer Studierender wird es unwahrscheinlicher, dass individuelle Extrempositionen Eingang in das Datenmaterial finden. Die Teilnehmenden wer-

[55] Die Bezeichnung *Fokus*gruppe kann insofern irreführend sein, als dem Gruppengespräch damit gleichzeitig die Form eines fokussierten Interviews nach Merton und Kendall (1946) zugeschrieben wird. Zwar wurden Gruppeninterviews vor allem in der Marktforschung im Sinne fokussierter (d. h. auf einen bestimmten Stimulus wie z. B. ein Produkt bezogener) Interviews eingesetzt (Merton & Kendall, 1987), jedoch gibt es mittlerweile auch eine Vielzahl anderer Anwendungsszenarien für Interviews mit mehr als einem Gesprächspartner (Morgan, 1996, S. 129f.).

[56] Aus diesem Grund werden Gruppeninterviews auch häufig für diskursanalytische Verfahren eingesetzt.

den aktiv dazu aufgefordert und immer wieder ermuntert, bei Aussagen ihrer Kommilitonen, die nicht mit ihren eigenen Erfahrungen oder Einschätzungen übereinstimmen, eine Gegenposition vorzubringen. An dieser Stelle zeigt sich eine entscheidende Grenze des Gruppeninterviews: Tendenziell wird in der Gruppensituation geteiltes Wissen aktiviert, das zudem wenig Konfliktpotenzial birgt. Individuelle Extrempositionen oder Einzelerfahrungen gehen dadurch eher verloren, als in individuell geführten Interviewsituationen. Angesichts der Konzentration auf kulturell *geteilte* Wissensbestände, wird diese Seite des Gruppeneffekts hier allerdings nicht als wesentlicher Nachteil betrachtet.

(2) **Zugänglichkeit des nachgefragten Wissens.** Ein generelles Problem von Interviews ist die Zugänglichkeit des Wissens, das der Forschende von den Befragten erlangen möchte. Ein wesentlicher Teil der Wissensbestände eines Menschen liegt unterhalb der Bewusstseinsschwelle und kann von daher nicht verbalisiert werden (Polanyi, 1967; Seiler & Reinmann, 2004, S. 13-15). Dies gilt ganz besonders für alltägliches, habituelles Handlungswissen: Eine Vielzahl alltäglicher Tätigkeiten wird verrichtet, ohne sich des zugrunde liegenden Wissens bzw. der angewandten Handlungsstrategien bewusst zu sein. Es handelt sich dabei um handlungsinhärentes Wissen, einen „embodied mode“ of knowing (Kinsella, 2007). Dieses Problem wird dadurch verschärft, dass Aussagen über das dem eigenen Handeln zugrunde liegende Wissen nicht zwangsweise mit dem tatsächlichen Handeln übereinstimmen müssen. Bei direkter Nachfrage nach handlungsleitenden Überzeugungen, Werten etc. wird häufig übernommenes, also beispielsweise in Leitbildern, Regularien usw. formalisiertes Wissen wiedergegeben (vgl. Groeben & Scheele, 2000, § 6). Zudem schränkt die soziale Situation des Interviews die Zugänglichkeit bestimmter Wissensinhalte ein:

> „An interview is a social situation and that which is said is far too context-dependent to be seen as a mirror of what goes on outside this specific situation – in the mind of the interviewee or in the organization 'out there'. Interviewees speak in accordance with norms of talk and interaction in a social situation. The research interview is thus better viewed as the scene for a social interaction rather than a simple tool for collection of 'data'. Critics object to the naive and rather romantic view of research and research subjects, which believes that genuine experiences can be captured with the help of interviews“ (Alvesson, 2003, S. 169).

Diese Problematik ist bei einem bedeutungsaufgeladenen Begriff wie „Kultur“ ernst zu nehmen. Dementsprechend ist das Interviewdesign so anzulegen, dass die gewonnenen Daten einen Zugriff zu den kulturellen Wissensbeständen erlauben, die eine tatsächliche Bedeutung für das Alltagshandeln der Studierenden haben.

Das Problem der Unzugänglichkeit handlungsleitender innerpsychischer Vorgänge wird adressiert, indem nicht explizit nach kognitiven oder affektiven Kategorien (Überzeugungen, Werten etc.) kulturellen Wissens gefragt wird. Vielmehr werden in der Interviewsituation studienbezogene *Szenarien* vorgegeben, in denen die Befragten berichten, wie in ihrem Studienprogramm angesichts der vorgegebenen Si-

tuation typischerweise gehandelt wird und worin die Gründe für diese Handlungsstrategien liegen. Anstatt also beispielsweise zu fragen: „Welches sind Ihrer Meinung nach die kulturellen Besonderheiten Ihres Studienprogramms gegenüber Programmen desselben Fachbereichs an anderen Hochschulen?“ wird ein Szenario eingeführt:

> „Stellen Sie sich vor, eine Bekannte hat sich dazu entschlossen, dasselbe Studienfach zu studieren wie Sie. Die Bekannte bittet Sie, ihr Gründe dafür zu nennen, weshalb sie gerade in Ihrem Studienprogramm studieren sollte und weshalb nicht.“

Die Antworten auf das Szenario bilden den Ankerpunkt für eine eher erzählende Interviewepisode. Diese Erzählungen liefern vor allem lexikalisches und Handlungswissen („Hier ist es so.“, „Hier wird es so gemacht.“) (Sackmann, 1991; 1992; siehe Teil III, Kapitel 2.2.4.2). Die in den Erzählungen gesammelten Charakteristika werden nun vom Interviewer aufgenommen und weiter vertieft. Mit Nachfragen werden vor allem die Ebenen des axiomatischen und Rezeptwissens adressiert („Warum ist es hier so?“, „Wie wäre es besser?“). Das Interview ist leitfadengestützt, wobei der Leitfaden im Wesentlichen Szenarien bzw. Situationsbeschreibungen als Erzählaufforderungen enthält. Während des Interviews wird der Leitfaden um detaillierte Einzelfragen ergänzt. Diese sukzessiv entwickelten Nachfragen knüpfen thematisch an die Erzählungen der Studierenden an.

Das beschriebene Interviewdesign lässt sich von der Struktur her als episodisches Interview (Flick, 2009, S. 185ff.) auffassen, bei dem der Zugang zu bestimmten Wissensbeständen über das Nacherzählen konkreter Situationen erfolgt, die dann analytisch „zerlegt“ und abstrahiert werden (Flick, 2009, S. 186). Die eingesetzte Szenariotechnik ist inspiriert von der Dialog-Konsens-Methodik nach Groeben und Scheele (2000, insbes. § 4-6) zur Erfassung subjektiver Theorien sowie vom Vorgehen Sackmanns (1992, insbes. S. 143f.) bei der Analyse kultureller Wissensbestände in Organisationen. Des Weiteren passt die Interviewgestaltung mithilfe von Szenarien gut zur Durchführungsform einer moderierten Gruppendiskussion: Der Interviewer bzw. Moderator stellt die Szenarien vor und initiiert und moderiert davon ausgehend den Austausch der Teilnehmenden untereinander.

**Fazit**. Es werden zwei Interviewformen mit jeweils unterschiedlichen Funktionen eingesetzt: Experteninterviews mit Programmverantwortlichen und Beratungspersonal ergänzen die Dokumentenanalyse bei der formalen Beschreibung der Programmstrukturen und -ziele. Gruppeninterviews mit Studierenden dienen dazu, die kulturellen Wissensbestände aufzudecken, die im Studienalltag handlungsleitend sind. Neben der speziellen Durchführungsform werden handlungsnahe Szenarien eingesetzt, um schwer verbalisierbares kulturelles Wissen besser aufdecken zu können.

### 2.2.2. Prozess der Datenerhebung

Ziel dieses Abschnitts ist es, den Prozess der Datenerhebung soweit transparent zu machen, dass die Qualität der Daten ebenso nachvollziehbar wird wie mögliche methodische Einschränkungen, die aus dem Verlauf der Erhebung resultieren. [57] Dieses Vorgehen orientiert sich an der von Breuer (2003) vorgeschlagenen Selbstreflexions-Methodik zum aktiven Umgang mit der zwangsweisen Subjektivität des Forschenden im Rahmen des Forschungsprozesses im Allgemeinen und der Datenerhebung im Besonderen (siehe Teil II, Kapitel 2.1.1) (Breuer, 2003, § 33-38; siehe auch Muckel, 1996).

*Sampling und Zugang zu den Befragten*

Die Auswahl der Interviewpartner erfolgt bei den Experteninterviews nach dem Prinzip des theoretischen Samplings: In Frage kommen Personen, die für die Leitung und Weiterentwicklung sowie die Organisation der Angelegenheiten Studierender zuständig sind.

Schwieriger ist das Auswahlprozedere bei den Teilnehmenden der Gruppeninterviews. Aufgrund des erschwerten Zugangs zu den Studierenden (personalisierte Informationen über einzelne Studierende sind aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen nicht zugänglich) konnte hier im Wesentlichen nur das Studiensemester als Auswahlkriterium herangezogen werden: Es wurden jeweils Gruppen mit Studierenden des (1) ersten und zweiten Studiensemesters sowie (2) höherer Semester im Bachelorstudium gebildet. Ansonsten basiert die Auswahl auf der freiwilligen Meldung von Studierenden, die bereit waren, an den Gruppengesprächen teilzunehmen. Hierbei mussten unterschiedliche Zugangsmodi zwischen den Universitäten St. Gallen und Basel in Kauf genommen werden. In St. Gallen war es möglich, alle Studierenden der Bachelor BWL und International Affairs per Rundmail zu kontaktieren und sie zu Gruppengesprächen einzuladen. So kamen insgesamt 10 Interviewgruppen im Bachelor BWL respektive fünf im Bachelor International Affairs zustande. Die Gruppengröße betrug sieben bis acht Studierende, wobei aufgrund von Ausfällen eine Gruppe mit fünf Studierenden stattfand. Im wirtschaftswissenschaftlichen Programm der Universität Basel waren die Voraussetzungen für die Akquise von Teilnehmenden weniger günstig: Hier konnte keine Rundmail verfasst werden, stattdessen mussten die Studierenden am Ende zweier großer Lehrveranstaltungen akquiriert werden. Aufgrund dessen konnten hier nur vier Gruppengespräche durchgeführt werden. Um noch weitere Daten gewinnen zu können, wurden mithilfe der Teilnehmer aus den Gruppeninterviews drei weitere Studierende akquiriert, mit denen Einzelinterviews durchgeführt werden konnten. Diese drei Studierenden wurden aufgrund besonderer Merkmale ausgewählt: Sie stu-

[57] An dieser Stelle wird bewusst darauf verzichtet, die Grundlagen der Interviewführung (Verzicht auf Suggestivfragen, Herstellen einer angenehmen Gesprächsatmosphäre usw.) zu referieren, hier wurden die in einschlägigen Methodenhandbüchern dokumentierten Konventionen befolgt (Lamnek, 1995b, S. 92-107; Helfferich, 2009; Kvale, 1996, S. 124-143; für die praktische Durchführung von Gruppendiskussionen siehe Krueger & Casey, 2000).

dierten jeweils in zwei Studienprogrammen bzw. hatten bereits ein Studienprogramm in einem anderen Fach abgebrochen. Diese Probanden konnten durch ihre Außen- und Innensicht daher wichtige Beiträge zum Verständnis der ersten Erkenntnisse aus den Gruppendiskussionen liefern.

*Validitätsaspekte bei der Durchführung*

Speziell für die Durchführung der Gruppeninterviews im dargestellten Rahmen ergeben sich mehrere Herausforderungen, die im Hinblick auf die Validität der Ergebnisse von Bedeutung sind:

Erstens ergibt sich für die Moderation der Gruppendiskussion ein *Spannungsfeld zwischen der Offenheit einer aktiven Diskussion* der Teilnehmenden untereinander und dem *Ziel eines methodisch geleiteten, systematischen Verstehensprozesses*. Während ersteres Zurückhaltung des Moderators bedingt, verlangt letzteres nach häufigen vertiefenden Nachfragen, wodurch die Diskussionsdynamik der Gruppe gestört werden kann. Um systematisch zu entscheiden, wo in der Diskussion Nachfragen einzubringen sind, wird die bereits beschriebene Technik des „Hypothesentestens“ nach Sackmann (1991) angewendet: Nach Durchführung des ersten Gruppeninterviews wurden Annahmen (Hypothesen) über das Antwortverhalten der nächsten Gruppe gebildet und im Leitfaden notiert. Bei abweichenden Antworten der Gruppe wird das Thema durch gezieltes Nachfragen („probes“ (Krueger & Casey, 2000, S. 109ff.) solange vertieft, bis der (scheinbare) Widerspruch mit den Aussagen der vorangegangenen Gruppe interpretativ aufgelöst werden kann. Diese Interpretation bildet dann die Grundlage für eine neue „Hypothese“ zum Antwortverhalten der kommenden Interviewgruppe. Dieses Vorgehen ist im Prinzip solange fortzusetzen, bis eine „theoretische Sättigung“ (Strübig, 2008, S. 33f.) erreicht ist, d. h. bis die Aussagen in den Gruppendiskussionen sich zu wiederholen beginnen und die formulierten „Hypothesen“ das Antwortverhalten im Wesentlichen vorwegnehmen.

Zweitens erweist sich die *Moderation einer Gruppendiskussion* nach dem vorgeschlagenen Verfahren als *kognitiv sehr herausfordernde Tätigkeit*. Die angewandte Szenariotechnik erfordert vom Moderator ein ständiges Nachführen des Interviewleitfadens (Anhang 2). Gleichzeitig ist (mit Hilfe der notierten „Hypothesen“ zum Antwortverhalten) zu entscheiden, welche Aspekte anschließend durch Nachfragen vertieft werden. Durch diese Aufgaben wird viel Aufmerksamkeit gebunden, was potenzielle Einschränkungen der Validität sich bringt, wenn bestimmte Inhalte der Gruppendiskussion „überhört“ oder gruppendynamische Aspekte (z. B. besonders starker Dissens zu einem Thema) nicht aufgegriffen werden. Zudem wurde der Autor zwar methodisch geschult und besaß vor der Durchführung der Gruppendiskussionen Erfahrung im Führen von Einzelinterviews. Dennoch ließ sich während der Datenerhebung eine Lernkurve feststellen, d. h. die Moderation wurde mit der Zeit routinierter und es konnte besser auf das Antwort- und Diskussionsverhalten der Gruppe eingegangen werden. Um diesen methodischen Schwachpunkte bei der Datenerhebung zu begegnen, wurden die Gruppendiskussionen jeweils von einem methodisch geschulten Beisitzenden begleitet. Dessen Aufgabe bestand in der Beobachtung des Diskussionsverlaufs und dem Notieren von Auffälligkeiten. Um auch hier systematisch vorzugehen, wurde ein Beo-

bachtungsbogen (Anhang 2) für den Beisitzenden entwickelt, in dem die wichtigsten Aspekte der Interviewführung als Referenz aufgelistet wurden. Nach Abschluss jeder Gruppendiskussion wurde ein Debriefing-Gespräch zwischen dem Moderator und dem Beisitzenden durchgeführt und aufgezeichnet. Diese Debriefs werden als Bestandteil des Datenmaterials angesehen und tragen zur Validität der Gruppeninterviews bei.

Schließlich stellt sich noch die Frage nach dem Umgang mit spezifischen *Unterschieden in der Gruppendynamik*. In den meisten Fällen wird bei der Analyse von Daten aus Gruppendiskussionen die Gruppe als Analyseeinheit verwendet. Dadurch werden die Antworten einer Gruppe homogenisiert und Interaktionsprozesse während der Diskussion ausgeblendet (Myers, 1998, S. 86; Leech & Onwuegbuzie, 2008, S. 597). Leech und Onwuegbuzie (2008, S. 597) bemängeln dies und fordern, neben den Inhalten einer Gruppendiskussion auch Informationen zur sozialen Dynamik innerhalb der jeweiligen Gruppe mitzuliefern. Solche Informationen, beispielsweise zur Lebhaftigkeit der Diskussion sowie zu Konsens und Dissens innerhalb der Gruppe, können bei der Interpretation im Rahmen der Datenanalyse herangezogen werden, um z. B. das Zustandekommen extremer Aussagen zu erklären bzw. zu kontextualisieren. Um solche Informationen zur Gruppendynamik aufnehmen zu können, wurden die Diskussionen mittels Filmkamera audiovisuell dokumentiert. Zudem wurden gruppendynamische Aspekte als ein Beobachtungskriterium in den Leitfaden des Beisitzenden aufgenommen und im Debriefinggespräch reflektiert.

## 3. Datenanalyse

Der Datenkorpus für die Auswertung setzt sich aus allen Texten zusammen, die im Laufe der Erhebung und Datenaufbereitung generiert wurden, also Dokumenten sowie transkribierten Interviews und Debriefinggesprächen. Für die Auswertung kommen von daher nur Verfahren in Frage, die in der Lage sind, unterschiedliche Textsorten (Dokumente, Transkripte verschiedener Interviewformen) zu verarbeiten. Die zur Verfügung stehenden Auswertungsmethoden lassen sich zunächst grob nach zwei Richtungen des Erkenntnisinteresses unterscheiden: zum einen konversationsanalytische Verfahren, denen es um die *Strukturen, Prozesse* und *Strukturierungsmechanismen* der dokumentierten Konversationen geht (Bergmann, 1995, S. 213f.); zum anderen inhaltsanalytische Verfahren zur Rekonstruktion von Sinn und Bedeutungszusammenhänge von Diskursen anhand der zur Verfügung stehenden Texte (Mayring, 2003, S. 12). Im vorliegenden Fall sind die letztgenannten inhaltsanalytischen Verfahren einzusetzen, da es um die Rekonstruktion von Studienprogrammkulturen bzw. deren kultureller Wissensbestände als Bedeutungssysteme geht.

## 3.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Zwei inhaltsanalytische Verfahren sind in der qualitativen Forschung (zumindest bezogen auf den deutschsprachigen Raum) besonders verbreitet (Rosenthal, 2008, S. 199): Das so genannte „Coding Paradigm“ der Grounded Theory (Kelle, 2005, § 33-38) sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2003).[58]

Mayrings (2003) Methode der qualitativen Inhaltsanalyse stellt ebenfalls das Kodieren des Datenmaterials mithilfe eines Kategoriensystems den zentralen Analyseschritt dar (Mayring, 2003, S. 43f.). Im Vergleich zur Grounded Theory ist das Vorgehen jedoch wesentlich stärker theoriegeleitet und es werden induktive mit deduktiven Analysephasen kombiniert. Mayring orientiert sich mit dem vorgeschlagenen Vorgehen in vielerlei Hinsicht an Verfahren der quantitativen Inhaltsanalyse (Rosenthal, 2008, S. 201): Die Analyse folgt einem strikten Ablaufmodell, denn „eben darin besteht die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, die vorher festgelegt werden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar“ (Mayring, 2003, S. 53).

Abbildung 17 zeigt das allgemeine Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003, S. 54). Die Übersicht illustriert, dass Mayring die Anlage der Inhaltsanalyse über den eigentlichen Auswertungsteil einer empirischen Studie ausdehnt und in sein Modell Elemente der Theoriearbeit sowie die systematische Beschreibung der Datenerhebung mit aufnimmt. Deutlich wird in der Abbildung auch die strenge Systematik der Analyse entlang eindeutig festgelegter Schritte:

**Bestimmung des Ausgangsmaterials**. Mayring (2003, S. 46f.) betont, dass im Sinne der Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse Umfang, Entstehung und Charakteristika des zu analysierenden Materials genau festzulegen sind. Bei der *Festlegung des Materials* wird bestimmt, welche Art von Daten zum „Corpus“ des Analysematerials gehören, wie sie ausgewählt werden und welche Informationen von den einzelnen Bestandteilen dieser Datengrundlage zu erwarten sind (vgl. hierzu die vorangegangenen Kapitel zur Beschreibung der Erhebungsmethoden). Auch die *Entstehungssituation* (vgl. die Beschreibung der Durchführung der Datenerhebung) und die *Charakteristika des gewonnenen Materials* (Textsorten, Transkriptionsverfahren) sind zu beschreiben.

**Fragestellung der Analyse**. Die qualitative Inhaltsanalyse setzt voraus, dass die Fragestellung theoriegeleitet differenziert, d. h. in bearbeitbare Forschungsfragen und ge-

[58] Das "Coding Paradigm" nach Strauss und Corbin (1998) verfolgt einen ausgeprägt induktiven Ansatz der Datenanalyse mit dem Ziel der Theoriebildung. Das Analyseverfahren postuliert die größtmögliche Offenheit der Datenanalyse ohne Einschränkungen durch allzu enge Fragestellungen oder Hypothesen. Ausgangspunkt bildet ausschließlich das zu untersuchende Phänomen, das nach dem dargestellten Analyseschema theoretisch erklärt werden soll. Während die vorgeschlagene Vorgehensweise des "Coding Paradigm" gut zum definierten Konstrukt der Studienprogrammkultur passt, steht die rein induktive Ausrichtung der Grounded-Theory Methodologie einer Anwendung im vorliegenden Forschungsprojekt entgegen. Notwendig ist ein Verfahren, das bei ausreichender interpretativer Offenheit eine Möglichkeit bietet, die Struktur des bereits definierten Kulturkonstrukts sowie die in Form der Forschungsfragen festgelegten inhaltlichen Aspekte an das Datenmaterial heranzutragen. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) bietet diese Möglichkeit in stärkerem Maße.

gebenenfalls prüfbare Hypothesen zerlegt wird (Mayring, 2003, S. 52f.). Grundlage der Analyse bildet demnach ein bereits theoretisch näher definiertes Konstrukt mit eindeutig analysierbaren Elementen.

**Ablaufmodell der Analyse**. Wie bei einer quantitativen Inhaltsanalyse werden vor Beginn der eigentlichen Analyse die Analyseeinheiten festgelegt. Die *Kodiereinheit* bestimmt dabei den kleinsten Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann (z. B. eine Aussage, ein Satz, ein Wort). Die *Kontexteinheit* grenzt demgegenüber die größte mögliche Analyseeinheit ab. Die *Auswertungseinheit* legt die Sequenz der Analyse fest (z. B. chronologisch dem Gesprächsverlauf folgend, thematisch quer über alle Materialbestandteile etc.). Mit der Festlegung des Ablaufsystems bestimmt sich auch das Verhältnis von induktiven und deduktiven Analyseschritten.

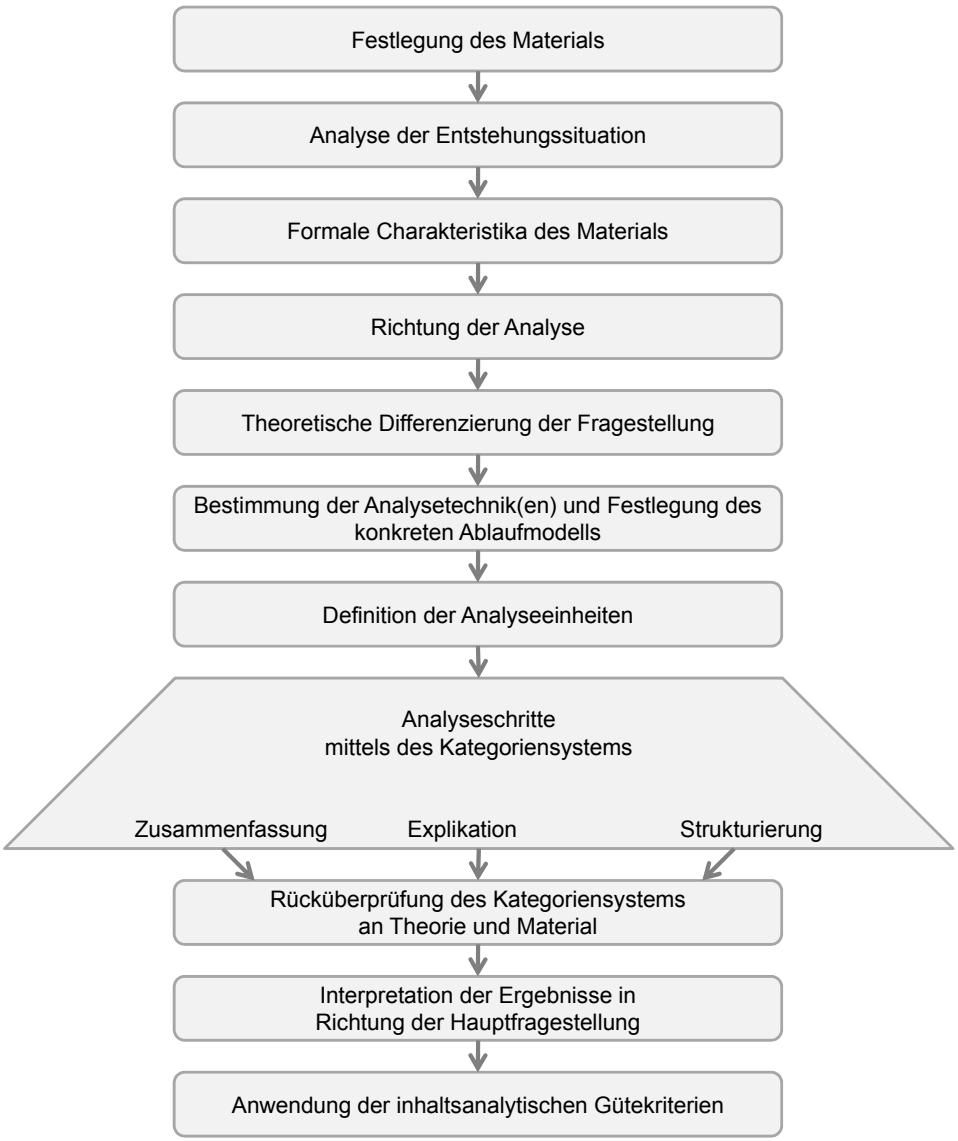



Abbildung 17. Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Quelle: Mayring, 2003, S. 54).

**Analysetechniken und -prozeduren**. Mayring (2003, S. 58) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens, die in der qualitativen Inhaltsanalyse zum Einsatz kommen:

*Zusammenfassung.* Die Technik der Zusammenfassung nimmt den größten Anteil der praktischen Arbeit am Material ein: Dabei wird das Material unter Anwendung der Forschungsfragen soweit reduziert, dass die im Bezug auf die Forschungsfragen relevanten Inhalte als Destillat (in Form von Kategorien) erhalten bleiben. Dabei wird das Material zunächst paraphrasiert und Doppelungen in den Aussagen gestrichen. Anschließend erfolgt eine weitere Reduktion, indem die Paraphrasen zu Generalisierungen zusammengefasst werden. Im Zuge einer weiteren Reduktion werden dann zusammengehörige Elemente zu einer zusammenfassenden Aussage verdichtet (beispielhaft siehe Mayring, 2003, S. 64-70). Schließlich erfolgt als letzter Abstraktionsschritt die Formulierung von Kategorien. Referenzkriterium dafür ist ein bestimmtes Abstraktionsniveau, auf das die Inhalte reduziert werden sollen. Hier fallen bereits deduktives und induktives Vorgehen zusammen, weil die formulierten Paraphrasen immer wieder zusammengefasst, aber auch erweitert werden: „Am Ende dieser Reduktionsphase muss genau geprüft werden, ob die als Kategoriesystem zusammengestellten neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren“ (Mayring, 2003, S. 61). Die Prozessschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse lassen sich mit Mayring (2003, S. 64) tabellarisch darstellen, wobei von links nach rechts eine immer stärkere Reduktion des Datenmaterials erfolgt. In Tabelle 11 wird dies für das vorliegende Vorhaben anhand des Transkripts des ersten Fokusgruppeninterviews an der Universität Basel (BFo_1) illustriert.

Tabelle 11. Prozessschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vom Ausgangsmaterial bis zur Kategorienbildung (Quelle: Angelehnt an Mayring, 2003, S. 64).

| Fall | S. | Primärtext | Paraphrase | Generalisierung | Kategorie |
|---|---|---|---|---|---|
| BFo_1 | 2 | Und es sind noch nicht alles so verschult. Also man kann sich noch selbst einteilen, wie man das lernen möchte und was man lernen möchte. | Der Studiengang ist nicht verschult und bietet die Möglichkeit, nach eigenen Interessen zu studieren. | Eigene Schwerpunktsetzung durch Wahlmöglicheiten. | K1: Freiheiten bei der Studiengestaltung durch<br>- breite Wahlangebote<br>- Integration außerfakultärer Angeobte in das Curriculum<br>- breites Angebot der Volluniversität |
| BFo_1 | 1 | Und eben allgemein, dass ein großes Studienangebot find ich interessant, dass man ein großes Studienangebot innerhalb des Studiums. | Das breite Studienangebot in Basel ist interessant | Breites Studienangebot in Basel | |
| BFo_1 | 2 | Dann hat's die Möglichkeit, vor allem in den späteren Semestern Vorlesungen an den anderen Fakultäten zu besuchen. | Man kann in höheren Semestern Vorlesungen in anderen Fakultäten besuchen. | Lernerfahrungen an anderen Fakultäten. | |
| BFo_1 | 1 | Und auch warum ich hierher gegangen bin ist einfach dieser Studiengang, den ich mach. Das Wirtschaftswissenschaften, das gibt's auch nicht überall. | Der Studiengang Wirtschaftswissenschaften wird so nur in Basel angeboten. | Exklusivität des Studiengangs. | |

*Explikation*. Diese Interpretationstechnik zielt in die genau entgegengesetzte Richtung der Zusammenfassung. Hierbei geht es nicht um eine Reduktion, sondern um eine Anreicherung des Materials bzw. einzelner Materialpassagen. Mit der Technik der Explikation werden im Wesentlichen unklare oder missverständliche Textpassagen bearbeitet, deren Sinn sich dem Interpretierenden nicht unmittelbar erschließt. Ist eine Textstelle ausgemacht, die es zu explizieren gilt, so wird zunächst der unmittelbare Kontext zur Interpretation herangezogen. Beispielsweise lässt sich eine ironisch gemeinte Aussage in der Regel als solche identifizieren, wenn der Kontext, in dem die Aussage steht, mit betrachtet wird. Reicht diese Kontextualisierung noch nicht aus, so kann zusätzliches Material außerhalb des Textes hinzugezogen werden, also z. B. Informationen zum Entstehungskontext (etwa der Gesprächssituation, in der die unklare Aussage entstanden ist). Die explizierte Passage wird anschließend paraphrasiert und in das restliche Datenmaterial eingeordnet (Mayring, 2003, S. 77-82).

*Strukturierung*. Bei der Strukturierung wird das zusammengefasste und explizierte Material mithilfe des resultierenden Kategorienschemas so angeordnet, dass eine Interpretation in Richtung der Forschungsfragen möglich ist (Mayrings, 2003, S. 83). Grundlage für die formale Strukturierung anhand der Kategorien können – je nach Forschungsinteresse – verschiedene Kriterien bilden. Bei einer typisierenden Strukturierung können beispielsweise besonders häufige sowie besonders extreme Ausprägungen der zu kodierenden Kategorien als strukturierendes Kriterium gelten. Die Vorgehensweise orientiert sich dabei stark an der quantitativen Inhaltsanalyse: Das Kategoriensystem wird zunächst theoriegeleitet erstellt, entspricht also einer Operationalisierung der Forschungsfragen. In einigen Probedurchläufen wird das Schema modifiziert und erweitert, bis sich das Material komplett in das Kategoriensystem einordnen lässt. Auch sollen Kategorien in Ausprägungen (hoch/niedrig, positiv/negativ etc.) unterteilt und somit das Kategoriensystem differenziert werden. Zudem soll – ebenfalls wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse – jede Kategorie mit genauen Kategoriedefinitionen und Kodierregeln versehen werden.

Die Strukturierung bildet den Abschluss der technischen Arbeit am Material. Die kodierten Daten bilden die Grundlage einer zusammenfassenden Interpretation in Bezug auf die Forschungsfragen (Mayring, 2003, S. 99).

**Gütekriterien**. Mayring formuliert eine Reihe von Kriterien zur Überprüfung der Güte einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003, S. 111).

*Semantische Gültigkeit*. Hierbei geht es darum, wie gut die Bedeutung der im Material festgehaltenen Aussagen rekonstruiert werden kann. Um diese semantische Gültigkeit zu prüfen, werden Textstellen, denen derselbe Code gegeben wurde, gesammelt und überprüft, inwiefern sie denselben semantischen Gehalt benennen (Mayring, 2003, S. 111f.). Im vorliegenden Fall wurde die semantische Gültigkeit im Rahmen des Software-gestützten Auswertungsverfahrens überprüft (siehe Anhang 1). Im Anschluss an die zusammenfassende Analyse wurde jeweils überprüft, welche Textstellen des Ausgangsmaterials jeweils in einer Generalisierung zusammengefasst wurden. Semantisch unstimmige Zuordnungen wurden gelöscht, die betreffenden Textstellen wurden ent-

weder einer anderen Generalisierung zugeordnet oder es wurde eine neue Generalisierung gebildet.

*Stichprobengültigkeit*. Mayring (2003, S. 112) verweist hier auf die üblichen Kriterien exakter Stichprobenziehung. Mit Blick auf das in der qualitativen Forschung übliche, theoretische Sampling schlägt der Autor jedoch vor, darunter auch die Sinnhaftigkeit der Samplingkriterien in Bezug auf das untersuchte Phänomen bzw. die Forschungsfragen zu subsumieren (Mayring, 2003, S. 112). Die Überlegungen zur Auswahl einer theoretisch begründeten Stichprobe werden in Abschnitt 1 dieses Teils der Arbeit ausführlich dargestellt.

*Korrelative Gültigkeit*. Hierbei geht es darum, die gewonnenen Erkenntnisse mit anderen Untersuchungen ähnlicher Fragestellung zu vergleichen. Ähnlich einer Triangulation sind hier auch Vergleiche mit anderen methodischen Zugängen denkbar (Mayring, 2003, S. 112). Zur Prüfung der korrelativen Gültigkeit wurden mehrere Arbeiten anderer Autoren herangezogen: Hoidn (2010) hat in ihrer Dissertation zur Förderung von Lernkompetenzen Interviews zum Lernhandeln Studierender an der Universität St. Gallen durchgeführt. Die von ihr angeführten Interviewausschnitte können – obwohl unter anderem Forschungsfokus erhoben – genutzt werden, um die Daten der Gruppeninterviews der St. Galler Programme auf ihre Plausibilität zu prüfen. In Bezug auf typische lernbezogene Handlungsstrategien zeigt sich eine hohe Konsistenz der Daten von Hoidn mit denen, die im vorliegenden Projekt erhoben wurden. In Bezug auf die Auswirkungen unterschiedlicher Organisationskulturen wird insbesondere auf die Arbeit von Bloch (2009) Bezug genommen, der im Zuge einer Interviewstudie Studienrealitäten an öffentlichen Universitäten und privaten „Business Schools“ vergleicht. Die von Bloch dargestellten organisationskulturellen Merkmale der beiden Hochschultypen lassen sich in den vorliegenden Fallstudien wiederfinden. Schließlich werden mit Blick auf die fachkulturellen Unterschiede Untersuchungen herangezogen, die sich mit dem Studienalltag insbesonder von Wirtschaftsstudierenden befassen (Korpiaho, 2005; Päiviö, 2008; Ramm & Multrus, 2006), um die Ergebnisse der Fallstudien auf ihre Plausibilität zu prüfen.

*Konstruktvalidität*. Die Konstruktvalidität bezieht sich auf die Aussagekraft der empirisch erhobenen Aussagen in Bezug auf das zugrunde liegende theoretische Konstrukt. Ein besonders vielversprechendes Verfahren zur Prüfung der Konstruktvalidität in der qualitativen Forschung ist die so genannte „kommunikative Validierung“ (Mayring, 2003, S. 112). Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse und Interpretationen mit Personen aus dem untersuchten Kontext besprochen und deren Sinnhaftigkeit aus Sicht der Betroffenen diskutiert. Im Sinne der kommunikativen Validierung wurden die Ergebnisse aller Fallstudien vor der endgültigen Verschriftlichung den jeweiligen Programmverantwortlichen rückgespiegelt. Die Ergebnisse dieser Feedbackgespräche wurden in die Analyse mit aufgenommen.

*Stabilität*. Dieses Kriterium wird geprüft, indem Textpassagen mit einigem zeitlichen Abstand noch einmal kodiert werden. Eine große Übereinstimmung zwischen den Kodierungsdurchgängen zeigt eine hohe Stabilität der Analyse an (Mayring, 2003, S. 112). Die Stabilität der Analyse wird in der vorliegenden Arbeit einerseits duch eine

stichprobenartige Wiederholungskordierung geprüft. Andererseits gewährleistet das softwareunterstützte Auswertungsverfahren, dass in der Phase der Ergebnisdarstellung die Kodierschritte vom Ausgangsmaterial bis zu den Kategorien noch einmal nachvollzogen und dabei kritisch geprüft werden.

*Reproduzierbarkeit*. Hierbei geht es um die Übereinstimmung, die mehrere Personen bei der methodisch geleiteten Kodierung ein- und desselben Materials erzielen. Diese so genannte Intercoder-Reliabilität bemisst sich nach der Zahl der Kodierer mal der Zahl der übereinstimmenden Urteile geteilt durch die Gesamtzahl aller Codes (Mayring, 2003, S. 113ff.). Auf die Bestimmung der Intercoder-Reliabilität wird im vorliegenden Fall verzichtet, weil die resultiernden Kategorien hier keine Ausprägungen (hoch-niedrig, stark-schwach) erhalten. Vielmehr werder für jede Fallstudie die jeweiligen Bedingungen für das Auftregen eines bestimmten Phänomens sowie dessen Folgen eruiert. Aus diesem Grund hat die Intercoder-Reliabildität in diesem Forschungsvorhaben einen geringen Stellenwert. Stattdessen werden die Kriterien der Stabilität, der semantischen Gültigkeit und der Konstruktgültigkeit betont.

*Exaktheit*. Dieses Gütekriterium bezieht sich auf den gesamten Prozess der Inhaltsanalyse. Es setzt Stabilität und Reproduzierbarkeit ebenso voraus wie eine exakte Einhaltung und Transparentmachung der Analyseschritte (Mayring, 2003, S. 115). Die Exaktheit (und damit auch die Nachvollziehbarkeit) der Analyse wird durch den Rückgriff auf die softwaregestützte Auswertung mit genau festgelegten Analyseprozeduren (nach Larcher, 2010) gewährleistet. Diese Prozeduren werden in Anhang 1 detailliert beschrieben.

*Zusammenfassung und Kritik*

Mayrings (2003) qualitative Inhaltsanalyse verbindet als qualitatives Auswertungsverfahren deduktives und induktives Vorgehen. Dabei ist eine deutliche Orientierung hin zur Stringenz und methodischen Strenge quantitativer Auswertungsmethoden zu erkennen.

Für das vorliegende Forschungsprojekt bietet ein solches Verfahren den Vorteil einer engen Anbindung an das zugrunde gelegte, bereits weit ausdifferenzierte theoretische Konstrukt der Studienprogrammkultur. Zudem ist der Interpretationsprozess von außen wesentlich besser nachzuvollziehen als bei stärker „naturalistischen“ Verfahren, bei denen der genaue Gang der Interpretation im Wesentlichen dem Forschenden vorbehalten bleibt.

Allerdings bedingt das stark zergliederte Vorgehen bei der Dateninterpretation auch eine Einschränkung der interpretativen Offenheit (Rosenthal, 2008, S. 201) und damit eines Grundprinzips qualitativer Forschung. Larcher (2010, S. 15ff.) beschreibt in diesem Zusammenhang vier Problemfelder, die bei der praktischen Anwendung von Mayrings (2003) Analyseprozduren auftreten können und die Gültigkeit sowie die Nachvollziehbarkeit der Interpretation beeinträchtigen:

- **Ungereimtheiten bei der Segmentierung des Primärtextes in Kodiereinheiten.** Die Festlegung von Kodiereinheiten soll eine systematische Durcharbeitung des Materials sicherstellen. Allerdings besteht die Gefahr, dass durch strikte Einhaltung der Segmentgrenzen (z. B. eine Aussage einer Person) als größte Kodiereinheit der Sinn eines Abschnittes nicht richtig erfasst wird, weil er nur in Zusammenhang mit einer anderen Kodiereinheit nachvollzogen werden kann (z. B. der Ausgangsfrage des Interviewers). Diese Gefahr besteht bei Gruppeninterviews verstärkt, da sich Aussagen der Teilnehmenden häufig aufeinander beziehen. Es besteht also beim Kodieren auf Aussagenebene die Gefahr, die Gruppensituation außer Acht zu lassen und den Sinn entsprechend falsch zu erfassen. Diesem Umstand ist bei der Festlegung der Kodiereinheiten Rechnung zu tragen.
- **Sinnentstellte Paraphrasen.** Dieses Problem ist eine direkte Folge der geschilderten Ungereimtheiten bei der Festlegung von Kodiereinheiten: Eine paraphrasierte Textstelle erscheint für sich genommen sinnvoll und wird daher auch in weiteren Analyseschritten nicht mehr expliziert. Wird jedoch der Kontext der Aussage im Primärtext jenseits der gewählten Kodiereinheit mit berücksichtigt, so erscheint die Paraphrase nicht den eigentlichen Sinn der Aussage wiederzugeben.
- **Mangelnder Selbsterklärungswert von Paraphrasen, Generalisierungen und Kategorien.** Bei der Reduktion des Ausgangsmaterials ist darauf zu achten, dass die jeweils gebildeten neuen Textbausteine (Paraphrasen, Generalisierungen und Kategorien) selbsterklärend bleiben, d. h. auch dann verständlich sind, wenn vorangegangene und nachfolgende Elemente der Inhaltsanalyse nicht zur Verfügung stehen und auch nicht auf den Primärtext zurückgegriffen wird (Larcher, 2010, S. 15f.).
- **Mangelnde Nachvollziehbarkeit von Generalisierung, Reduktion und Kategorienbildung.** Larcher (2010, S. 16) bezieht sich bei diesem Problem auf die Forderung, mit dem Kategoriensystem, das im Laufe des Analyseprozesses entsteht, alle Generalisierungen und Paraphrasen zu erfassen. Damit soll gewährleistet werden, dass jede Kategorie tatsächlich im Ausgangsmaterial verankert ist. In der praktischen Umsetzung ist es jedoch vor allem bei großen Materialcorpora schwierig, dieser Forderung gerecht zu werden, weil die Übersicht leicht verloren geht. Larcher (2010, S. 17) schlägt daher ein Verfahren vor, bei dem mithilfe einer Datenanalyse-Software direkte Verbindungen zwischen den verschiedenen Kodierebenen (Primärtext ➔ Paraphrase ➔ Generalisierung ➔ Kategorie) hergestellt werden und so bereits während des Analysevorgangs ein hierarchisches Netzwerk entsteht, bei dem am Ende jede paraphrasierte Primärtextstelle in einer Kategorie aufgeht. Die Verbindungen zwischen Primärtextstellen, Paraphrasen, Generalisierungen und den resultierenden Kategorien lassen sich auch visuell als Netzwerkansicht darstellen, sodass etwaige Lücken einfacher aufgedeckt werden können.

Als problematisch werden diese Einschränkungen im vorliegenden Fall besonders dort empfunden, wo es um die Einordnung einzelner Aussagen in den Interviews vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund geht. So ist zu befürchten, dass im Zuge des Durchkodierens aller Texte die Information, ob eine Aussage tatsächlich einen kultu-

rellen Wissensbestandteil widergibt oder aber auf individuellen Einschätzungen beruht, verloren geht.

## 3.2. Festlegung eines Analyseverfahrens

Das in der vorliegenden Arbeit angewandte Analyseverfahrens umfasst alle wesentlichen Schritte von Mayrings (2003) qualitativer Inhaltsanalyse. Das Kategoriensystem wird deduktiv aus den Forschungsfragen abgeleitet und induktiv aus dem Datenmaterial ergänzt.

Um die geschilderten Einschränkungen der qualitativen Inhaltsanalyse zu adressieren, ist jedoch der Analyseschritt der Strukturierung, also das eigentliche Kodieren des Datenmaterials offener zu gestalten. Bei der Einordnung von Textpassagen in Kategorien ist jeweils der Gesprächskontext dahingehend zu prüfen, inwieweit die angesprochenen Aspekte tatsächlich als kulturell verankert gelten können (siehe hierzu die Ausführungen zur kulturpsychologischen Methodologie in Teil II, Kapitel 3.1). Besonders wichtig ist hierbei die Qualifizierung von Aussagen anhand der vier Wissensarten (Teil III, Abschnitt 3). In diesem Zusammenhang ist auch die Gesprächsdynamik in den Gruppeninterviews von Bedeutung, die auf den epistemischen Stellwert einer Aussage verweisen kann. Dadurch soll die interne Validität des Analyseprozesses erhöht werden (siehe Teil II, Abschnitt 3.3.2).

Eine weitere Einschränkung der Analysemethode ergibt sich in forschungspraktischer Hinsicht: So betont Mayring (2003, S. 113ff.) bei der Besprechung der inhaltsanalytischen Gütekriterien die Bedeutung der Reproduzierbarkeit der Analyse, also der Interkoder-Reliabilität. Zwar lassen sich im Rahmen der Dissertation einzelne Abschnitte des Materials von mehreren Kodern bearbeiten, keinesfalls jedoch das gesamte Material. Dies gilt umso mehr, als das Kodieren hier nicht quantitativ im Sinne eines Markierens eindeutig zuweisbarer Textpassagen verstanden wird, sondern aufgrund der kulturellen Rückbindung der jeweiligen Aussagen jeweils eine weitergehende Interpretationsleistung erfordert. Entsprechend dieser Einschränkung werden bei der Gültigkeitsprüfung die Kriterien der Stabilität, der semantischen Gültigkeit und der Konstruktgültigkeit durch kommunikative Validierung betont.

## 3.3. Darstellung der Ergebnisse

Ein Aspekt, dem häufig nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist die Aufbereitung und Darstellung qualitativer Forschungsergebnisse (Miles & Huberman, 1994). Für Diefenbach (2009) liegt ein wesentlicher qualitativer Unterschied zwischen wissenschaftlichen Fallstudien und naiven Erzählungen in der Rückbindung der gewonnenen Erkenntnisse an zugrunde liegende theoretische Konstrukte. Angesichts dessen ist es für die Qualität einer Fallstudienforschung zentral, diese Rückbindung auch in der Darstellung der Ergebnisse deutlich zu machen. Das gilt insbesondere, wenn, wie

in der vorliegenden Arbeit, mehrere Fallstudien im Rahmen einer Cross-Case-Analyse verglichen werden sollen (Teil II, Abschnitt 3.2).

Um eine stringente Rückbindung der qualitativen Fallanalyse mit dem zugrunde gelegten Konstrukt zu gewährleisten, orientiert sich die Ergebnisdarstellung sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Sequenz der Darstellung an dem in Teil III, Abschnitt 3 entworfenen Konstrukt der Studienprogrammkultur (Abbildung 18). Zunächst werden (1) die Programmatik bzw. die angestrebten Ziele, die dem Programm zugrunde liegen dargestellt. Anschließend werden (2) die strukturellen Chararkteristika des Programms (Curriculum, Modulstruktur etc.) sowie (3) die Wahrnehmungen und Handlungsstrategien der Studierenden analysiert. Schließlich erfolgt (4) ein Abgleich zwischen den verschiedenen Ebenen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die Programmatik sich in den Strukturen des Programms abbildet bzw. inwiefern Wahrnehmungen und Handeln der Studierenden mit den Intentionen und Vorstellungen der Programmverantwortlichen übereinstimmen.

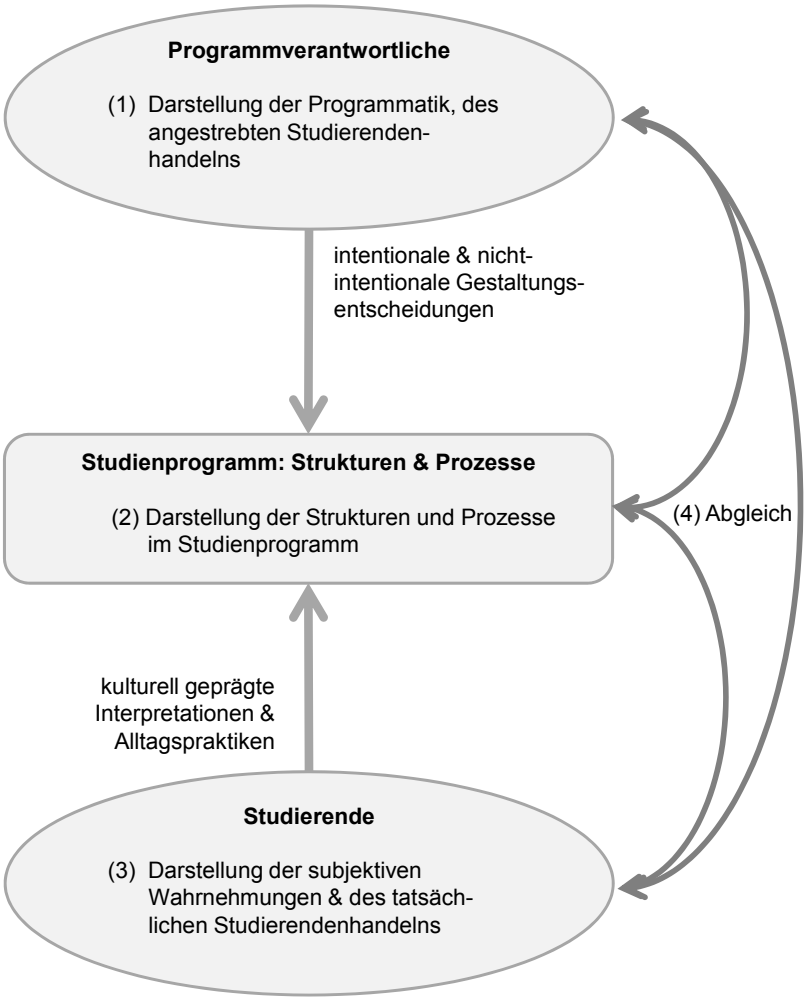



Abbildung 18. Sequenzieller Ablauf der Fallstudienanalyse (Quelle: Eigene Darstellung).

Neben der Frage nach der Sequenz der Ergebnisdarstellung ergibt sich insbesondere bei qualitiver Forschung ein Spannungsfeld zwischen Detailliertheitsgrad (und damit intersubjektiver Nachvollziehbarkeit) der Darstellung und Übersichtlichkeit bzw. Aussagekraft der Ergebnisse. Als eine mögliche Lösung des Darstellungsproblems schlagen Miles und Huberman (1994, S. 91) die Verwendung grafischer Elemente (z. B. Tabellen und verschiedene Formen von Diagrammen) zur Reduktion des Textumfangs vor. Im vorliegenden Fall werden grafische Elemente vor allem bei der Darstellung der strukutrellen Charakteristika eingesetzt. Überwiegend werden die Ergebnisse jedoch in Textform präsentiert. Nach Ansicht des Autors erscheint es mitunter problematisch, kulturelle Aspekte grafisch, etwa in Form von Abhängigkeitsbeziehungen, darzustellen, da dies eine starke Vereinfachung der Beziehungen mit sich bringt.

**Fazit.** Um die Interpretationsprozesse des Autors für den Leser möglichst gut nachvolliehbar zu machen, wird auf zahlreiche Zitate aus den Einzelinterviews und den Fokusgruppen zurückgegriffen. Die Auswahl der präsentierten Zitate (insbesondere jener aus den Fokusgruppen) folgt dabei dem Anspruch einer gewissen Repräsentativität innerhalb des jeweiligen Falles. Das bedeutet, es werden nur solche Zitate verwendet, die Konsenswissen innerhalb der Fokusgruppen wie auch zwischen den Fokusgruppen repräsentieren. Das angewendete, Software-gestützte Auswertungsverfahren macht es relativ einfach, solche Aussagen zu identifizieren und Einzelmeinungen zu isolieren (für das genaue Vorgehen siehe Anhang 1).

# V. Teil: Empirische Untersuchung

## 1. Fallstudie: Bachelorprogramm Wirtschaftswissenschaften, Universität Basel

Das Bachelorprogramm Wirtschaftswissenschaften an der Universität Basel wurde als erster Fall ausgewählt. Die empirische Bearbeitung sowie die Auswertung erfolgte jedoch zeitlich nahezu parallel zum zweiten Fall, dem Bachelor BWL an der Universität St. Gallen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um bereits während der interpretativen Auswertung der gewonnenen Daten unterscheiden zu können, welche Fallmerkmale auf fach- und organisationskulturelle Aspekte zurückzuführen sind, und welche Unterschiede zwischen den Fallbeispielen sich tatsächlich mit Gestaltungsmerkmalen des Programms in Verbindung stehen.

### 1.1. Positionierung des Falles im Forschungsdesign

Angesichts der Tatsache, dass das St. Galler BWL-Programm und der Basler Bachelor Wirtschaftswissenschaften derselben Fachkultur zuzuordnen sind, basiert die Fallkontrastierung auf organisationalen Merkmalen der beiden Hochschulen und der damit einhergehenden Einbettung beider Studienprogramme.

- **Volluniversität als Programmkontext.** Die Universität Basel ist mit ihrer über fünfhundertjährigen Geschichte die älteste Hochschule der Schweiz und stellt sich heute als *Volluniversität* mit sieben Fakultäten dar. Die Position des wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogramms ist daher – verglichen mit der Business School St. Gallen – nach außen hin weniger exponiert.
- **Kontakt mit anderen Fachkulturen.** Die Studienstruktur des wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Programms sieht explizit einen Besuch von Veranstaltungen anderer Fakultäten vor. Zudem ist es für Studierende sozialwissenschaftlicher Studienprogramme möglich, Wirtschaftswissenschaften als zweites Hauptfach zu belegen. Durch diese Studienstruktur findet eine gewisse Durchmischung zwischen den Fächergruppen statt.
- **Organisatorische Verankerung des Programms.** Das Basler Programm ist das einzige Undergraduate-Angebot, das von der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät angeboten wird. Dadurch liegt die Verantwortung für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Programms direkt beim Studiendekanat sowie einer Curriculums-Kommission, welcher der Studiendekan vorsteht.
- **Integrativer Ansatz der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung.** Das Programm ermöglicht einen wirtschaftswissenschaftlichen Abschluss, der eine integrierte volks- und betriebswirtschaftliche Ausbildung umfasst. Es bleibt den Studie-

renden jedoch freigestellt, sich eigenverantwortlich auf eines der beiden Fachgebiete zu spezialisieren und entweder einen Bachelor in Betriebswirtschafts- oder Volkswirtschaftslehre zu erwerben. Der Anspruch der Integration zweier Fachrichtungen ist als weitere Besonderheit des Programms zu werten.

## 1.2. Organisatorische Charakteristika und Entwicklung

Der Bachelor Wirtschaftswissenschaften ist das einzige Undergraduate-Programm der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Basel. Dies bedeutet, dass eine vergleichsweise enge Verbindung zwischen dem zuständigen Studiendekanat und dem Studienprogramm besteht (verglichen mit anderen Fakultäten der Universität Basel, an denen eine Vielzahl von Studienprogrammen angeboten wird). Das Studiendekanat verfügt über ein Team von Mitarbeitenden, die als Ansprechpartner für die Studierenden agieren, wenn es um allgemeine Fragen zur Studiengestaltung, Austauschaktivitäten, Anrechnung von Studienleistungen, Härtefall-Entscheidungen u. ä. geht.

Zentrales Organ für die *Entwicklung des Programms* ist die so genannte Curriculumskommission aus gewählten Vertretern der Fakultät – Dozierenden, Assistierenden und Studierenden –, welcher der Studiendekan vorsitzt. Diese Kommission ist das Gremium, in dessen Rahmen konkrete Maßnahmen entwickelt werden, um Vorgaben aus der Studienordnung oder im Lehrbetrieb entstandene Entwicklungsideen bzw. -bedürfnisse umzusetzen (BEi_2, Z. 131-138)[59]. Die Curriculumskommission stellt dementsprechend ein Bindeglied zwischen der programmatischen und der operativen Ebene der Programmgestaltung dar.

Der – im Vergleich zur Universität St. Gallen – relativ große Spielraum der Fakultät bei der Gestaltung des Studienangebots zeigt sich vor allem auch an der Entwicklungsgeschichte im Zuge der Bologna-Reform. Die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät stellte ihr Studienangebot 2003 als eines der ersten an der Universität Basel auf die neuen Bachelor- und Master-Abschlüsse um, wohingegen andere Fakultäten diesen Wechsel erst wesentlich später vollzogen. Bei der Umstellung mussten einige zentrale Vorgaben der Hochschule beachtet werden , jedoch bestanden relativ große individuelle Spielräume für die Umsetzung (BEi_2, Z. 22-28).

Eine Weiterentwicklung des Bachelor-Programms wie auch der Master-Angebote erfolgte in den Jahren 2008 bis 2009 und resultierte in einer neuen Studienordnung, auf Basis derer verschiedene strukturelle Änderungen im Studienprogramm durchgeführt wurden. Der Studiendekan beschreibt die Entwicklungsphasen der Bologna-Einführung 2003 sowie der Programmreformen ab 2008:

> „2003 ich glaub', … da wurde mehr oder weniger einfach etwas erstellt aufgrund der Vorgaben Bologna. Und da hat man dann natürlich recht viel mit

[59] Bei Verweisen auf empirisches Material (Dokumente sowie Interviewtranskripte) wird der jeweilige Text mit seinem Kürzel genannt. Zunächst die Fallangabe (B steht für Basel), dann der Datentyp (Ei für Einzelinterview) und schliesslich die fortlaufende Nummerierung aller Einzelinterviews (hier Nummer 2). Analog sind analysierte Dokumente mit Do, Fokusgruppen mit Fo bezeichnet.

> dem Studiensekretariat Kontakt aufgenommen und da wurde dann das implementiert. Jetzt bei der Revision da … haben wir selber natürlich sehr genau gewusst, was wir gerne verbessern möchten, aber da haben wir dann auch Gutachten schreiben lassen, von Kollegen von Nordamerika vor allem, Interviews gemacht mit Firmen, Studenten, mit Ehemaligen, kleine Umfragen gemacht. Einfach möglichst viel gesammelt. Und dann haben wir … letztlich entschieden, wie die neuen Studienordnungen aussehen" (BEi_2, Z. 36-44).

Das Programm befindet sich zum Zeitpunkt der Untersuchung also am Ende eines größeren Redesigns, das auf einer etwa *fünfjährigen Erfahrung mit der ersten Bologna-Umsetzung* beruht und das systematisch unter *Einbeziehung unterschiedlicher Anspruchsgruppen* durchgeführt wurde. Da die neu gestalteten Studienordnungen erst mit dem Herbstsemester 2009 in Kraft getreten sind, ist im Rahmen der Datenerhebung eine Rekonstruktion der Veränderungen ebenso wie deren Wahrnehmung durch die Studierenden (befragt wurden Erst-, Dritt-, und Fünftsemester) gut möglich.

## 1.3. Programmziele und Einstellungen zum Studium

In diesem Abschnitt wird zunächst auf die Zielprogrammatik des wirtschafswissenschaftlichen Bachelorprogramms an der Universität Basel eingegangen. Anschließend wird die Studierendenperspektive auf die Studienziele beschrieben. Zudem werden die Erwartungen der Studierenden an das Programm und ihre Einstellungen zum Studium dargestellt.

### 1.3.1. Zielprogrammatik des Bachelors Wirtschaftswissenschaften

Grundlage für die Rekonstruktion der Zielprogrammatik sind Dokumente sowie Einzelinterviews mit Programmverantwortlichen. Vom epistemischen Stellenwert her repräsentieren die dargestellten Informationen zur Zielprogrammatik zunächst lexikalisches Wissen über die Studienprogrammkultur. Die Informationen zur (Weiter-) Entwicklung des Programms geben hingegen prozedurales Wissen in Bezug auf die Handlungsstrategien der Programmverantwortlichen bei der Programmentwicklung wieder.

#### 1.3.1.1. Universitäre Rahmenvorgaben

Als Teil des Bildungsangebots der Universität Basel gelten für den Bachelor Wirtschaftswissenschaften wie für alle Programme die grundlegenden Zielsetzungen, die in den lehrbezogenen Abschnitten der Universitätsstrategie 2007 (geplanter Umsetzungszeitraum bis 2013) festgelegt sind (BDo_1). Hierin wird unter anderem gefordert,

- das Lehrangebot in Studienprogrammen „im Hinblick auf konkrete Kompetenzen" (BDo_1, S. 13) zu gestalten sowie

- dem „Grundsatz der forschungsgestützten Lehre“ (BDo_1, S. 13) zu folgen.

Die in den Curricula festgelegten Kompetenzen sollen einen Rahmen für die individuelle Lehrfreiheit abstecken sowie das Spannungsfeld aus Tiefe und Breite des Lehrangebots klären. Darüber hinaus wird die Gestaltung interdisziplinärer Angebote und eine dementsprechende Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen angeregt (BDo_1, S. 14).

Diese strategischen Vorgaben der Universität stecken damit einen sehr weiten Rahmen für die Gestaltung der einzelnen Studienprogramme.

#### 1.3.1.2. Offizielle Programmziele

Die offiziellen Programmziele des Bachelors Wirtschaftswissenschaften sind in der so genannten Wegleitung für die Studierenden (BDo_2) ausgeführt. Die Wegleitung ist ein Textdokument, das vom Studiendekanat bereitgestellt wird. Sie basiert auf der Studienordnung und erläutert deren Inhalte in einer für die Studierenden verständlichen und handlungsanleitenden Art und Weise (gegenüber der eher juristisch geprägten Sprache der Studienordnung). Darüber hinaus werden konkrete Vorschläge und Anregungen für die Gestaltung des Studiums gegeben, beispielsweise in Bezug auf die Zusammenstellung eines individuellen Studienpfads (BEi_2, Z. 144-149). Die Wegleitung kann damit als Dokument betrachtet werden, in dem die Programmverantwortlichen ihre Intentionen in Bezug auf eine wünschenswerte und machbare Studiengestaltung an die Studierenden kommunizieren. Neben der Wegleitung sind die Programmziele auch auf den studienbezogenen Webseiten der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät veröffentlicht.

Die Dokumentenanalyse wie auch die Interviews mit Programmverantwortlichen ergeben zunächst vier allgemeine, ineinandergreifende Bildungsziele, an denen das Programm ausgerichtet ist:

**Kritisch-reflektierende Problemlösefähigkeit.** Die Studierenden sollen dazu befähigt werden, ökonomische Problemstellungen in einer kritischen Art und Weise zu analysieren, um „geeignete Empfehlungen für Unternehmen, Politik und Gesellschaft herzuleiten“ (BDo_2, S. 2). In diesem Ziel werden sowohl angestrebte Kompetenzbereiche angedeutet als auch potenzielle Beschäftigungsfelder der Absolvierenden erwähnt. „[Unsere Studierenden können] sowohl gut gebraucht werden … beim Bund in verschiedenen Tätigkeiten wie auch bei Firmen“ (BEi_2, Z. 81f.).

**Kombination von Theorie und Praxis.** Um diese Kompetenzen zu erreichen, wird eine Verbindung von Theorie und Praxis im Studium angestrebt. Darunter wird verstanden, dass praktische Probleme mithilfe von Theorien analysiert und systematisch gelöst werden sollen (BDo_2, S. 2).

**Integration von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre.** Mehrfach wird darauf verwiesen, dass das Programm als allgemein wirtschafswissenschaftliches Studium konzipiert ist. Hinter diesem Konzept steht die wissenschaftliche Position der zuständigen Fakultät, dass ökonomische Problemstellungen stets betriebs- wie auch volkswirt-

schaftliche Aspekte umfassen. Eine disziplinäre Trennung wird daher als wenig sinnvoll erachtet (BEi_1, Z. 284-295; BEi_2, Z. 61-72; BDo_2, S. 1f.). Vielmehr ist es ein Ziel, in der Gestaltung des Studienprogramms diese Trennung zu überwinden und eine integrative Perspektive auf ökonomische Probleme zu vermitteln.

**Breite Grundlagenausbildung.** Ziel des Bachelor-Studiums soll es sein, eine möglichst breite Kompetenzbasis schaffen. Die Studierenden sollen dazu einerseits ihre Fachkompetenzen über den wirtschafswissenschaftlichen Bereich hinaus erweitern, indem das Fächerspektrum der Universität Basel genutzt wird. Andererseits sollen auch methodische und soziale Kompetenzen gefördert werden (BEi_1, Z. 307-317; BDo_2, S. 2).

Zu explizieren ist der Umgang mit dem Spannungsfeld von wissenschaftlicher und berufspraktischer Qualifizierung: In den oben dargestellten Bildungszielen wird explizit auf die Befähigung zum Bewältigen von Problemstellungen in unterschiedlichen Praxissituationen eingegangen. Auch das Ziel der Verbindung von Theorie und Praxis verweist auf eine Orientierung des Programms hin auf eine berufliche Zukunft der Studierenden außerhalb des wissenschaftlichen Betätigungsfeldes. Die Dokumentenanalysen in Verbindung mit den durchgeführten Interviews zeigen, dass das Verständnis von „Praxis“ hier differenziert betrachtet und vor allem von praxeologisch abgegrenzt werden muss. So wird mehrfach darauf verwiesen, dass als Grundlage für praktisches Handeln eine wissenschaftlich fundierte, theorie- und methodenbasierte Ausbildung vorausgesetzt wird. „Praxisbezug“ wird hier verstanden als Kompetenz, wirtschaftswissenschaftliche Theorien auf wirtschaftspraktische Problemstellungen anzuwenden. „Man muss die Theorie zuerst verstehen, muss sie ernst nehmen und dann muss man vor allem auch sehen, wie man die Theorie auf die Praxis anwendet“ (BEi_2, Z. 57f.). Dieses Verständnis der Verbindung von Theorie und Praxis betont also die fundamentale Bedeutung eines theoretischen Grundverständnisses als Voraussetzung für eine wissenschaftlich-methodische Herangehensweise an praktische Problemstellungen.

**Fazit.** Die Zielsetzungen geben einen Rahmen für die Gestaltung des Studienprogramms vor. Bezogen auf die konkreten Ergebnisse, die mit dem Studium erreicht werden sollen, werden jedoch *keine dezidierten Ziele im Sinne von Kompetenzen* festgeschrieben. Zwar wird bei der Darstellung der Studienstruktur auf die Inhalte der einzelnen Module eingegangen (BDo_2, S. 3, 7). Allerdings wird hier nicht festgelegt, welche Kompetenzen im Sinne von Wissen, Fertikeiten und gegebenenfalls Einstellungen (Euler & Hahn, 2007) die Studierenden durch das Absolvieren dieser Module erwerben sollen. Die konkrete Ausgestaltung des Kompetenzerwerbs bleibt den einzelnen Lehrenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen überlassen.

#### 1.3.1.3. (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen

Bei der Frage nach der Generierung sowie der Weiterentwicklung der Programmziele muss im Fall Basel zunächst auf die Entwicklungsgeschichte des Programms Bezug genommen werden. Die fachlichen Ausbildungsziele, die sich letztlich im Aufbau des

Kerncurriculums niederschlagen, sind historisch „gewachsen“ und stellen einen Konsens aus den fachlichen Wissensbeständen der beteiligten Disziplinen (vor allem Volks- und Betriebswirtschaftslehre) dar. Allerdings wurden im Rahmen des in Abschnitt 1.2 beschriebenen Entwicklungsprozesses neben der fachwissenschaftlichen Perspektive auch andere Anspruchsgruppen – Studierende, Ehemalige und Arbeitgeber – in die Zielgestaltung des Studienprogramms einbezogen (BEi_1, Z. 106-111, 558f.; BEi_2, Z. 97-99). Zentrales Organ für die Konkretisierung der dort gewonnenen Erkenntnisse in (Weiter-) Entwicklungsziele ist die weiter oben beschriebene Curriculumskommission. Hier werden Ziele für die Entwicklung zusammengetragen und im Kreis der dort versammelten Fakultätsvertreter diskutiert.

**Fazit.** Der Prozess der Zielentwicklung für das Bachelor-Programm Wirtschafswissenschaften in Basel kann damit als eine Mischform aus traditionell Input-gesteuerter Curriculumsplanung und Outcome-orientierter Programmentwicklung betrachtet werden: Das Curriculum mit seinen Veranstaltungen umfasst einen Korpus als wichtig angesehener Inhalte. Weiterentwicklungsinitiativen, die das Curriculum schrittweise verändern, gehen unter anderem auf Anregungen von Studierenden, Ehemaligen und Arbeitgebern zurück und damit auf Anspruchsgruppen außerhalb der fachwissenschaftlichen Disziplinen. Entsprechend lässt sich auch kein expliziter Abstimmungsprozess zwischen den Zielansprüchen verschiedener Gruppen erkennen. Vielmehr werden Perspektiven und Bedürfnisse anderer Anspruchsgruppen in das bestehende, fachwissenschaftlich geprägte Curriculum integriert.

### 1.3.2. Studierendenperspektiven auf die Programmziele

Während bisher vorwiegend auf die Zielprogrammatik des Studienprogramms eingegangen wurde, geht es in den folgenden Abschnitten um die Ziele, Erwartungen und Einstellungen der Studierenden in Bezug auf ihr Studium. Im Mittelpunkt des Interesses steht demzufolge axiomatisches (Warum wird in Basel studiert?) und Rezeptwissen (Welche Erträge sollte ein Studium optimaler Weise bringen? Wie sollte das Studium bestenfalls gestaltet werden?) in Bezug auf die Bewältigung des Studiums. Diese Informationen sind von einer bloßen Wiedergabe der offiziellen Zielprogrammatik (als lexikalisches Wissen) zu unterscheiden.

*Komplexe Struktur studentischer Zielvorstellungen und Erwartungen*

Wie oben dargestellt, liegen die offiziellen Programmziele des Bachelors Wirtschafswissenschaften nicht in Form dezidierter Kompetenzen, sondern als vier relativ breit formulierte Bildungsziele vor (siehe Abschnitt 1.3.1.2.). Es stellt sich die Frage, inwiefern diese den Studierenden bewusst sind und von ihnen als wünschenswert anerkannt werden.

Bevor die einzelnen Zielinhalte der Studierenden dargestellt werden, ist an dieser Stelle näher auf die Struktur der Studierendenziele einzugehen: Zwischen den einzelnen

Gruppen zeigen sich starke Ähnlichkeiten in den Motivlagen sowie den damit verbundenen Zielvorstellungen und Erwartungen an das Studium. So wird deutlich, dass die Motive und, als Folge davon, die Zielstrukturen aller Studierenden äußerst vielschichtig und von verschiedenen Einflüssen sowohl innerhalb des Studiums als auch aus dem privaten und öffentlichen Bereich geprägt sind. Beispielhaft sei hier die Aussage eines Studierenden angeführt, der Wirtschaftswissenschaften als zweites Hauptfach neben Geschichte studiert:

> „Also ich hätt' ja auch den Weg gehen können wie er [Kommilitone], dass ich mich jetzt im Master dann auf Geschichte konzentrier. Aber ich mach's dann so, dass ich dann nach dem Bachelor diese Kombination aus European Studies, also Geschichte, Wirtschaft und Jus zu verbinden, weil ich dadurch denke, dass ich bessere Chancen habe in der Arbeitswelt. Schließlich kostet mich das Studium jetzt auch was. Das sind ja auch Schulden, die ich aufhäuf', von dem her steh ich dann schon irgendwie unter Druck, dass ich da eine gute Arbeitsstelle hab. Also von dem her muss es einfach. Und deswegen gehe ich dann eher in diesen breiteren Kontext rein, diese European Studies, weil ich halt für mich dann denk', in Geschichte muss man wirklich sehr gut sein, wenn man diesen Abschluss hat, dass man später in eine qualifizierte Anstellung kommt, die einem dann auch, dem eigenen Interesse entspricht. Und ja, sonst macht's ja keinen Spaß. Sonst bist du irgendwie ein Angestellter und sortierst Briefe und ob sich dann fünf oder sechs Jahre Studium gelohnt haben mit allen Schwierigkeiten, das weiß ich nicht“ (BFo_3, 1[60], Z. 563-574).

Das Statement dieses Studierenden zeigt die komplexe Struktur von Motiven, Erwartungen und Zielen: Grundsätzlich wird mit dem Studium eine individuelle Entwicklung verfolgt, die auf persönlichen Interessen und Neigungen gründet. Gleichzeitig wird deutlich, dass eine Reihe weiterer Überlegungen eine Rolle dabei spielen, welche Ziele mit dem Studium angestrebt werden: Vorstellungen über zukünftige Tätigkeitsbereiche und Verdienstmöglichkeiten zusammen mit der aktuellen finanziellen Belastung durch das Studium fließen unmittelbar in die Zielvorstellungen des Studierenden ein und prägen letztlich auch seine Studienstrategie. Eine solche Gemengelage von Motiven, Erwartungen und Zielen ist ganz typisch und kommt in allen Gruppeninterviews in Basel zum Tragen. Zusammenfassend lassen sich zwei zunächst scheinbar widersprüchliche Zielkomplexe herausarbeiten: Einerseits das Studium als *persönliches Bildungsprojekt* und andererseits das Studium als *berufsvorbereitende Ausbildung*:

**Das Studium als Bildungsprojekt.** In allen Fokusgruppen werden bei der Frage nach den grundlegenden Studienzielen Aspekte genannt, die das Studium als persönliches Bildungsprojekt ausweisen: So wird eine wissenschaftlich orientierte und damit vorwiegend theoretische Ausbildung grundsätzlich als Ziel des Studiums anerkannt. Dazu

[60] Bei Zitaten aus den Gruppeninterviews wird zusätzlich zum jeweiligen Dokument die Person angegeben, von der die zitierte Aussage stammt. Da die Aussagen auf Gruppenebene ausgewertet wurden, wird auf die Vergabe von (Alias-) Namen verzichtet.

zählt erstens, dass die Einbindung berufspraktischer Elemente von den Studierenden dezidiert nicht als Aufgabe der Universität gesehen wird:

> „Also man kann einfach die anderen Fakultäten besuchen. Aber jetzt wirklich praxisbezogene Kompetenzen sich aneignen innerhalb der Universität ist dann natürlich nicht möglich. Also man kann einen Psychologiekurs-Einführung im Controllingbereich belegen oder in dieser Richtung, um sich weiterzubilden. Aber nicht dass man Praxiserfahrung sammelt, das kann man nur selber. Und für das ist die Uni auch nicht da. Sie ist hier, um zu bilden, nicht auszubilden, das [ist] eben die Aufgaben der Fachhochschulen und der Grundschulen“ (BFo_1, 5, Z. 420-425).

> „Ich hab jetzt auch nicht so die Übersicht, was an Praktika, also an Pflichtpraktika hier noch kommt, da bin ich ehrlich gesagt noch nicht so informiert. Aber ich denk es kann halt nicht sein wie in der Ausbildung. In der Ausbildung wird man direkt in die praktische Arbeit eingearbeitet und kann wahrscheinlich lückenlos anschließen in seiner Arbeit. Ich glaub, das schafft ein Studium wahrscheinlich eher weniger. Aber das liegt jetzt eher am Eigenengagement, wie er jetzt auch gesagt hat. Also man kann sich ja auch dazu entschließen irgendwie erst für ein Jahr lang dann ein Praktikum irgendwie als Trainee oder so zu machen. Aber ich denk mal da ist halt einfach Uni Uni. Es ist zum Großteil theoretisches Wissen, was vermittelt wird“ (BFo_4, 2, Z. 414-422).

Zweitens dominiert die Vorstellung vom Bachelor-Studium als einer *Generalistenausbildung*, in deren Rahmen ein möglichst breites Grundlagenwissen erworben werden soll. Die Studierenden verweisen dabei auf die Struktur des wirtschaftswissenschaftlichen Bachelors mit dem außerfakultären Wahlbereich sowie auf die Kombination von VWL und BWL in einem Programm. Drittens verstehen die Studierenden das Studium als *Persönlichkeitsbildung*:

> „Für mich ist es auch wichtig, von der Universität selber etwas mitzunehmen. Und auch wenn ich jetzt die Möglichkeit hätte oder habe, in zwei, zweieinhalb Jahren – dann würde ich diese trotzdem nicht nutzen, sondern in drei Jahren machen. Weil ich hab so viel gehört von Leuten, die studiert haben, dass sie es schade finden, dass sie sich da so durchgestresst haben durch das Studium und es nicht mehr genossen haben. Weil ich glaub, man kann wirklich viel von der Universität mitnehmen. Auch betreff Lebenseinstellung oder Arbeitseinstellung. Und man arbeitet mit guten Leuten zusammen und das motiviert einen auch“ (BFo_2, 2, Z. 732-739).

**Das Studium als Ausbildung.** Parallel zu den genannten bildungsorientierten Zielstellungen verfolgen die Studierenden im Studium auch berufs- und karriereorientierte Ziele. So versuchen die meisten Studierenden Anforderungen einer zukünftigen Berufspraxis zu antizipieren. Diese Vorstellungen prägen dementsprechend auch Erwartungen an das Studium. Die starke Fokussierung auf eine künftige Berufspraxis resultiert aus der Tatsache, dass fast alle befragten Studierenden ihre berufliche Zukunft in

einem Unternehmen der freien Wirtschaft sehen. Eine gewisse Orientierung am Arbeitsmarkt bereits während des Studiums erscheint daher als zwangsläufige Notwendigkeit:

> „Es sollte eigentlich auf einen Beruf vorbereiten, das ist doch das Ziel, oder? Ich meine nur Wissenschaftliches, was ich in der Praxis nicht anwenden kann, bringt mir ja nur in dem Sinne was, wenn ich in der Wissenschaft dann auch arbeite. Aber auf dem normalen Markt?“ (BFo_IV, 4, Z. 404-406).

**Umgang mit widersprüchlichen Zielvorstellungen.** Die in den Basler Gruppeninterviews vorgefundenen Zielvorstellungen der Studierenden erscheinen zunächst in sich widersprüchlich: Einerseits wird das Studium im Sinne des klassischen Bildungsideals als wissenschafts- und persönlichkeitsorientierte Entwicklungsphase betrachtet, die dem Wissenschaftssystem verpflichtet ist. Gleichzeitig aber stellt die antizipierte künftige Tätigkeit mit ihren berufspraktischen Anforderungen eine wichtige Referenz für die Studierenden dar und prägt als Zielvorstellung die Einschätzung des Studiums. Anders als in vielen typologisch ausgelegten Modell studentischer Orientierungen (Clark & Trow, 1966; Biggs, 1999; Entwistle, McCune & Scheja, 2006; Entwistle & Peterson, 2004), präsentieren sich die widersprüchlichen Zielvorstellungen in den Gruppeninterviews *nicht* als gegensätzliche Dimensionen. Vielmehr werden in den Gruppen Wissenschafts- und Praxisorientierung, Persönlichkeitsbildung und Karrierevorbereitung als nebeneinanderstehende Ziele des Studiums vertreten. In Bezug auf diese vielschichtigen Studienziele herrscht in den Gruppen großer Konsens; häufig vertreten sogar ein- und dieselben Personen scheinbar widersprüchliche Zielvorstellungen. Zum einen führt dies – wie weiter unten noch genauer dargestellt wird – zu äußerst flexiblen Strategien der Studiengestaltung. Zum anderen erkennen die Studierenden teilweise durchaus Widersprüche in ihren Zielvorstellungen.

Die Auflösung widersprüchlicher Zielvorstellungen gelingt den Studierenden mit unterschiedlichen Argumenten, die sich als *Rechtfertigungsstrategien* bezeichnen lassen. Eine dieser Strategien ist der Verweis auf die bewusste Entscheidung für ein Universitätsstudium und gegen andere Bildungs- bzw. Ausbildungswege:

> „Ja ich find es noch schwierig zu sagen. Also wir sind irgendwo doch auch an einer Universität und die ja die Pflicht hat auf einer Art Studenten 'heranzuziehen', die halt einen universitären Weg einschlagen wollen. Von dem her müssen sie auch solche theoretischen Dinge vermitteln. Wenn wir jetzt sagen würden, wir wollen eigentlich nur Praktisches, dann sind wir falsch an einer Universität und müssten eigentlich an eine Fachhochschule gehen, weil die das viel, viel praxisnäher machen. Aber ich denke, es ist halt manchmal so: Die Theorie, da muss man sich halt wirklich durchbeißen. Die ist halt oft im ersten Moment halt nicht so interessant. Und deshalb, denke ich, hangeln wir uns manchmal von Praxisbeispiel zu Praxisbeispiel in den Vorlesungen, weil wir dann so ein wenig, wie gesagt, auch Durchatmen bringen, weil die nicht, oft nicht ganz so kompliziert sind oder man die auch verstehen kann, wenn man die Theorie dahingegen, das Mathematische oder

> so gar noch nicht ganz begriffen hat. Ich glaube mehr, dass das auch noch ein Faktor ist. Weil grundsätzlich möchte ich schon das machen und auch diese theoretischen Dinge lernen, die ich lerne. Sonst wär ich an die Fachhochschule gegangen oder hätte einen anderen Weg eingeschlagen“ (BFo_2, 1, Z. 363-376).

Die wissenschaftlich-theoretische Ausrichtung ihres Programms wird von den Studierenden immer wieder als bewusste Abgrenzung zu einem Fachhochschul- oder Berufsakademie-Studium angeführt. Die Argumentation geht dabei so weit, dass bei einer zu praktischen Ausrichtung des Universitätsstudiums eine Angleichung an Bildungsgänge anderer Hochschulen befürchtet wird.

Eine weitere Rechtfertigungsstrategie, die in allen Gruppengesprächen zutage tritt, ist die Einordnung der im Studienkontext erworbenen theoretisch-methodischen Inhalte und Kompetenzen in berufspraktische Beurteilungskategorien:

> „Es ist auch, wenn man gefragt hat: Was kann ich nach dem Studium machen? Und alle so: Ja, man kann eigentlich alles machen. Man lernt mehr die Fähigkeiten, also sich Wissen anzueignen und zu lernen als das Wissen selbst, also als die Theorie dann für die Praxis. Es ist mehr so Fähigkeiten eben, etwas zu suchen oder etwas zu lernen. Ich glaube, das ist dann wichtiger“ (BFo_4, 4, Z. 455-458).

> „Also ich weiß nicht, ich kenn jetzt da in Deutschland die BA, also Berufsakademien, wo man ja dann Blockunterricht hat und praktische Arbeit. Und ich weiß nicht, wenn ich mir das so anschau. Also die meisten, die dann fertig sind, die haben dann wirklich einen Bachelor of Arts, aber Berufsakademie. Und das wird einfach nicht anerkannt, da ist dann… . Wenn du Elektrotechnik dort machst, bist du ein besserer Techniker, aber du bist kein Elektroingenieur, so wirst du nie angesehen. Und deswegen, ich hab mich auch, ich hab mir auch angeguckt BA zu machen. Und dann hab ich mir einfach, hab ich mich umgehört und dann dacht ich mir: entweder ich mach's richtig und geh' gleich zur Sparkasse und mach' 'ne Ausbildung als Bankkauffrau oder ich geh richtig auf die Uni“ (BFo_4, 1, Z. 434-442).

Die Studierenden rechtfertigen hier ihre Studienentscheidung, indem sie die wissenschaftliche und theorielastige Ausrichtung des Universitätsstudiums mit möglichen Vorteilen für ihre berufliche Entwicklung verknüpfen. In diesem Sinne wird das Anstreben einer akademischen Bildung dadurch gerechtfertigt, dass erworbene Kompetenzen und gewonnenes Ansehen im Endeffekt einen Nutzen für die berufliche Entwicklung stiften werden.

**Fehlende Kompetenzvorstellungen.** Während die Studierenden eine Vielzahl unterschiedlicher Zielvorstellungen über den Sinn und Zweck des Studiums entwickeln, gilt dies nur sehr beschränkt für konkrete Lernergebnisse im Sinne von Kompetenzen. So wird auf die Frage nach den Merkmalen eines „guten Absolventen“ des wirtschaftswissenschaftlichen Programms in keinem der Gruppengespräche auf typische oder notwendige Kompetenzen eines Ökonomen eingegangen. Die Vorstellungen davon,

was im Studium gelernt werden soll, bewegen sich auf einem relativ abstrakten Niveau und betreffen allgemeine methodische Fähigkeiten. Das folgende Statement in einem der Gruppengespräche drückt dementsprechend auch eine gewisse Unsicherheit darüber aus, zu welchen Kompetenzen das Studium letztendlich führen wird:

> „Ich frage mich noch vielmals: Nach dem Studium, was kann ich da eigentlich? Was kann ich da und wo kann ich das anwenden, wenn ich konkret vor einem Problem stehe? Kann ich mir jetzt momentan nicht vorstellen eigentlich“ (BFo_2, 2, Z. 352-354).

**Fazit.** Die Zielvorstellungen der Basler Studierenden, die in den Gruppengesprächen zutage treten, präsentieren sich keineswegs widerspruchslos und konsistent. Für die Studierenden zielt das Studium auf eine wissenschaftlich fundierte und auf breites Grundlagenwissen ausgerichtete Bildung. Gleichzeitig bedeutet das Studium de facto eine Vorbereitung auf das Berufsleben außerhalb der Universität und soll dementsprechend Kompetenzen vermitteln, um dort anschlussfähig sein zu können. Während diese beiden Zielstellungen auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen (vgl. Clark & Trow, 1966), lassen sie sich nicht im Sinne eindeutig definierter Gegensätze feststellen. Vielmehr entwickeln die Studierenden Vorstellungen von den Ergebnissen ihres Studiums und den Anforderungen der Arbeitswelt, die eine bewusste Entscheidung für ein vorwiegend wissenschaftlich-theoretisch geprägtes Hochschulstudium rechtfertigen und verschiedene, oft widersprüchliche Anforderungen an das Studienprogramm in Einklang bringen. In Bezug auf die angestrebten Lernergebnisse verfügen die Studierenden über sehr allgemeine und wenig konkrete Vorstellungen. Dementsprechend unspezifisch sind auch die Erwartungen der Studierenden an die Gestaltung des Curriculums im Studienprogramm.

### 1.3.3. Studentische Zielvorstellungen und offizielle Zielprogrammatik

Nach der Rekonstruktion der offiziellen Programmziele wie auch der Zielvorstellungen der Studierenden stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwieweit Programmatik und Studierendenperspektive übereinstimmen bzw. voneinander abweichen.

Beim Abgleich von Zielprogrammatik und den studentischen Zielvorstellungen ist zunächst festzustellen, dass die wesentlichen Programmziele den Studierenden bewusst sind und als wesentliche Charakteristika des Basler Studienprogramms anerkannt werden. Dies gilt insbesondere für das Ziel einer *integrativen Perspektive auf Betriebs- und Volkswirtschaftslehre*. Allerdings ist anzumerken, dass die Äußerungen der Studierenden vorwiegend lexikalisches Wissen beinhalten. Das heißt, die Integration von Volks- und Betriebswirtschaftslehre wird zwar als wichtiges Attribut des Basler Studienprogramms bezeichnet. Welche Bedeutung dieser Ansatz für das eigene Studieren konkret hat und weshalb dies ein erstrebenswertes Ziel darstellt, können die Studierenden aber kaum benennen. Allenfalls werden Argumente für den integrativen Ansatz von Lehrenden oder aus anderen Informationsquellen (Wegleitung, Homepage) übernommen, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

> „Unser Dozent erzählt …, dass BWL und VWL immer mehr am Verschmelzen ist und dass das in Zukunft eher, also dass man im Job halt immer öfter noch wechselt zwischen zwei Gebieten. Und eben von dem her ist das eigentlich ein Grund, dass ich das gut finde. Eben ein bisschen, da ist man relativ gut vorbereitet denke ich für zukünftige Aufgaben“ (BFo_4, 5, Z. 87-91).

Auch in diesem Statement wird das oben bereits skizzierte Phänomen der Rahmung akademischer Studienziele durch das berufliche Referenzsystem deutlich: Von der Integration volks- und betriebswirtschaftlicher Aspekte im Studium, die vorwiegend einer wissenschaftlichen Grundhaltung in der Fakultät entspringt, wird ein möglicher Vorteil für die eigene berufliche Zukunft abgeleitet. Allerdings bleibt diese Interpretation der Studierenden relativ abstrakt und benennt keine dezidierten Kompetenzen, die durch das integrative Studium besonders gefördert werden.

Eine vergleichbare Übereinstimmung zwischen der offiziellen Zielprogrammatik und der Studierendenperspektive lässt sich für das Ziel einer *breit ausgerichteten Grundlagenausbildung* konstatieren:

> „Ich denke, man kann sich später immer noch spezialisieren. Das hab ich von Anfang an in der Schule nicht so gemocht, dass man sich schon sehr früh muss für eine Richtung entscheiden und später nicht mehr wie groß wechseln kann. Und dann schätz' ich das auch, wenn man nicht mit den Scheuklappen ins Studium geht, sondern wirklich ein breites Angebot anfangs hat und dann wirklich zunächst mehr mit der Materie beschäftigen kann und sich dann später innerhalb der Interessengruppe weiterentwickeln kann“ (BFo_1, 1, Z. 108-113).

Die Studierenden befürworten gerade für das Bachelor-Studium eine inhaltliche Breite sowie eine gewisse thematische Offenheit. Die Notwendigkeit einer dann auch stärker berufsbezogenen Spezialisierung wird hingegen für das Masterstudium gesehen.

Hinsichtlich des Ziels, *Theorie und Praxis* im Studium zu verbinden, zeigt sich eine gewisse Ambivalenz: Zwar teilen die Studierenden die Einschätzung, dass ein Studium möglichst auch praktische Elemente beinhalten sollte. Gleichzeitig betrachten sie die wissenschaftliche und theoretisch orientierte Ausrichtung als wichtiges Qualitätsmerkmal eines Universitätsstudiums. Insofern muss der Praxisbegriff für den Basler Kontext auch in Bezug auf die Studierendenperspektive differenziert betrachtet werden: Die Studierenden erwarten hier keine unmittelbar berufsrelevanten Lernerfahrungen, sondern vielmehr einen gewissen Anwendungsbezug bei der Vermittlung von Lerninhalten. Insofern stimmen auch in diesem Punkt die programmatischen Zielstellungen und die Erwartungen der Studierenden weitgehend überein.

Anders verhält es sich mit dem Ziel, die *kritisch-reflektierende Problemlösefähigkeit* der Studierenden zu entwickeln. Dieses programmatische Ziel verweist als einziges zumindest implizit auf bestimmte Kompetenzen, welche die Studierenden entwickeln sollen. Wie oben bereits erwähnt, zeigen die Studierenden in den Gruppengesprächen

jedoch allenfalls ein sehr unspezifisches Bewusstsein dafür, welche Kompetenzen sie selbst im Studienprogramm entwickeln sollen.

> „Ja am Ende vom Studium, natürlich momentan eben jetzt im Grundstudium ist es mehr überleben. Aber später in Wirtschaft ist es, [sich da]mit auseinandersetzen können. Also das, was ich jetzt schon mache, ist mit Kommilitonen darüber reden über den Stoff und ist das eigentlich ja, könnte man es noch besser machen oder ist das sinnvoll, was wir hier eigentlich lernen oder nicht. Oder eben auch diese Sache hinterfragen oder eben selber auch … wirklich selber mitdenken eigentlich. Das ist in Wirtschaft ja eigentlich auch von diesem Standpunkt, dass man da auch mitdenkt und wirklich selbst versucht, etwas dann zu machen und nicht nur das Skript auswendig lernen muss“ (BFo_3, 2, Z. 280-287).

Dieses Statement – eines der wenigen, in dem überhaupt konkrete Kompetenzen als Studienziel benannt werden – verdeutlicht das recht unspezifische Bewusstsein für Kompetenzen, die im Programm angestrebt werden. Zwar umschreibt der Studierende Fertigkeiten und Einstellungen, die seiner Ansicht nach im Laufe des Studiums entwickelt werden sollen, allerdings bleibt deren Benennung sehr abstrakt.

**Fazit**. Ein Abgleich der offiziellen Zielprogrammatik mit den Zielvorstellungen der Studierenden zeigt eine große Kongruenz. Im Wesentlichen kennen und befürworten die Studierenden das Zielspektrum des Programms. Die offiziell kommunizierten Ziele des Studiums – allem voran die Vermittlung eines integrativen wirtschafswissenschaftlichen Ansatzes sowie eine breite, fächerübergreifende Generalistenausbildung – dienen den Studierenden zur *Identifikation* und werden als Alleinstellungsmerkmale gegenüber anderen Studienprogrammen angeführt. Offensichtlich ist es innerhalb des Programms gelungen, über entsprechende Kommunikationsmaßnahmen ein gemeinsames Zielverständnis zu schaffen. Allerdings bleibt dieses Verständnis recht abstrakt und reicht nicht auf die Ebene konkreter Kompetenzziele hinab. Damit stellt sich die Frage, inwieweit die Zielvorstellungen eine handlungsanleitende Funktion für die Ausgestaltung des Curriculums, d. h. die konkreten Lehr- und Lernaktivitäten haben (siehe Abschnitt 1.4.4).

### 1.3.4. Einstellungen zu Studium und Hochschule

Ein weiterer affektiver Gesichtspunkt, der als Charakteristikum der Studienprogrammkultur definiert wurde, sind die Einstellungen, welche die Studierenden dem Studium und der Hochschule entgegenbringen.

**Identifikation mit Studienprogramm und Universität.** Die bereits erwähnte hohe Übereinstimmung zwischen den Zielvorstellungen der Studierenden und der offiziellen Zielprogrammatik resultiert in einer positiven Grundhaltung gegenüber dem Studienprogramm. Die *Identifikation* der Studierenden mit ihrem Studienprogramm sowie mit der Universität zeigt sich vorwiegend in der Abgrenzung der Studierenden gegenüber anderen wirtschaftswissenschaftlichen Programmen in der Schweiz.

> „Also die HSG [Universität St. Gallen] hat bei uns oder unter meinen Mitstudenten ein wenig das Vorurteil ziemlich – noch ein wenig krasser in Richtung Kapitalismus und so die freie Marktwirtschaft zu gehen und ich hab' das Gefühl, viele die in Basel studieren sind… Also sicher nicht so, dass sie völlig dagegen sind, sonst ist man in einem Wirtschaftsstudium am falschen Ort. Aber vielleicht ein wenig kritischer oder auch, vielleicht auch ein wenig faul [Anführungszeichen mit den Händen], also sagt auch, ich will nicht – also es hat den Ruf vielleicht auch nicht ganz so schwierig zu sein wie St. Gallen, das ist denk' ich auch für viele, die hierbleiben, vielleicht nicht der erste Aspekt, den sie nennen würden, aber dann so wenn man jemand näher kennenlernt, dann schon erkennt, dass wahrscheinlich das auch mitgespielt hat“ (BFo_2, 1, Z. 162-170).

> „St. Gallen hatte viele so Deutsche, die mit ihren Eltern kamen und so und dann fand ich das schon so merkwürdig. Und die waren ein bisschen so hoch irgendwie. Und dann war ich in Zürich. Und Zürich ist mir auch nicht so sympathisch, weil ich finde, es ist so: die fühlen sich sowieso alle besser. Und Basel gefällt mir, also die Stadt, sind alle so locker als die in Zürich oder sonstwo. Von daher hab' ich das so ausgewählt“ (BFo_4, 4, Z. 278-283).

Diese Aussage umschreibt einen „Ruf“, der das Studium in Basel auszeichnet und es von anderen Programmen abgrenzt. Gerade die im Vergleich zu anderen wirtschaftswissenschaftlichen Programmen mutmaßlich kritischere Grundhaltung klingt in den Gruppengesprächen immer wieder an. Interessanterweise wird diese Haltung wie auch im oberen Statement mit einer „lockereren“ Einstellung dem Studieren gegenüber in Verbindung gebracht. Die Studierenden argumentieren an dieser Stelle *nicht* mit objektiven Programmcharakteristika (z. B. dem Curriculumsaufbau), sondern mit subjektiven Eindrücken. Der „Ruf“, der ein Studienprogramm auszeichnet, ergibt sich allenfalls aus vereinzelten persönlichen Erlebnissen, meist jedoch basiert er auf externen Zuschreibungen und Hörensagen.

Neben der Abgrenzung von anderen Studienprogrammen dienen die akademische Qualität der Fakultät sowie Renommee und Tradition der Universität Basel als Identifikationsfiguren:

> „Ich hab' noch Persönlichkeiten, die vor allem hier im deutschen Raum sehr bekannt sind und am Institut sind wie Herr [Namen zweier Professoren], sind natürlich Koryphäen im deutschsprachigen Raum für ihre Spezialisierungen. … Das es die älteste Universität der Schweiz ist, ist ein bisschen Prestige auch. Der dritte Platz im New York Times Rating von allen Schweizer Universitäten. Das spricht für die gute Reputation und die Renommiertheit“ (BFo_1, 5, Z. 36-41).

Das Prestige des eigenen Studiums wird hier also vorwiegend an der akademischen Reputation der beteiligten Institutionen – Universität und Fakultät – festgemacht. Zweimal – und damit vergleichsweise wenig – wird auf gute Platzierungen der Uni-

versität in Rankings verwiesen, öfter hingegen auf die allgemeine Bekanntheit des Standorts Basel als älteste Universität der Schweiz.

Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die hier aufgeführten Identifikationspunkte keineswegs die einzigen und häufig wohl auch nicht die dominierenden Faktoren für die Wahl des wirtschaftswissenschaftlichen Programms in Basel darstellen. Aspekte wie die Nähe der Hochschule zum Heimatort der Eltern, die allgemeine Attraktivität der Stadt Basel sowie – insbesondere für deutsche Studierende – die Grenznähe von Basel mit der Möglichkeit eines „nahen" Auslandsstudiums werden sehr häufig als Pluspunkte des Standorts Basel genannt. Da diese Faktoren aber nicht unmittelbar mit dem Studienprogramm in Verbindung stehen und von den Programmverantwortlichen auch nicht zu beeinflussen sind, wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

**Kritische Einstellungen.** Im Rahmen der Gruppengespräche äußern die Studierenden nur wenige kritische Anmerkungen gegenüber dem Studium bzw. der Hochschule. Lediglich vereinzelt wurde die starke Dominanz des Auswendiglernens im ersten Studienjahr kritisch beurteilt:

> „Du musst am Anfang wirklich sehr die Sachen aufnehmen und dann wird getestet und irgendwie im Test kommt [es] dann nicht drauf an: das könnte man so oder so sehen, von diesem Standpunkt aus, sondern meistens, wenn's jetzt Multiple Choice-Test ist, dann ist das klar: du musst einfach die Antworten kennen, die von dir erwartet werden, sonst haut's nicht hin" (BFo_3, 2, Z. 136-142).

Während ähnliche Statements häufiger auftreten, zeigen die Studierenden gleichzeitig auch Verständnis dafür, dass gerade im Grundstudium das Memorieren von Faktenwissen dominiert und ein typisches Charakteristikum eines wirtschafswissenschaftlichen Studiums darstellt.

**Fazit.** Die Studierenden zeigen eine weitestgehend positive Haltung gegenüber ihrem Studienprogramm wie auch gegenüber der Hochschule. Wie bereits bei der Analyse der Zielvorstellungen, zeigt sich, dass das Programm die Erwartungen der Studierenden im Wesentlichen zu erfüllen scheint. Erwähnenswert erscheint, dass die Identifikation mit dem Studienprogramm vor allem auch durch die Abgrenzung von anderen Programmen oder Universitäten geprägt ist. Darüber dienen auch das akademische Renommee der Fakultät sowie der Universität Basel als Identifikationspunkte. In Bezug auf die Prägung von Einstellungen gegenüber dem Studium und der Hochschule wird deutlich, dass nicht nur persönliche Erfahrungen der Studierenden, sondern ganz entscheidend auch externe Zuschreibungen und geteilte Vorstellungen eine Rolle spielen. Dies zeigt sich besonders im „Ruf", auf dessen Basis andere Studienprogramme und Hochschulen beurteilt werden. Ebenso zeigt sich für das eigene Studienprogramm die Vorstellung eines gewissen Ethos' bzw. einer Mentalität, die zwar nicht eindeutig verortet werden kann, aber die Identifikation mit dem eigenen Studium stärkt und auch zur Rechtfertigung der Wahl des Studienorts herangezogen wird.

## 1.4. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika

Dieser Abschnitt befasst sich (1) mit den strukturellen Merkmalen des Studienprogramms sowie (2) mit den Alltagspraktiken, welche die Studierenden im Umgang mit diesen Strukturen entwickelt haben.

### 1.4.1. Curriculumstruktur

Das wirtschaftswissenschaftliche Bachelor-Studium an der Universität Basel gliedert sich in zwei wesentliche Studienabschnitte: Ein zweisemestriges Grund- sowie ein viersemestriges Aufbaustudium.

#### 1.4.1.1. Grundstudium

Das Grundstudium umfasst in der Regel das erste Studienjahr, Teilzeitstudierende können es aber auch in zwei Jahren absolvieren.

**Wahlmöglichkeiten und Modulstruktur.** In diesem ersten Studienabschnitt sind keinerlei Wahlmöglichkeiten vorgesehen. Demzufolge zeigt der in Tabelle 12 dargestellte Studienplan das Pflichtpensum für alle Studierenden. Pro Semester sind dabei 30 Kreditpunkte zu erbringen. Grundsätzlich sieht das Curriculum vor, dass jede Lehrveranstaltung einzeln geprüft wird, womit sich bei den dargestellten Veranstaltungsumfängen von sechs bzw. drei Kreditpunkten jeweils sechs zu absolvierende Prüfungen pro Semester ergeben (BDo_2, S. 2).

**Veranstaltungs- und Prüfungsformen.** Die Lehrveranstaltungen im Grundstudium sind als *Vorlesungen* angelegt, die jeweils am Ende des Semesters mit einer *schriftlichen Prüfung* abschließen. Als neues Element wurde mit der Reform der Studienordnung 2009 das Seminar „Aktuelle Themen der Ökonomie“ im Grundstudium eingeführt. Ziel dieser Veranstaltung ist es, dass „die Studenten in Zweierteams eine Seminararbeit schreiben müssen, eine kleine. Und zwar eben auch eine Arbeit, wo wir gern Theorie und Praxis verbinden wollen, auch BWL und VWL nicht groß trennen wollen“ (BEi_2, Z. 161-163). Mit dem Seminar sollen also die integrative Perspektive auf die Wirtschaftswissenschaften sowie das Aufzeigen von Anwendungsmöglichkeiten in das Grundstudium integriert werden. Zudem wird mit der Seminararbeit ein anderes Prüfungsformat eingeführt, sodass sich die Zahl der schriftlichen Prüfungen im zweiten Studiensemester auf fünf reduziert.

Tabelle 12. Studienplan für das Grundstudium (Quelle: BDo_2, S. 3).

| Modul | Inhalt | Total |
|---|---|---|
| WiWi I | EINFÜHRUNG IN DIE WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN:<br><br>Einführung in die Volkswirtschaftslehre (6 KP) (HS)<br>Einführung in die Betriebswirtschaftslehre (6 KP) (HS) | 12 KP |
| BUS I | EINFÜHRUNG IN DEN BEREICH „BUSINESS“:<br><br>Financial Accounting (6 KP) (HS)<br>Investitions- und Unternehmensbewertung (6 KP) (FS)<br>Organisation und Human Resource Management (3 KP) (FS)<br>Einführung in das Marketing (3 KP) (FS) | 18 KP |
| ECON I | EINFÜHRUNG IN DEN BEREICH „ECONOMICS“:<br><br>Einführung in die Spieltheorie und experimentelle Ökonomie (6 KP) (HS)<br>Einführung in die Finanzmärkte (6 KP) (FS)<br>Einführung in die Politische Ökonomie (3 KP) (FS)<br>Seminar Aktuelle Themen der Ökonomie (3 KP) (FS) | 18 KP |
| Methodik I | EINFÜHRUNG IN DIE METHODEN DER WIRTSCHAFTSWISSEN-SCHAFTEN:<br><br>Statistik (6 KP) (HS)<br>Mathematik 1 (6 KP) (FS) | 12 KP |

**Selektionsmechanismen.** Bei der curricularen Gestaltung des Grundstudiums ist auch die Frage der *Selektion von Studierenden* zu beachten. Da das Grundstudium grundsätzlich für alle Personen mit einem entsprechenden Bildungsabschluss offen ist, beinhaltet der Zugang vom Grund- zum Hauptstudium eine Zulassungshürde. Grundsätzlich müssen alle Module und damit Lehrveranstaltungen des Grundstudiums bestanden werden, um zum Hauptstudium zugelassen zu werden. Die Veranstaltungen der Module BUS I und ECON I können dabei beliebig oft wiederholt werden. Dies bedeutet, dass ein Nichtbestehen in diesen Modulen nicht zum Ausschluss aus dem Studium führt, die Studiendauer jedoch verlängert. Die Veranstaltungen der Module WiWi I und Methodik I dürfen hingegen nur einmal wiederholt werden. Wird die Prüfung einer dieser Veranstaltung auch bei der zweiten Belegung nicht bestanden, so wird der Studierende schweizweit vom Studium der Wirtschaftswissenschaften ausgeschlossen. Allerdings bietet auch in diesen Modulen jeder Veranstaltungsdurchlauf eine Nachholprüfung, sodass insgesamt vier Versuche für das Bestehen der ausschlussrelevanten Veranstaltungen zur Verfügung stehen (BDo_2, S. 4-6). Diese Gestaltung des Zugangs vom Grund- zum Hauptstudium stellt ebenfalls eine Neuerung im Zuge der Reform des Programms 2009 dar. Zuvor waren alle Module des Grundstudiums ausschlussrelevant. Die Änderung dieser Bestimmungen geht im Wesentlichen auf zwei Überlegungen der Programmverantwortlichen zurück:

> „[Es ist so], dass wir ja im Grundstudium nur Methodik BWL und VWL drin haben. Und alles andere kommt bei uns eigentlich erst im zweiten und

dritten Jahr. Und wir haben einfach gesehen, was wir dort verlangt haben innerhalb eines Jahres ist, war eigentlich zu viel. Also inhaltlich. Und dann haben wir noch letztlich mit dieser Notwendigkeit, dass man alles in einem Jahr macht und dass man eigentlich überall eine Prüfung und eine Wiederholungsprüfung hat. Und man musste überall an die Wiederholungsprüfung im Herbst. Das war einfach zu viel und zwar zu viel nicht, ich sag jetzt, wenn man zu 100 Prozent studiert, [dann] ist das eigentlich gut. Dann kann man effektiv die Leute vergleichen und sagen die Guten werden es bestehen. Wenn Sie fragen, warum haben wir das etwas geändert, warum haben wir vor allem auch gewisse Dinge ins zweite, dritte Jahr verschoben, ist weil wir gemerkt haben: Die lernen zwar extrem viel im ersten Jahr aber nachher kommt ich sag jetzt mal nicht mehr so viel. Beziehungsweise alles, was so methodisch fundamental ist, das gibt's eigentlich wenig Follow Up im zweiten dritten Jahr. Und dann haben die Leute fast schon Lücken, wenn sie beim Master anfangen. Und da haben wir gesagt, wir verteilen mehr aufs ganze Studium und dann haben die auch mehr Zeit zum Verdauen. Gleichzeitig wollten wir die Leute aber nicht im 5., 6., 7. Semester ausschließen, sondern wir wollten eigentlich beibehalten, dass sie im Grundstudium relativ schnell ein Signal erhalten. Und dann haben wir gesagt, gut, das bleibt, dieses Assessment-, Grundstudiumsjahr.

Aber wir müssen auch berücksichtigen, das war ein weiterer Punkt, dass es viele Werkstudenten gibt, Leute, die müssen arbeiten, die können nicht 100 Prozent studieren, weil sie nämlich das Studium verdienen müssen. Das ist ein großer Anteil, also viel mehr als wir, als man das vielleicht meint. Also ich glaub es sind etwa, mehr als die Hälfte der Leute. … Also müssen wir sicherstellen, dass diejenigen, die nur Teilzeit studieren können, dass die nicht einen Nachteil haben. Somit haben wir gesagt wir müssen einen kleinen Teil von Veranstaltungen, zentralen Veranstaltungen wählen wir nach wie vor, die zum Ausschluss führen können, aber wir geben den Leuten auch etwas mehr Zeit, dieses Know How zu erarbeiten“ (Bei_2, Z. 176-211).

#### 1.4.1.2. Aufbaustudium

Die Regelstudiendauer im Aufbaustudium beträgt für Vollzeitstudierende vier Semester und wird mit dem Erstellen einer Bachelorarbeit abgeschlossen.

**Wahlmöglichkeiten und Modulstruktur.** Im Gegensatz zum Grundstudium ist das Hauptstudium sehr flexibel aufgebaut und gibt vergleichsweise wenige Pflichtveranstaltungen vor. Lediglich 36 der insgesamt 120 Kreditpunkte im Aufbaustudium sind von Beginn an mit festen Lehrveranstaltungen belegt (Module WiWi II, Methodik II sowie Bachelorarbeit) (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13. Studienplan für das Aufbaustudium (Quelle: BDo_2, S. 7).

| **Modul** | **Modulinhalt** | **Minimale Kreditpunkte** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | SàC | MiB | MiE |
| WiWi II | Intermediate Microeconomics (6 KP)<br>Intermediate Macroeconomics (6 KP) | 12 | 12 | 12 |
| WiWi III | Vertiefende Kernfächer im Bereich der Wirtschaftswissenschaften.<br>(Überschüssige Kreditpunkte werden je nach Lehrveranstaltung in BUS II oder ECON II angerechnet) | 6 | 6 | 6 |
| BUS II | Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Business II | 15 | 30 | 18 |
| ECON II | Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Economics II | 15 | 18 | 30 |
| Methodik II | Mathematik 2 (6 KP)<br>Ökonometrie 1 (6 KP) | 12 | 12 | 12 |
| Methodik III | Multivariate Datenanalyse (3 KP)<br>Ökonometrie 2 (3 KP) | | 3 | <br>3 |
| Bachelorarbeit I (BUS) | Erarbeitung und Präsentation der Bachelorarbeit in einem hier angegebenen Seminar | 12* | 12 | |
| Bachelorarbeit II (ECON) | Erarbeitung und Präsentation der Bachelorarbeit in einem hier angegebenen Seminar | 12* | | 12 |
| Innerfakultärer Wahlbereich | Alle Lehrveranstaltungen der oben aufgeführten Module sowie des Wahlbereichs | 36 | 15 | 15 |
| Außerfakultärer Wahlbereich | An der Universität Basel angebotene Lehrveranstaltungen anderer Fakultäten und des Sprachenzentrums | 12 | 12 | 12 |
| **Total** | | 120 | 120 | 120 |

* Im Bachelor ohne Vertiefungsrichtung kann zwischen den Modulen Bachelorarbeit I (BUS) und Bachelorarbeit II (ECON) gewählt werden.

**SàC**: Bachelor of Arts in Business and Economics ohne Vertiefungsrichtung
**MiB**: Bachelor of Arts in Business and Economics mit der Vertiefungsrichtung „Major in Business"
**MiE**: Bachelor of Arts in Business and Economics mit der Vertiefungsrichtung „Major in Economics".

Den Studierenden stehen in zweifacher Hinsicht Möglichkeiten zur Verfügung, selbst inhaltliche Schwerpunkte in ihrem Studium zu setzen: Einerseits werden *innerhalb der meisten Module* unterschiedliche Lehrveranstaltungen angeboten, mit denen die jeweiligen Kreditpunkte erbracht werden können. So standen im Herbstsemester 2010 für das Modul „WiWi III" (6 Kreditpunkte) vier Lehrveranstaltungen (zu je 6 Kreditpunkten) mit jeweils unterschiedlichen Inhalten zur Verfügung.

Andererseits können die Studierenden auch die inhaltliche Gewichtung über die Module hinweg mitbestimmen. Hierzu stehen drei unterschiedliche *Studienpfade* zur Verfügung: Das so genannte Studium à la Carte (SàC) führt zu einem allgemeinen Abschluss in Wirtschafswissenschaften ohne Vertiefungsrichtung. Möglich ist jedoch auch eine Vertiefung in Betriebswirtschaftslehre (Major Business, MiB) bzw. in Volkswirtschafslehre (Major in Economics, MiE). Der Studienplan in

Tabelle 13 zeigt, wie sich die Gewichtungen in den jeweiligen Studienpfaden verschieben. Beim *Studium à la Carte* wird eine möglichst große individuelle Wahlfreiheit für die Studierenden angestrebt. Die 36 Kreditpunkte des innerfakultären Wahlbereichs können die Studierenden mit zusätzlichen Veranstaltungen aus den Pflichtmodulen (über das Pflichtpensum hinaus) ebenso füllen wie mit Spezialveranstaltungen aus dem Wahlbereich (z. B. Veranstaltungen im Rahmen einer jährlichen internationalen Summer School) oder extracurricularen Leistungen üblicherweise in Form von Praktika (bis zu sechs Kreditpunkte anrechenbar). Wird hingegen ein *Major* in Business oder Economics angestrebt, so müssen mehr Kreditpunkte in den jeweiligen Modulen (Business II bzw. Economics II sowie Methodik III) abgeleistet werden. Dies geht zulasten des innerfakultären Wahlbereichs (BDo_2, S. 6, 9). Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass *keine feste Entscheidung für einen der drei Studienpfade zu Beginn des Studiums* notwendig ist. Vielmehr sind die Studierenden selbst für das Belegen der Veranstaltungen passend zum gewünschten Abschluss verantwortlich. Sie reichen am Ende des Studiums die erbrachten Leistungen mit dem Wunsch nach einem der drei Abschlüsse ein. Erst dann wird geprüft, ob die für den gewünschten Abschluss notwendigen Kreditpunkte erworben wurden. Dies bedeutet einerseits eine große Freiheit, aber auch eine große Verantwortung für die Studierenden.

Schließlich beinhalten alle drei Studienpfade einen *außerfakultären Wahlbereich* im Umfang von 12 Kreditpunkten. Hier können Veranstaltungen aus dem gesamten Fächerspektrum der Universität Basel inklusive Sprachkurse angerechnet werden. Mehrdisziplinäre Lernerfahrungen sind dementsprechend als fester Bestandteil für alle Studierenden des Studienprogramms vorgesehen.

Aufgrund der großen Wahlfreiheiten im Aufbaustudium ist die *Granularität des Curriculums* und damit die Zahl an Prüfungsleistungen, die ein Studierender tatsächlich pro Semester ableistet, nur schwer zu ermitteln. Ausgehend vom Lehrangebot im Frühjahrs- und Herbstsemester 2010[61] (BDo_4; BDo_5) gilt für den Pflichtbereich, dass in allen Modulen, die mehr als drei Kreditpunkte umfassen, auch Veranstaltungen mit sechs Kreditpunkten angeboten werden. Die meisten Veranstaltungen im innerfakultären Wahlbereich umfassen drei Kreditpunkte, wobei auch hier vereinzelt Sechs-Kredit-Veranstaltungen angeboten werden. Für den außerfakultären Wahlbereich lassen sich keinerlei Regularien ermitteln: In der Tendenz umfassen die zulässigen geisteswissenschaftlichen Angebote zwei bis drei Credits. In sozial-, natur- und rechtswissenschaftlichen Fächern gibt es auch umfassendere Veranstaltungen mit bis zu acht Kreditpunkten (BDo_6). Wird jedoch angenommen, dass ein Studierender versucht, das notwendige Kredit-Pensum mit möglichst wenigen Veranstaltungen zu besuchen, so ist von mindestens fünf Veranstaltungen pro Semester im Hauptstudium auszugehen, wobei die tatsächliche Zahl in der Regel höher, d. h. zwischen sechs und sieben Veranstaltungen, liegen wird.

**Veranstaltungs- und Prüfungsformen.** Hinsichtlich der *Veranstaltungsformen* ist auch das Aufbaustudium zumindest in den fachlichen Bereichen von Vorlesungen ge-

[61] Das Lehrangebot wird im "mittelfristigen Lehrplan" jeweils auf den Webseiten des Studiendekanats veröffentlicht.

prägt. Eine Ausnahme bildet hier ein Pflichtseminar, das die Studierenden im Zusammenhang mit ihrer Bachelor-Arbeit zu belegen haben. In dieser Veranstaltung wird die Arbeit entwickelt und auch im Plenum vorgestellt bzw. verteidigt (BDo_2, S. 8f.).

> „Und dann natürlich die Seminare. Dass man auch Seminararbeiten schreibt und präsentiert. Und die wollen wir auch ganz bewusst eher restriktiv machen. Wir wollen eigentlich eher wenig Seminare aber dann die gut, d.h. wenn jemand eine Arbeit schreibt, dann wollen wir, dass die auch gut wird. Wir leisten da auch gewisse, in diesem neuen Seminar, Unterstützung. Weil wir es auch hier etwas anders sehen, als z.B. [andere Fakultäten], die extrem viel Seminararbeiten verlang[en]. Wir haben lieber wenig und das dann gut" (BEi_2, Z. 254-259).

In Bezug auf den außerfakultären Wahlbereich lassen sich kaum Aussagen über die Veranstaltungsformate machen. Hier sind Vorlesungen ebenso vertreten wie unterschiedliche Formen von Seminaren, die gerade in den geisteswissenschaftlichen Fächern dominieren (BDo_6). Hier obliegt es letztlich der Präferenz der Studierenden, welche Veranstaltungsform bevorzugt wird bzw. ob das Veranstaltungsformat überhaupt in die Auswahl der außerfakultären Lernaktivitäten einbezogen wird.

Entsprechend der Dominanz von Vorlesungen sind auch die meisten *Prüfungen* als Klausuren am Ende des Semesters angelegt.[62] Ausnahmen bilden hier die Bachelorarbeit mit einem Begleitseminar sowie verschiedene Kurse im innerfakultären Wahlbereich, in denen beispielsweise Essays oder Präsentationen als Prüfungsleistung verlangt werden.

Die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen Prüfung bleibt dabei den einzelnen Dozierenden überlassen, programmweite Konzepte für Veranstaltungs- und Prüfungsformate gibt es nicht.

> „Also was wir mal sicher haben ist, dass die Fakultät, die das in der Studienordnung auch niedergeschrieben hat: Wir wollen, dass es Prüfungen gibt. Wir wollen vor allem individuelle Leistungsprüfungen. Ein Teil kann in Gruppen sein, aber wir wollen am Schluss, dass ein Teil der Schlussnote auf der Ebene der einzelnen Veranstaltung auch immer individuell bleibt. Ich mein', dadurch unterscheiden wir uns schon ziemlich stark von vielen Veranstaltungen an der Uni Basel. Ich meine, da gibt es reihenweise Veranstaltungen mit pass/fail…. Ja und da wollen wir uns auch differenzieren, das wollen wir nicht. … Wir wollen ein klares Signal setzen, dass die Leute auch arbeiten und nicht nur schauen, dass sie pass haben. Das ist das erste. Und das andere ist, dass wir dann – wie diese Noten entstehen, das überlassen wir den Dozenten. Die Zwischen-, Schlussprüfungen und Übungen, die sie einreichen, die Bewertung durchführen. Aber es ist schon so, dass man eigentlich davon ausgeht, dass Vorlesungen tendenziell mit schriftlichen

[62] Die jeweiligen Prüfungsformen sind im Online-Vorlesungsverzeichnis der Universität Basel ersichtlich. Für den Bachelor Wirtschaftswissenschaften siehe http://vorlesungsverzeichnis.unibas.ch/index.cfm?Action=1&LID=40076427&ID=40076427&act_int=1&PeID=10007 [2010-10-08].

> Tests am Schluss abgefragt werden. Natürlich weiß jeder Dozent, dass man nicht speziell das Auswendiglernen belohnen soll, sondern eher das Denken in ökonomischen Zusammenhängen. Aber das sagen wir und das weiß eigentlich jeder Dozent, jede Dozentin selber“ (Bei_2, Z. 228-247).

Für den außerfakultären Wahlbereich sind die Prüfungsformate ebenso vielfältig wie die Veranstaltungsformate. Auch hier haben die Studierenden die Möglichkeit, die Prüfungsformate bei der Veranstaltungswahl einfließen zu lassen.

### 1.4.2. Beratungs- und Unterstützungsangebote

Den Studierenden stehen im Bachelorprogramm Wirtschaftswissenschaften unterschiedliche Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung, die vom Studiendekanat angeboten werden. Ein Team aus insgesamt drei Personen bietet individuelle Beratungen zur Organisation von Prüfungen und Abschlussarbeiten, zur Gestaltung des Studienverlaufs (Veranstaltungswahl etc.) sowie zur Organisation von Austauschaktivitäten (Anrechnung von Studienleistungen etc.). Darüber hinaus besteht für die Studierenden zu Beginn des Studiums die Möglichkeit, sich einen Kommilitonen aus einem höheren Semester als Mentor zuteilen zu lassen. Allerdings wird dieses Angebot nur von wenigen Studierenden in Anspruch genommen (BEi_2, Z. 151-160).

Mit Blick auf das im Bachelor-Aufbaustudium sehr flexible Curriculum erscheinen diese Beratungsangebote im Fall Basel besonders relevant. In den Gruppengesprächen mit Studierenden wird jedoch kaum von Erfahrungen mit solchen Angeboten berichtet. Allerdings werden die Erfahrungen, die gemacht wurden, als sehr positiv beschrieben.

> „Die [Studienberaterin] hat sich 'ne ganze Stunde Zeit genommen, hat mir den ganzen Stundenplan gezeigt, das ganze Studium halt im Groben erklärt und so. Und da wurde halt auch schon mein Interesse geweckt, sodass ich dann sagen konnte ah das hört sich gut an. Auch was man so braucht und so, also ich bin dann auch relativ gut klar gekommen“ (BFo_1, 8, Z. 200-203).

> „Ich kenn die Studienberatung jetzt auch, ich war da auch mal und hab' mich auch ein bisschen beraten lassen. Ich wollt' ursprünglich mal Medienwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften studieren. Das war in Ordnung, bis wir im Beratungsgespräch festgestellt haben, die Kombination im Bachelor zu studieren ist in Ordnung, aber im Master steht man dann blöd da, dass das überhaupt nicht geht und man dann in eine volle Sackgasse gerannt ist. Und ja, ich fand's wirklich ganz interessant die Studienberatung, die haben sich dann wirklich dafür eingesetzt, einen zu beraten: Was für Ziele hast du überhaupt, was möchtest du machen? Und wie kommst du am besten da hin?“ (BFo_1, 9, Z. 632-639).

Im Rahmen der Unterstützungstätigkeit wird von der zuständigen Unterstützungsperson auch regelmäßig eine Liste empfohlener außerfakultärer Lehrveranstaltungen an der Universität Basel erstellt (BDo_6). Dadurch soll garantiert werden, dass die Stu-

dierenden Veranstaltungen anderer Fächer belegen, die vom Niveau her bewältigbar sind.

**Fazit.** Für die Studierenden im Bachelor Wirtschaftswissenschaften steht ein umfangreiches Beratungs- und Unterstützungsangebot zur Verfügung. Hervorzuheben ist, dass konkrete Beratungen zur Gestaltung des eigenen Studienverlaufs – d. h. auch in Bezug auf Strategien zur Veranstaltungswahl oder zur zeitlichen Planung des Studiums – angeboten werden. Damit wird explizit auf die sehr offene und individuell ausgestaltbare Studienstruktur im Bachelor-Aufbaustudium reagiert. In den Gruppengesprächen wurde Beratungsbedarf vorwiegend in Problemsituationen, z. B. persönlichen Härtefällen geäußert. Ein ständiger Beratungsbedarf scheint hier nicht zu bestehen.

### 1.4.3. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen

Nach der Darstellung der Zielsetzungen sowie der curricularen Strukturen des Basler Bachelor-Programms geht es im Folgenden um die Frage der *Handlungsstrategien*, welche die Studierenden im Umgang mit dieser Programmumgebung entwickelt haben. Angesichts der Wahlmöglichkeiten im Aufbaustudium interessiert dabei besonders, wie die Studierenden ihren individuellen Studienpfad gestalten. Eng damit verbunden ist die Frage, wie die zur Verfügung stehenden (zeitlichen) Ressourcen auf unterschiedliche Lernaktivitäten verteilt werden.

#### 1.4.3.1. Studienstrategien und Kurswahlprozesse

In Bezug auf die Gestaltung des individuellen Studienpfades ist zunächst zu fragen, wie die Studierenden die jeweiligen Studienstrukturen von Grund- und Aufbaustudium wahrnehmen und welche Handlungsspielräume und -anforderungen sie für sich selbst erkennen. Anschließend geht es um die konkreten Handlungsstrategien, die eingesetzt werden, um den eigenen Studienpfad zu planen und Wahlentscheidungen zu treffen.

*Wahrnehmungen der Studienarchitektur*

Die zweigliedrige Studienarchitektur mit einem starr vorgegebenen Grund- und einem flexibel gestalteten Aufbaustudium wird in allen Gruppengesprächen überaus positiv bewertet. Grundsätzlich wird dabei eine individuelle Studiengestaltung mit *großen Wahlfreiheiten als ein zentrales Merkmal eines Hochschulstudiums* betrachtet und immer wieder als entscheidender Unterschied zum festen Curriculum der Schule hervorgehoben.

> „Ich bin dann auch relativ gut klar gekommen besser als mit mehr strukturiert. Also ich bin besser klargekommen als mit der Schule, weil es einfach freier ist, man kann es sich selber einteilen. Und in der Schule war einfach,

> man muss es machen, ob es einen interessiert oder nicht“ (BFo_1, 8, Z. 203-206).
>
> „Ich find's toll, dass ich hier so viele Freiheiten habe und auch diese Dinge machen kann. Also ich hab' jetzt z. B. Stiftungsmanagement, was mich sehr interessiert. Aber ich hab' dann auch wieder ganz andere Sachen, also z. B. Verhalten in Organisationen oder Ressourcenökonomie. Und ich find's enorm toll, dass ich [in] so ganz verschiedene Bereiche irgendwo reinschauen kann. Wenn ich irgendwann mal arbeite, dann ist das so spezifisch, dass ich mich in diesem Gebiet nochmals wie wieder einlesen oder einarbeiten muss und ich finde es viel wichtiger, dass man so breit ausgebildete – oder: relativ breit ausgebildete Arbeitskräfte hat, die ein grosses Allgemeinwissen haben, die das in dem spezifischen Bereich, in dem sie dann arbeiten, das auch immer wieder mit dem Gesamtkontext verknüpfen können“ (BFo_2, 1, Z. 213-227).
>
> „Ich hab eigentlich auch den Eindruck, … [durch] die Nebenfächer und Wahlfächer, die wir wählen können, ist es schon so, dass nicht nur Wirtschaftswissenschaften im Mittelpunkt stehen, sondern viel von den Verbindungen mit anderen Dingen eigentlich auch“ (BFo_2, 1, Z. 172-175).

In diesen Statements zeigt sich eine deutliche Parallele zwischen der Beurteilung der flexiblen Studienstrukturen und den in Abschnitt 1.3.2 dargestellten studentischen Zielvorstellungen in Bezug auf das Studium. Die flexiblen Strukturen bilden in den Augen der Studierenden die Grundlage für

- eine Studiengestaltung, die persönlichen Interessen auch jenseits der wirtschaftswissenschaftlichen Kernbereiche berücksichtigt,
- einen breit angelegten, auf Allgemein- und Generalistenbildung zielenden Studienpfad,
- Berührungspunkte mit anderen Disziplinen bzw. Fächern, die einer Einengung auf den wirtschafswissenschaftlichen Bereich entgegenwirken sowie
- ein schrittweises „Entdecken“ der eigenen Interessenlagen während des Studienverlaufs.

Die starre Struktur des ersten Studienjahres scheint zunächst im Widerspruch zu dieser starken Befürwortung von Wahlfreiheiten und individueller Studiengestaltung zu stehen. Gerade die Studienanfänger unter den Teilnehmenden der Gruppeninterviews sprechen sich jedoch dezidiert *für* diese Struktur aus. Eine Studierende im zweiten Studiensemester wägt hier zwischen der wünschenswerten Freiheit einer individuellen Studiengestaltung und den Vorteilen einer fest strukturierten Studieneingangsphase ab:

> „Dann war ich doch schockiert, dass ich einen festen Stundenplan hab'. Aber jetzt muss ich sagen, eigentlich ist das noch gut, weil gerade am Anfang hat man dann einen Anhaltspunkt: Was muss ich machen, wie muss ich vorgehen? Und man kann sich auch ins Studium einleben, ohne dass man sich überlegen muss, ja was kann ich wie mit was kombinieren und so. Aber

> ich find' es schon wichtig, dass ich dann auch selber wählen kann, Module auswählen kann, was mich interessiert, was ich dann auch vielleicht im Hinblick was ich später machen möchte, ich finde das noch sehr wichtig“ (BFo_4, 4, Z. 120-128).

Dem ersten, starr strukturierten Studienjahr wird die Funktion zugeschrieben, eine grundlegende Wissensbasis zu bilden und Studierende mit unterschiedlichem Hintergrund auf ein vergleichbares Niveau zu bringen. Dies wird als Voraussetzung dafür gesehen, sich in der offeneren Studienstruktur des Aufbaustudiums zurecht zu finden und fundierte Entscheidungen bei der Gestaltung des eigenen Studienpfades zu treffen.

> „Also mein Schwerpunkt im Gymnasium war Biologie-Chemie, also ich hatte eigentlich nur ein Semester Wirtschaft – und von dem her ist es gut, wenn man einen Grundstein legt und das zuerst gut durchstrukturiert ist, dass man danach auch etwas zum Aufbauen hat. Weil sonst wird's dann eben ein bisschen schwieriger, wenn man so gar keine Einsicht in die Materie hat und dann muss man noch wählen, was man jetzt zuerst macht oder wie man das ganze zusammenstellen will “ (BFo_4, 5, Z. 185-191).

Diese Aussage deutet bereits an, dass die Freiheiten der individuellen Studiengestaltung von den Studierenden durchaus auch als Herausforderung wahrgenommen werden. Tatsächlich werden im Verlauf der Gruppengespräche deutliche Unsicherheiten der Studierenden hinsichtlich einer systematischen und (aus individueller Perspektive) sinnvollen Gestaltung des eigenen Studienpfads offensichtlich. Dies gilt besonders, aber nicht nur, für Studienanfänger.

> „Ich bin ja im ersten Semester und ich find' auch schön jetzt zu sagen, ich kann nach dem Jahr wählen, was ich will. Aber im Endeffekt weiß man erst, wenn man angefangen hat zu wählen, ob es das überhaupt bringt, oder der Fall eins eintritt, dass man nach drei Jahren Studium dasteht und sagt ich hab' die und die Vorlesung gehabt und das hat keinen Zusammenhang … . Also ich hab' auch schon mit Studenten geredet, die sind jetzt zweieinhalb Jahre oder zwei Jahre hier und die sagen, du kannst da trotzdem nicht mitreden, wenn's um Wirtschaft geht, nach zwei Jahren. Ich hab' da schon ein bisschen Schiss davor, dass eins passiert“ (BFo_1, 4, Z. 593-599).

> „Ich find' es ist am Anfang auch ganz schwierig, dann damit umzugehen. Das muss ich jetzt, darf ich das überhaupt, da geht es überhaupt mit der Kombination. Das sind dann auch die Fragen, wo es einfach auch gut ist, wenn das dann durchstrukturiert ist am Anfang. Uns steht ja frei ab dem dritten Semester glaub' ich, zu wählen was wir wollen und so. Und ich denk', bis dahin weiss man ja dann schon wie und was und das find' ich eigentlich gut“ (BFo_4, 3, Z. 149-153).

An dieser Stelle lässt sich konstatieren, dass die Studierenden die Studienarchitektur des Programms prinzipiell als gelungen betrachten. Die zweiphasige Struktur mit einem starren Grund- und einem flexiblen Aufbaustudium ermöglicht in der Wahrnehmung der Studierenden eine Studiengestaltung im Sinne der Zielsetzungen eines wün-

schenswerten Studiums (siehe Abschnitt 1.3.2). Die an dieser Stelle aufgeführten Aussagen beschreiben jedoch noch keine tatsächlich angewandten Handlungsstrategien der Studiengestaltung, sondern bewegen sich auf der Ebene von Rezeptwissen und beschreiben damit einen Idealzustand (Wie könnten und sollten die Studienstrukturen idealerweise genutzt werden?). Die dargestellten Unsicherheiten in Bezug auf den *eigenen* Umgang mit den angebotenen Gestaltungsfreiheiten zeigen, dass die prinzipiell befürwortete Offenheit der Studienstruktur durchaus als Herausforderung in Bezug auf das eigene Handeln wahrgenommen wird. Der folgende Abschnitt befasst sich daher mit den tatsächlichen Planungs- und Entscheidungsstrategien, welche die Studierenden bei der Gestaltung ihres Studienpfads anwenden.

*Handlungsstrategien bei der Kurswahl*

Die Rekonstruktion von Planungs- und Entscheidungsprozessen bei der Auswahl von Lernaktivitäten (d. h. insbesondere Kursen, aber auch Praktika etc.) in den Gruppeninterviews offenbart äußerst vielschichtige und komplexe Handlungsstrategien. Die folgenden beiden Statements sind typisch für die in den Gruppeninterviews dargestellten Studienstrategien und illustrieren, wie die Studierenden verschiedene Überlegungen bei der Wahl von Lehrveranstaltungen einbeziehen und gegeneinander abwägen.

Die Planungs- und Entscheidungsprozesse bei der Veranstaltungswahl, wie sie die Studierenden beschreiben, lassen sich (ebenso wie die studentischen Zielvorstellungen, siehe Abschnitt 1.3.2) nicht auf einzelne Motive oder uniforme Herangehensweisen auf das Studium zurückführen. Folgende Punkte wurden als wesentliche Entscheidungsfaktoren erkannt:

- Struktur des Curriculums und des ECTS
- Private Interessen
- Individuelle Profilbildung im Hinblick auf eine zukünftige berufliche Tätigkeit mit ihren antizipierten Anforderungen.

**Logistische Aspekte: Curriclumstruktur und ECTS**. Die Struktur des Curriculums mit dem Kreditpunktesystem gibt für die Studierenden den Rahmen des Möglichen bei der Gestaltung des Studienpfades vor. Letztlich bildet das „Jagen und Sammeln von Kreditpunkten“, wie es die Studierenden häufig ausdrücken, die Basis für die Planung des Studiensemesters. Vor allem die Anzahl der zu absolvierenden Prüfungen legt dabei den Rahmen des pro Semester Machbaren fest:

> „Wir haben ja normalerweise 30 Credit-Points pro Semester, um auf die 180 zu kommen nach drei Jahren. Und ich mach es so, dass ich etwas mehr nehm – also dieses Semester hab ich 38 Credit-Points genommen – und also ich hab jetzt acht Nachprüfungen dieses Semester, eine jetzt im Dezember und den Rest dann im Januar. Und praktisch in jedem Fach haben wir ein Buch, meist ist dieses Buch auf Englisch, meist ist es zwischen 500 und 1000 Seiten. Da ist klar, man kann nicht für acht Prüfungen 1000 Seiten auf Englisch lesen. Meistens noch mit mathematischem Hintergrund und so und

> das ganze dann verstehen. Daher nimmt man vielleicht einfach weniger mit soviel Lernaufwand und dafür eher eins, wo man weiß, da gibt's ein Skript, wie bei [Name eines Dozierenden], das ist eine sehr beliebte Veranstaltung [Name der Veranstaltung], da weiß man einfach, da hat man ein Skript, das umfasst vielleicht 140 Seiten“ (BFo_2, 2, Z. 457-466).

Die Studierenden sehen sich angesichts der Anzahl zu absolvierender Prüfungen gezwungen, Veranstaltungen strategisch so zu wählen, dass der zu betreibende Aufwand in einem bewältigbaren Rahmen bleibt. In den Gruppengesprächen werden dazu unterschiedliche Bewältigungsstrategien genannt: Beispielsweise ermöglicht die Wahl von Veranstaltungen im außerfakultären Wahlbereich, die nicht benotet werden und nur bestanden werden müssen, den Arbeitsaufwand zu minimieren (BFo_3, 2, Z. 343-354). Genannt wird auch die Belegung zweier parallel stattfindender Kurse, wenn in einer dieser Veranstaltungen nur eine punktuelle Leistung, etwa ein Stundenprotokoll oder Essay zu erbringen ist (BFo_3, 1, Z. 502-507).

Während die Studierenden die große Anzahl an Prüfungen und die daraus resultierende Prüfungsorientierung bei der Semesterplanung tendenziell kritisch einschätzen, werden auch entscheidende Vorteile des ECTS herausgestellt. Vor allem wird die Planbarkeit des Studienverlaufs hervorgehoben, die allerdings transparente und zuverlässige Informationssysteme voraussetzt, wie das folgende Statement verdeutlicht:

> „Wir haben Wirtschaft, wo die Kurse halt schon fix sind. Wir wissen, was weiß ich, am Mittwoch haben wir Mathe und dann mach man von 8-10 Mathe und danach geht man in einen Geschichtskurs. Die Soziologen wissen aber nicht, ob sie in den Kurs am Mittwochmorgen reinkommen. Deswegen melden sie sich sowohl in Soziologie als auch in Geschichte dann jeweils überall an. Und deswegen... ab Anfang vom neuen Semester relativiert sich das dann. Aber man schwimmt natürlich, man weiß eigentlich bis zur ersten Woche nicht, was man dann eigentlich studiert im nächsten Semester“ (BFo_3, 1, Z. 450-456).

Neben der Prüfungsanzahl und der terminlichen Vereinbarkeit der Veranstaltungen können auch noch andere Aspekte Einfluss auf die Semestergestaltung bzw. die Kurswahl nehmen. Beispielsweise werden mehr als die üblichen 30 Kredits pro Semester belegt, um künftig geplante Praktika oder Austauschaktivitäten ohne Verlängerung der Studiendauer möglich zu machen (BFo_3, 1, Z. 622-624). Auch der Zeitfaktor spielt also eine gewisse Rolle: Zwar wird in keinem der Gruppengespräche ein schnelles Studium als besonders erfolgreich oder wünschenswert angesehen. Umgekehrt wird jedoch durchaus angestrebt, das Studium im Rahmen der Regelstudienzeit abzuschließen. Eine Studierende bemerkt hierzu, dass das Ziel eines effizienten im Sinne eines schnellen Studiums auch von Dozierenden im Programm vermittelt wird.

> „Also die vermitteln schon auch, möglichst effizient und das auch möglich effektiv... ja das ist ziemlich Grundlage der Wirtschaftswissenschaften. Also möglichst... bis hin dass einem Professoren sagen, so Sprüche wie: Sie müssen einfach Prioritäten setzen im Leben, es gibt: Was sind denn die Oppor-

> tunitätskosten für eine Stunde mehr Arbeit und solche Dinge“ (BFo_2, 2, Z. 813-817).

**Persönliche Interessen.** In allen Gruppengesprächen wird persönliches Interesse an zumindest einigen der gewählten Veranstaltungen als zentrale Voraussetzungen für die Semestergestaltung herausgestellt. Thematisches Interesse an einer Veranstaltung ist für die Studierenden die beste Voraussetzung, (intrinsische) Motivation zu entwickeln und sich vertieft mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen:

> „Es ist leider einfach vielfach so, dass es ein Hauptstudium gibt, das ist Wirtschaftswissenschaften und dann gibt's viele, die machen dann ein persönliches Nebenstudium, belegen einfach Sachen, die sie interessieren. Also für mich persönlich, ich bin historisch sehr interessiert, ich könnte mir jetzt vorstellen auch in Ethnologie … noch ein Wahlfach zu belegen. Obwohl ich das überhaupt nicht in Verbindung bringen kann mit den Wirtschaftswissenschaften eigentlich so. Aber ich mach es einfach aus persönlichem Interesse“ (BFo_2, 2, Z. 248-253).

In diesem Sinne versuchen die Studierenden, ihre bestehenden Interessen bei der Veranstaltungswahl möglichst umfassend zu berücksichtigen. Gerade im außerfakultären Wahlbereich lässt sich dieses Vorgehen gut umsetzen. Allerdings sehen die Studierenden auch die Gefahr, hier unsystematisch und wenig zielführend im Sinne einer kohärenten Kompetenzentwicklung zu studieren.

**Berufsorientierte Profilbildung.** Ein großes Potenzial des Wahlbereichs liegt den Studierenden zufolge in der Möglichkeit, sich ein individuelles Profil zu geben. Dabei wird in der Regel ein zukünftiges Beschäftigungsfeld in den Blick genommen.

> „Ja, also natürlich. Ich beleg' jetzt keine Fächer in Biologie oder so, ich schau' schon, dass es in die Richtung tendiert, weil ich halt dann auch die meiste Zeit damit verbracht hab' und dann sagen kann ich hab' mich vom ersten Tag damit beschäftigt und ich bin euer Mann. Also so, da geh' ich dann schon, also das Berufsfeld wirft schon seinen Schatten auf mein Studium. Und ich weiß nicht, wie's im Lizenziatsstudium war, dass man da einfach mal drauflos studiert hat. Ich könnt' es mir auch gar nicht anders vorstellen. Also ich brauch' da schon irgendwie diesen Druck. Aber dieser Druck, der kommt bei mir positiv an“ (BFo_3, 1, Z. 588-598).

Die individuellen Spezialisierungsrichtungen sind äußerst unterschiedlich und reichen von naheliegenden Ergänzungen des Wirtschaftsstudiums durch Rechtskurse über psychologische Lehrveranstaltungen bis hin zu Informatik, Biologie oder Humanmedizin. Die Studierenden legen hier oft sehr spezifische Berufsvorstellungen zugrunde (z. B. Tätigkeit als Manager in der Pharma-Branche).

Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass die drei hier aufgeführten Orientierungen (logistische Aspekte, persönliche Interessen und berufsorientierte Profilbildung) bei der Gestaltung des individuellen Studienpfades *keine* separaten Strategien darstellen. Vielmehr handelt es sich um typische Kriterien, welche die Studierenden im Rahmen komplexer Planungs- und Entscheidungsprozesse gegeneinander abwägen und mög-

lichst in Einklang zu bringen versuchen. Eben dieser Prozess des Abwägens, der systematischen Planung und schließlich das Fällen von Entscheidungen während der Semesterplanung stellt für die Studierenden eine Herausforderung dar:

> „Ja ich denke, man muss sich auch im Vorfeld ein bisschen im Klaren sein, wie man es strukturieren will und dann sagen in die Richtung, das interessiert mich. Und kann dann auch ein Beratungsgespräch z. B. in Anspruch nehmen und sagen ja was passt denn nun zusammen, ich geh' in die Richtung, weil es einen Vorteil hat. Und dann muss man vielleicht auch sagen, es hilft mir für später, es hört sich zwar jetzt nicht so interessant an, aber ich denke wenn man nur aus Interesse studiert –. Also meine Interessen sind z. B. breit gefächert und dann hab' ich ein riesen Spektrum, aber was dann zusammenpasst? Das, was ich halt auch brauche für das, was ich später mache, also das ist meine Einstellung. Also ich möchte mir im Vorfeld schon Gedanken machen“ (BFo_1, 8, Z. 604-612).

> „Also man lernt praktisch so Inseln. Also ich seh's immer so großer Ozean und man baut so Inseln auf und irgendwie muss man die dann vernetzen. Und dann liegt's halt auch an einem selbst, wie man die dann vernetzen will“ (BFo_3, 1, Z. 397-399).

> „Dass die Module nicht zusammenhängen, also das müsste man sich dann auch eher selber vorwerfen. Also ich würde eher sagen, ich sehe ja auch selbst, dass ich auch Sachen wähle, die mit Wirtschaft zu tun haben in Geschichte z. B. Das ist nicht total unstrukturiert, also ich mach' nicht total das Chaos hier eigentlich, sondern ich wähle dann eben aus, was würde passen oder so“ (BFo_3, 2, Z. 415-420).

Neben der Herausforderung, strategisch sinnvoll zu wählen, verweisen die zitierten Aussagen auch auf die Notwendigkeit, zwischen einzelnen Veranstaltungen und Modulen Zusammenhänge herzustellen und das Studium so zu einem kohärenten Entwicklungsprogramm zu verbinden.

#### 1.4.3.2. Allokation von Ressourcen

Ebenso wie bei der Kurswahl gehen die Studierenden auch bei der Allokation von (zeitlichen) Ressourcen strategisch vor: Einerseits wird von verschiedenen Strategien berichtet, um den Arbeitsaufwand zum Bestehen der Prüfung bzw. zum Erreichen einer guten Noten möglichst gering zu halten.

> „Und wenn du wirklich das Gefühl hast, du hast übermäßig Zeit und du hast Freizeit, die du nicht brauchst, dann kannst du dir z. B. ein Zusatzbuch für Statistik aneignen. Und ansonsten würdest du durchkommen, wenn du nur die Vorlesungen besuchst und eigentlich den obligatorischen Stoff mitarbeitest. Und musst dir jetzt nicht noch antun, noch etwas zusätzlich zu lesen“ (BFo_1, 1, Z. 505-509).

> „Also ich halte die Übungen für sehr wichtig. Und bei uns sind die Vorlesungen, z. B. VWL ist immer montags um acht Uhr und deswegen war ich da öfters nicht, aber da war ich halt in der Übung und das gleicht das, find' ich, eigentlich relativ aus. Und dann irgendwie drei Wochen vor der Prüfung knüppel ich irgendwie das [Titel des Buches]-Buch rein und dann hab' ich die Theorie. Ja, ich find' die Übungen sind sehr wichtig, eigentlich“ (BFo_1, 2, Z. 613-619).

Andererseits werden gerade in die Kurse, welche die Studierenden persönlich interessieren, vergleichsweise viele Ressourcen investiert.

> „Wenn man sich auch für ein Fach wirklich interessiert, so finde ich, dass man, wie so ein Schwamm, saugt das alles so auf. Und es ist dann kein riesiger Aufwand so und es ist auch kein gefühltes Lernen so. Also wenn ich mich jetzt hinsetze für ein Fach, das mich jetzt nicht interessiert, dann lernt man wirklich mühlselig und wenn man ein wirkliches Interesse für etwas hat, dann lernt man es gerne, dann fühlt man es gar nicht als Lernen. Dann liest man es einfach mit Interesse durch. Ich finde lernen hört sich für mich auch so negativ an, aber das ist doch eigentlich kein Lernen“ (BFo_1, 2, Z. 613-619).

**Extracurriculare Aktivitäten.** Die Studierenden berichten in den Gruppeninterviews von keinen extracurricularen Aktivitäten im Umfeld des Studiums (also z. B. studentische Vereine). Dies bedeutet nicht, das solchen Aktivitäten nicht nachgegangen wird. Vielmehr betrachten die Studierenden die Mitgliedschaft in einem Verein o. ä. als private Tätigkeit und nicht als Bestandteil des Studiums. Dementsprechend wird es auch nicht als zwingender Bestandteil eines erfolgreichen Studiums angesehen, solche Aktivitäten (auch Praktika) durchgeführt zu haben.

> „Eben das ist noch so ein Unterschied zwischen hier und der HSG [Lachen]. Was ich gehört hab': Hier ist die Uni ein Teil des Lebens, vielleicht sogar Mittelpunkt des Lebens, aber es ist nicht das gesamte Leben. Und dort ist es relativ schon das gesamte Leben. Auch alles, auch die Freizeitbeschäftigungen um die Uni herum eigentlich. Ob es so ist? Ich weiß es nicht.“ (BFo_2, 2, Z. 785-788).

**Fazit.** Im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Studienpfades lassen sich sowohl bei der Wahl von Kursen als auch bei der Allokation zeitlicher Ressourcen komplexe Strategien erkennen. Das prinzipielle Ziel der persönlichen Entwicklung und eines interessengeleiteten Studiums steht dabei als Ideal durchaus im Mittelpunkt. In ihren Handlungsstrategien versuchen die Studierenden dieses Ziel mit den strukturellen Anforderungen des Curriculums bzw. des ECTS sowie der Orientierung auf die eigene berufliche Zukunft in Einklang zu bringen. Angesichts dieser Komplexität stellt die Planung des eigenen Studienpfades für die Studierenden eine wesentliche Herausforderung im Studium dar.

### 1.4.4. Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene

Bei der Analyse der curricularen Struktur stellt sich die Frage, inwiefern sich die in Abschnitt 1.3.1 dargestellte Zielprogrammatik auf der operativen Ebene des Studienprogramms wiederfindet.

**Kritisch-reflektierende Problemlösefähigkeit.** Inwieweit die Zielsetzung, die Studierenden zu kritisch reflektiert agierenden Persönlichkeiten zu entwickeln, mit der aktuellen Programmstruktur erreicht werden kann, ist schwierig zu überprüfen. Zum einen fehlt es an konkreten Kompetenzbeschreibungen, die es ermöglichen würden, dieses Ziel näher zu spezifizieren. Zum anderen sieht das Curriculum auch keine bestimmten Lehr-/Lern- und Prüfungsformate vor, um die Handlungskompetenz der Studierenden in authentischen Problemsituationen zu fördern oder zu überprüfen. Adressiert wird dieser Aspekt zu einem gewissen Grad durch die seit der Reform 2009 eingeführte Bachelor-Arbeit sowie das Seminar im zweiten Grundstudiumssemester. Diese Arbeiten sollen die erworbenen Kompetenzen konsolidieren und so eine integrierende Funktion in den jeweiligen Studienabschnitten erfüllen (BEi_2, Z. 58f.). Letztlich hängt es aber von den einzelnen Dozierenden und deren Lehr- und Prüfungskonzepten ab, inwieweit das Ziel, kritisch und reflektiert handelnde Studierende zu entwickeln, erreicht werden kann. Daher lässt sich zumindest nicht systematisch feststellen, inwiefern dieses Ziel erreicht wird.

Aus der subjektiven Sicht der Studierenden dominieren zumindest im Grundstudium Prüfungsformen, die vor allem das Memorieren von Wissensinhalten verlangen.

> „[Ein] Kommilitone von mir hat … wirklich gefragt, ja eben, warum war er eigentlich so schlecht. … Er war eigentlich derjenige – also der Vater ist Privatbankier – der kennt sich wirklich gut damit aus. Und er hat es mir eigentlich immer erklärt. Und ich hatte im Test irgendwie eine 5,3 und er aber ungenügend. Und das war für ihn eben überhaupt nicht nachvollziehbar: Warum ist das jetzt so. Und eben, da hieß es nachher ja, da war viel zu viel dabei und es war viel zu schwammig und da hätte er keine Hypothesen und so aufstellen sollen … Und er hat auch ziemlich lange reklamiert, aber gebracht hat's eigentlich de facto nichts.“ (BFo_3, 2, Z. 202-216).

**Kombination von Theorie und Praxis**. Für die Kombination von Theorie und Praxis gilt Ähnliches wie für das Ziel einer kritisch-reflektierenden Problemlösefähigkeit: Inwieweit wirtschaftswissenschaftliche Theorien tatsächlich anwendungsbezogen vermittelt werden, ist letztlich von den einzelnen Dozierenden abhängig. Angesichts der Tatsache, dass die Pflichtmodule im Fachstudium größtenteils durch Vorlesungen abgedeckt werden (mit vereinzelten ergänzenden Übungen), muss sich der Praxisbezug auf das Aufzeigen von Anwendungsmöglichkeiten, etwa in Form von Beispielen oder Gastvorträgen beschränken. Aus der subjektiven Sicht der Studierenden ist Praxis nur sehr sporadisch in das Studium integriert.

> „Ich bedauere das ein bisschen, dass das hier nicht so praxisbezogen ist bei uns. Weil ich frage mich noch vielmals: Nach dem Studium, was kann ich

> da eigentlich? Was kann ich da und wo kann ich das anwenden, wenn ich konkret vor einem Problem stehe? Kann ich mir jetzt momentan nicht vorstellen eigentlich um zu sagen. Aber wir haben eigentlich die Möglichkeit, sehr praxisbezogen auch zu arbeiten, ein Praktikum oder so zu machen, wo es auch Credit-Points dafür gibt und so“ (BFo_2, 2, Z. 350-355).

Unabhängig von den subjektiven Eindrücken der Studierenden bleibt festzustellen, dass das Programm keine systematischen Praxisphasen im Studium vorsieht, jedoch individuelle Initiativen zur Durchführung praktischer Lernaktivitäten unterstützt: Im Rahmen von „Learning Contracts“ (BEi_1, Z. 509-511) können extracurriculare Lernleistungen im Studium angerechnet werden.

**Integration von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre**. Das Ziel einer Integration von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre in einem Programm erscheint durchaus gelungen. Dabei ist nicht nur die Integration volks- und betriebswirtschaftlicher Veranstaltungen über das gesamte Curriculum hinweg zu nennen, sondern vor allem die Perspektive der Studierenden. Die integrative Sichtweise wird von den Studierenden tatsächlich vertreten und als sinnvoller Ansatz betrachtet. In diesem Sinne wird der wissenschaftliche Standpunkt der Fakultät erfolgreich auf die Studierenden übertragen.

**Breite Grundlagenausbildung**. Die als zentrales Ziel herausgestellte breite und allgemeinbildende Grundlagenausbildung im Bachelor erscheint mit der Studienarchitektur des Basler Bachelors Wirtschaftswissenschaften recht konsequent umgesetzt. Die Studierenden nehmen die großen Wahlfreiheiten und darin besonders die außerfakultären Elemente als einzigartiges und bereicherndes Merkmal ihres Studienprogramms wahr. Gleichzeitig stellt die offene Studienstruktur eine Herausforderung dar, weil Strategien gefunden werden müssen, um mit widersprüchlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen so umzugehen, dass sich ein individuell sinnvoller Bildungsweg ergibt.

**Fazit.** Die curriculare Architektur des Bachelors Wirtschaftswissenschaften lässt in vielen Aspekten die zugrunde liegenden Zielvorstellungen erkennen. Dies zeigen auch die Wahrnehmungen der Studierenden, insbesondere bezogen auf das flexible und interdisziplinär ausgerichtete Bachelor-Aufbaustudium. Bezogen auf die Kompetenzen, die entwickelt werden sollen, ist eine Beurteilung schwierig, weil (a) kein dezidiertes Kompetenzprofil vorliegt und (b) das Curriculum inhaltliche, nicht aber (lehr-, lern- und prüfungs-) methodische Vorgaben macht.

## 1.5. Soziale Interaktionen und soziales Klima

Bezogen auf die sozialen Interaktionen und das soziale Klima werden zwei wesentliche Aspekte untersucht: zum einen, ob und wie die Studierenden sich bei der Bewältigung des Studienalltags gegenseitig unterstützen; zum anderen, in welchem sozialen Verhältnis die Studierenden zueinander stehen, ob sie sich als Gemeinschaft oder als gegenseitige Konkurrenten betrachten.

### 1.5.1. Soziale Praktiken bei der Bewältigung des Studienalltags

Mit Blick auf die Studiengestaltung lässt sich feststellen, dass kulturell geteilte Strategien zur Bewältigung des Studiums im Bachelor Wirtschaftswissenschaften nicht besonders ausgeprägt sind. Gerade wenn es um die Planung des Studienverlaufs geht, wird angestrebt, einen individuell „passenden“ Weg durch die zahlreichen Wahloptionen zu finden, als kollektiv geteilten Vorstellungen von einem erfolgreichen Studium zu folgen. In diesem Sinne präsentieren sich auch die Planungsstrategien der befragten Studierenden recht unterschiedlich, abhängig von den persönlichen Zielvorstellungen.

**Kooperative Elemente im Curriculum**. Im formalen Curriculum kommen kooperative Elemente – beispielsweise Teamaufgaben – als didaktisches Gestaltungselement im wirtschafts-wissenschaftlichen Programm in vergleichsweise geringem Maße vor.

> „[Im Fach Geschichte ist es] ja durchaus enorm, z. B. in Proseminaren und Übungen sind sehr viele Gruppenarbeiten. Etwas, was es in Wirtschaft nur von dir selbst aus gibt. Also eben du hängst z. B. mit deinen Kommilitonen rum, vereinbarst dich da, gewisse Sachen zu lernen – von dir aus. In Geschichte ist das sowieso klar, dass es Gruppenarbeiten geben wird“ (BFo_3, 2, Z. 156-160).

Demgegenüber sind Lernpartnerschaften bzw. -gruppen, die sich auf eigene Initiative der Studierenden zusammenfinden, durchaus üblich.

> „Ich find' das ist halt auch einfach das: Disziplin einfach – muss man haben [im Studium]. Durchmogeln muss man sich da nicht, ist einfach Selbstdisziplin. Dass man sich hinsetzt und lernt und dass man auch wenn man zwischen den Vorlesungen frei hat, dann setzen wir uns meistens auch hin und lernen dann und gehen dann Aufgaben durch. Und ich finde das ist das dann, was man machen sollte. Auch zusammen lernen, weil einer weiß manchmal mehr wie die anderen“ (BFo_4, 3, Z. 501-505).

> „Also innerhalb der Gruppe ist das bei uns auch so. Wenn ich weiß, der hat morgen das schon gelesen, dann sollt' ich das eigentlich auch. Damit ich wenigstens auch mitreden kann und z. B. auch Fragen gleichzeitig stellen kann. Weil wenn ich morgen das noch nicht gelesen habe... und in der Schule hat man ja den Druck noch viel mehr. Da kommt der Lehrer und den hat man an der Uni nicht mehr. Da könnt' man das ja auch herausschieben, bis man – ja bis zu den Prüfungen. Und wenn ich weiß, morgen diskutieren wir über das und wenn ich Fragen stellen will, muss ich das eigentlich – oder ja, wenn ich jetzt mal krank bin, kann ich das schon in einer Woche machen, das ist nicht das Problem. Aber dann ist es schon auch, wenn ich das bis morgen haben, das pusht, denk' ich schon auch“ (BFo_2, 1, Z. 683-691).

Im Mittelpunkt steht bei solchen von Studierenden organisierten Lerngruppen also vor allem die gegenseitige Motivation und emotionale Unterstützung während Lernphasen. Die Bewältigung der Studienplanung gehört hingegen zu den eher individuell geprägten Aufgaben.

### 1.5.2. Soziales Klima

Als besonders prägend für das soziale Klima im Studienprogramm erweist sich – gerade im Grundstudium – das Prüfungssystem. Die große Anzahl an Prüfungen am Semesterende und vor allem die Gefahr des Ausschlusses bei Nichtbestehen bestimmter Fächer werden als Quelle psychischen Drucks genannt.

> „Also, was ich einfach das Gefühl habe: Dass man weiß, dass man durchfallen kann so also vor allem bei uns – wir sind ja noch im alten System, die die jetzt kommen, sind ja schon im neuen. Was bei uns eigentlich, denk' ich, schlimm war, dass wir die 11 Prüfungen alle bestehen mussten. Und nirgends, also wenn wir nur ein Fach hatten, wo man jetzt nicht durchgekommen wär', ja dann … wär's halt vorbei gewesen. … Es ist halt einfach ein enormer Druck, der auf einem lastet. Vor allem, weil man dann auch nicht einschätzen kann, wie schwer wird dann die Prüfung, was kommt auf einen zu“ (BFo_2, 1, Z. 572-581).

Während der hier angesprochene Druck in allen Gruppengesprächen bestätigt wird, erkennen die Studierenden kaum negative Folgen in Bezug auf den sozialen Zusammenhalt. Zwar scheint ein gewisses kompetitives Bewusstsein bei den Studierenden vorhanden, dieses reicht jedoch nicht soweit, dass gegenseitige Unterstützung verweigert wird.

> „Also nicht so dass ich mir denke: oh Gott, ich muss jetzt besser sein als die. Aber es wird zwar gesagt, es gibt keine Quote, aber es ist halt absolut klar, dass keine 400 Leute weiterkommen werden. Das heißt, irgendwie indirekt gibt's natürlich schon 'ne Quote, weil die Prüfungen so gemacht sind, dass es nicht alle bestehen können. Also ist ja auch in Ordnung, aber. Und daher ist es manchmal schon komisch, grad wenn man dann Aufgaben macht oder so und hört so ein bisschen rum, wie die Leute reagieren, dann ist es schon so, dass man dann irgendwie überlegt: okay, wie ordne ich mich jetzt ein? Bin ich bei den soundsoviel Prozent, die es irgendwie schaffen könnten oder bin ich jetzt gerade im Durchschnitt und es wird eher eng? Also ich finde, das ist jetzt vielleicht noch nicht dieses Konkurrenzdenken, dass ich sage: Mensch, ich muss besser sein als die [Name]. Aber schon dass man überlegt, okay, so und so viel ist eins und so und so viel Prozent sechs, wo steh' ich da jetzt. Und ja, das ist natürlich jetzt nicht so schön, aber wird überall so sein“ (BFo_4, 2, Z. 248-259).

> „Es ist eher noch ein bisschen noch ein Ansporn. Eher noch weniger mit Konkurrenzdruck es ist mehr so – ja, ich mach' jetzt lieber doch noch etwas mehr … Aber es ist noch nicht so …: ja ich muss jetzt besser sein. Es ist mehr so für sich selber. Ja, ich will da durchkommen, ich will die Prüfung bestehen und so und ja vielleicht mach ich doch lieber noch etwas“ (BFo_4, 5, Z. 261-266).

> „Zwischen den Gruppen bekommt man das gar nicht so mit, was der andere [hat]. Wir bekommen keine Tabelle mehr, wir bekommen das alles per e-Mail. Und wir haben einfach nur unsere [Note]. Ich wüsste einfach manchmal gerne, wie so der Schnitt war“ (BFo_2, 1, Z. 691-693).

Das Prüfungs- bzw. Selektionssystem nimmt also durchaus einen Einfluss auf das soziale Klima im Studienprogramm. Dies zeigt sich gerade darin, dass die Studierenden mit der Reduktion der ausschlussrelevanten Module im Zuge der Programmreform 2009 eine deutliche Reduzierung des psychischen Drucks verbinden (BFo_1, 8, Z. 301-314). Das Bewusstsein eines gegenseitigen Wettbewerbs scheint dabei nicht so stark zu sein, dass es zu einem ausgeprägten kompetitiven Klima führt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die Studierenden keine genauen Werte in Bezug auf Durchfallquoten und Notendurchschnitte kennen.

Trotz des entstehenden Drucks werden die Ausschlussmechanismen im Grundstudium in allen Gruppeninterviews grundsätzlich positiv bewertet: Im Gegensatz zu einer Zulassungsbeschränkung, etwa auf Basis eines Numerus Clausus bietet das Selektionsverfahren prinzipiell jedem Qualifizierten die Chance, das Studium aufzunehmen (z. B. BFo_4, 1, Z. 220-226). Die ausschlussrelevanten Prüfungen werden dabei als faire und durchaus hilfreiche Referenz dafür gesehen, ob ein Studierender für das wirtschaftswissenschaftliche Studium geeignet ist. Darüber hinaus werden nach Ansicht der Studierenden vor allem wenig leistungsbereite bzw. unmotivierte Studierende ausselektiert (z. B. BFo_4, Z. 212-218).

**Fazit.** In Bezug auf die Bewältigung des Studienalltags sind im Bachelor Wirtschaftswissenschaften keine ausgeprägten sozialen Leitlinien oder handlungsleitenden Zielvorstellungen zu beobachten. Gerade beim Umgang mit dem breiten Wahlangebot im Hauptstudium scheint die Nutzung individueller Freiheiten zu dominieren. Das soziale Klima im Studienprogramm ist deutlich vom Prüfungs- und Selektionssystem beeinflusst. Dies gilt in direkter Weise für das Grundstudium, wo durch das Bewusstsein eines möglichen Ausschlusses vom Studium psychischer Druck aufgebaut und ein gewisses Wettbewerbsdenken induziert wird. Indirekt wirkt sich dies auch auf das Aufbaustudium aus, da aus Sicht der Studierenden besonders die weniger motivierten und/oder fähigen Studierenden vom Studium ausgeschlossen werden. Trotz dieser Feststellungen kann nicht von einem kompetitiven Klima gesprochen werden: Die Studierenden sehen sich nicht im Wettbewerb zueinander und schreiben ein mögliches Scheitern im Studium nicht anderen, sondern allenfalls sich selbst zu. Dementsprechend sind auch kooperative Arbeitsformen, allem voran Lerngruppen vorzufinden.

## 1.6. Formale und informelle Sozialisationsprozesse

Für die Heranführung an das Studium der Wirtschaftswissenschaften wird in Basel ein Einführungstag mit den wesentlichen Informationen angeboten. Ansonsten erfolgt die formale Einführung vorwiegend in den einzelnen Lehrveranstaltungen des ersten Studiensemesters.

> „Wir haben diese Einführungsveranstaltung. Da versucht man ihnen ein bisschen zu zeigen, was es heißt, dass viel Selbststudium verlangt wird. Dann haben sie die Möglichkeit, dass sie mit anderen Studierenden eigentlich Gespräche führen können. Es gibt eben dieses System, dass ihnen, dass diejenigen, die wollen, erhalten eigentlich eine Person, einen Studenten zugeordnet, mit der sie das besprechen können. Und dann versucht man den Leuten natürlich in den einzelnen Veranstaltungen noch relativ genau zu sagen, was sie machen müssen. Aber sonst sind sie sehr eigentlich sich selber überlassen. Gerade am Anfang des Studiums können sie eigentlich, sie werden nicht gezwungen“ (BEi_2, Z. 251-358).

Entsprechend der relativ freien Einführung in das Studium berichten die Studierenden von Unsicherheiten und einer gewissen Orientierungslosigkeit zum Studienbeginn. Allerdings wird auch dies größtenteils als erwarteter und auch charakteristischer Bestandteil eines Hochschulstudiums betrachtet.

> „Und mit dem Einfinden am Anfang ist es halt immer so – man kommt halt an und es sind alle gleich, haben alle im Prinzip nicht wirklich Ahnung, sondern kriegen nur die knappen Infos und dann muss man halt, dann wird man halt ins kalte Wasser geschmissen. Aber das, denke ich, ist halt überall ähnlich. Was ich halt fand, es gab halt nur einen Einführungstag und manchmal gibt's halt auch Einführungswochen und da lernt man die Leute vielleicht noch ein bisschen besser oder näher noch kennen und das fand ich ein bisschen schade“ (BFo_1, 3 Z. 210-215).

Dementsprechend wichtig ist für die Studierenden die Orientierung an Kommilitoninnen und Kommilitonen höherer Studiensemester. Allerdings wird in den Gruppengesprächen mehrfach betont, dass jeder Studierende letztlich selbst dafür verantwortlich sei, den individuell besten Weg für die Gestaltung des eigenen Studiums zu entdecken. Gerade dieser individuelle Entwicklungsprozess wird als wichtiger Bestandteil des Studiums betrachtet.

> „Also ich denk', so Tipps oder Warnungen von Höhersemestrigen sind sicher sinnvoll und auch gut für einen, aber man muss immer noch selber die Erfahrungen machen und für sich selber wissen, ob man's machen will oder nicht“ (BFo_1, 7, Z. 530-532).

**Fazit.** In Bezug auf die Sozialisationsprozesse werden die Studierenden im Wesentlichen sich selbst überlassen, obligatorische Angebote gibt es nicht. Die Studierenden ihrerseits betrachten das „Hineingeworfenwerden“ als einen wesentlichen Bestandteil eines Hochschulstudiums: das Entdecken der eigenen Studienstrategie gilt als wesentlicher Lernprozess im Zuge des Studienverlaufs, das Sich-Selbst-Überlassen-Sein als Charakteristikum eines „richtigen“ Studiums.

## 1.7. Zusammenfassung

Die zentralen Merkmale der Studienprogrammkultur des Bachelors Wirtschaftswissenschaften an der Universität Basel werden im Folgenden tabellarisch zusammengefasst:

| **Bachelor Wirtschaftswissenschaften, Universität Basel** |
|---|
| **Organisatorische Charakteristika und Entwicklung** |
| • Programmmanagement durch Studiendekan mit eigenem Team für Studienberatung<br>• Umstellung auf Bologna-System 2003<br>• Programmentwicklung 2008/09 unter Einbeziehung verschiedener Stakeholder (akademische Berater, Arbeitgeber, Studierende) |
| **Zielprogrammatik** |
| • Integration von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre als Leitvorstellung<br>• Fundiertes theoretisches Grundverständnis als Grundlage praktischen Handelns<br>• Allgemeinbildung und breites Grundlagenwissen als Anspruch des Bachelors |
| **Studierendenperspektiven auf die Programmziele** |
| • Zielvorstellungen der Studierenden widersprüchlich: Studium sowohl Ausbildung als auch persönliches Bildungsprojekt<br>• Wenig ausgeprägte Vorstellungen von Studienzielen im Sinne konkreter Kompetenzen<br>• Kenntnis und Anerkennung der offiziellen Programmziele im Sinne von Faktenwissen; nur teilweise handlungsleitend<br>• Vorstellung vom Studium als vorwiegend theoretischer und allgemeinbildender Prozess<br>• Grundlegend positive Einstellung gegenüber dem Studienprogramm und der Hochschule |
| **Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika** |
| • Starre Struktur des ersten Studienjahres (Grundstudium) wird ambivalent beurteilt: Verschulte Struktur (negativ) versus Orientierigung zu Studienbeginn (positiv)<br>• Selektionsdruck im ersten Studienjahr spielt eher untergeordnete Rolle<br>• Umfangreiche Wahlfreiheiten im Aufbaustudium werden durchwegs positiv beurteilt<br>• Semesterplanung bzw. Veranstaltungswahl als komplexer Prozess: Persönliche Interessen und Ziele, logistische Aspekte (Kreditpunkte, Veranstaltungszeiten, Prüfungsaufkommen) spielen zusammen<br>• Beratungsangebote zur Studienplanung sind vorhanden, werden aber nur selten in Anspruch genommen<br>• Individuelle und selbstverantwortliche Studiengestaltung als Leitvorstellung |
| **Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene** |
| • Integration von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre konsequent im Curriculum umgesetzt<br>• Im Kerncurriculum Dominanz von Vorlesungen mit Übungen und schriftlichen Klausuren als |

| |
|---|
| Prüfungsform → wenig handlungs- und praxisnahe Lehr-, Lern- und Prüfungsformen.<br>• Studierende nehmen Lehre im Kerncurriculum als eher inhaltsorientiert wahr → Anspruch der kritisch-reflektierenden Problemlösefähigkeit kommt eher in Seminaren des Wahlbereichs zum tragen |
| **Soziale Interaktionen und soziales Klima** |
| • Kaum kooperative Lernformen im Curriculum vorgesehen → Kooperation allenfalls in Lerngemeinschaften zur Prüfungsvorbereitung<br>• Kein direkter sozialer Vergleich zwischen den Studierenden bei Prüfungsleistungen<br>• Soziales Klima weder stark kollaborativ noch stark kompetitiv ausgeprägt → Individuelle Verantwortlichkeit für die Studiengestaltung und das Erreichen persönlicher Ziele im Vordergrund |
| **Formale und informelle Sozialisationsprozesse** |
| • Kaum formale Sozialisationsmechanismen (lediglich Einführungstag)<br>• Peers spielen bei der (informellen) Sozialisation eine Rolle<br>• Individuelles Entdecken des Studienalltags wird als entscheidendes Element des Studiums gegenüber der Schule betrachtet |

# 2. Fallstudie: Bachelorprogramm Betriebswirtschaftslehre, Universität St. Gallen

## 2.1. Positionierung des Falles im Forschungsdesign

Das Bachelorprogramm Betriebswirtschaftslehre an der Universität St. Gallen wurde als zweite der vier durchgeführten Fallstudien bearbeitet. Folgende Merkmale charakterisieren den Fall und bestimmen seine Positionierung im Forschungsdesign:

- **Wirtschaftsuniversität als Programmkontext.** Die Universität St. Gallen ist die einzige öffentliche Wirtschaftsuniversität der Schweiz. Das Studienangebot umfasst lediglich fünf Programme[63], die alle einen starken wirtschaftswissenschaftlichen Bezug aufweisen. Zudem gründen alle angebotenen Studienprogramme auf einem gemeinsamen Einführungsjahr, der so genannten Assessmentstufe. In dieser Einführungsphase wird ein breites Spektrum wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte vermittelt. Entsprechend der disziplinären Homogenität sowie der verhältnismäßig geringen Größe der Hochschule ist von einer starken Organisationskultur auszugehen. Darüber hinaus zeichnet sich die Universität St. Gallen durch eine große Nähe zur Privatwirtschaft aus (beispielsweise durch Dozierende, die in Unternehmen tätig sind).
- **Allgemeinbildender Anspruch.** Während das Studienangebot in St. Gallen sich stark auf die Wirtschaftswissenschaften fokussiert, verfolgt das Bildungskonzept den Anspruch, Elemente jenseits der ökonomischen Fachkultur zu integrieren. Das so genannte Kontextstudium, das in allen Studienprogrammen verankert ist, bietet geistes- und sozialwissenschaftliche Lehrveranstaltungen und soll so ein breites, allgemeinbildendes Studium ermöglichen.
- **Institutionsweite Studienarchitektur.** Die aktuelle Programmstruktur des Bachelor BWL geht im Wesentlichen auf eine universitätsweite und gleichzeitige Reform aller Studienprogramme im Jahr 2001 zurück. Dabei wurde eine einheitliche Studienarchitektur für alle Programme der Universität St. Gallen entwickelt und implementiert. Zudem verfügt jedes Programm über eine gesamtverantwortliche sowie eine administrative Programmleitung, die für einen reibungslosen Studienablauf und für die Weiterentwicklung des Programms zuständig ist.

## 2.2. Organisatorische Charakteristika und Entwicklung

Die gemeinsame Studienarchitektur der St. Galler Programme umfasst ein einheitliches Einführungsjahr − die so genannte Assessment-Stufe. Auf diese folgt das Bachelorstudium mit einer Regeldauer von vier Semestern (wobei die Studiendauer nicht begrenzt ist). Im Rahmen der Datenauswertung wurde an mehreren Stellen der Fallstudie deutlich, dass die Assessment-Stufe aus Sicht der Studierenden als quasi eigens-

[63] Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, International Affairs, Recht, Law and Economics

tändiges Programm wahrgenommen wird. Viel stärker als im Fall der Wirtschaftswissenschaften in Basel scheint ein Bruch zwischen dem Einführungsjahr und dem Rest des Bachelor-Studiums auf. Aufgrund seiner sozialisierenden Funktion in der Studieneingangsphase kommt der Untersuchung des Assessment-Studiums im Rahmen dieser Fallstudie dennoch eine wichtige Bedeutung zu. Dementsprechend wir die Assessment-Stufe in den jeweiligen Abschnitten der Fallstudie als eigenständiger Studienabschnitt beschrieben. Die Fallbeschreibung fällt dementsprechend länger aus als die Darstellung der übrigen Programme.

Assessment-, Bachelor- und Masterstufe sind ihrerseits in die drei Säulen Fach-, Kontext-, und Selbststudium unterteilt. Das Lehrangebot im Kontextstudium macht 25 Prozent des Studienumfangs aus. Es wird für die Studierenden aller Studienprogramme gleichermaßen angeboten und ist in die thematischen Bereiche Handlungs-, Reflexions- und kulturelle Kompetenz unterteilt (auf die Bedeutung dieser Studienarchitektur für das Handeln der Studierenden wird in Abschnitt 1.3.2.2 genauer eingegangen).

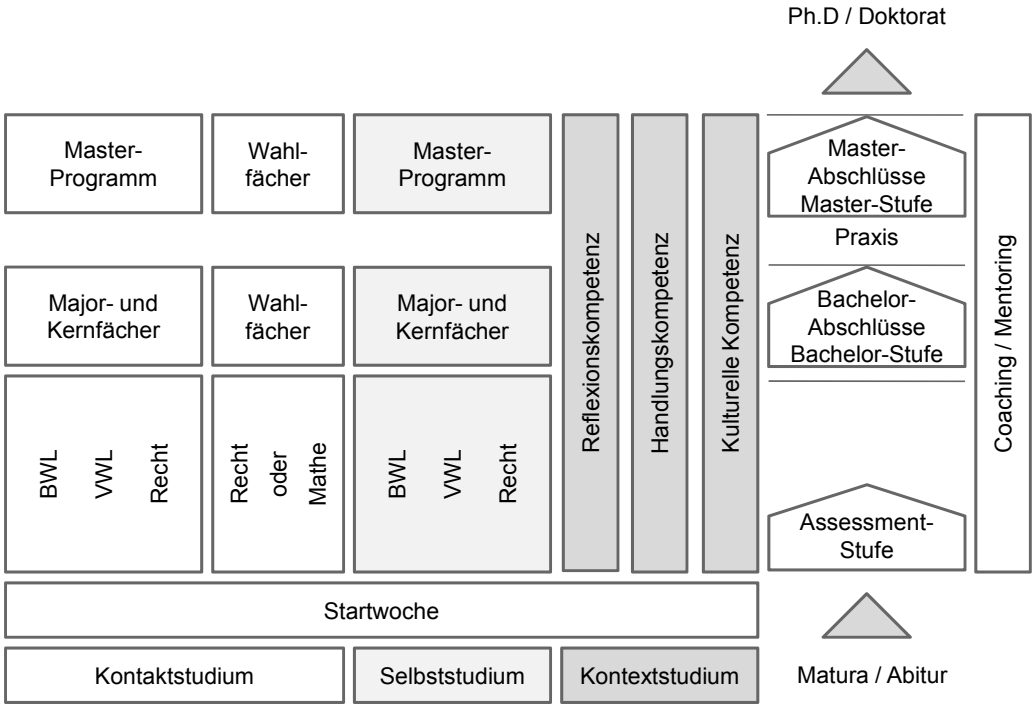



Abbildung 19. Studienarchitektur an der Universität St. Gallen (Quelle: Homepage der Universität St. Gallen[64]).

Das Selbststudium ist ebenfalls mit 25 Prozent des Studienumfangs veranschlagt. Es umfasst jedoch keine eigenen Lehrveranstaltungen, sondern soll durch entsprechende didaktische Methoden sowie Lehr-/Lernmedien im Rahmen der bestehenden Lehrveranstaltungen realisiert werden. Durch die sehr ähnliche Studienstruktur, das gemeinsame Assessmentjahr und die teilweise Überlappung des Lehrangebots (insbesondere durch das Kontextstudium, aber auch durch die gegenseitige Bereitstellung von Stu-

[64] URL: http://www.unisg.ch/~/media/267849F0BB66460E8E822A3C5DC5F564.ashx?tmpl=1&la=de&ts=40317.6793950463 [2010-11-09].

dienangeboten im Wahlbereich der verschiedenen Programme) ergibt sich eine vergleichsweise starke Verzahnung der angebotenen Studienprogramme.

Der Ursprung dieser einheitlichen Studienarchitektur liegt in einem institutionsweiten Projekt zur Implementierung der Bologna-Richtlinien, das im Wintersemester 2001/2002 wirksam wurde (Euler, Wilbers & Zellweger Moser, 2006; Gomez & Spoun, 2002; Spoun, 2004). Dementsprechend wurden auch die einzelnen Studienprogramme im Zuge dieser umfassenden Reform jeweils neu geplant und ausgestaltet.

> „Bei den Pflichtfächern, da … gibt es eben seit der [Neu-] Konzeption die Vorstellung …, die Bachelor-Studierenden sollten so einen gewissen Kern haben und der ist funktionsorientiert. Das heißt, sie haben dann Marketing, Finanzen, Controlling, Organisation – so diese Kernfächer aus der BWL“ (SgBwlEi_1, Z. 639-643).

Mit der Reform der Lehre wurden die Programme mit wissenschaftlichen und administrativen Programmleitungen ausgestattet. Diese Stellen sind für die operative Leitung des Programms – z. B. die Koordination von Lehrveranstaltungen – wie auch für mögliche Weiterentwicklungen des Programms verantwortlich. Je nach Ausmaß einer möglichen Veränderung sind die Handlungsspielräume der Programmleitungen jedoch begrenzt. Eine wichtige Rolle für Veränderungen im Bachelor BWL spielt nach Ansicht der Programmleitung der vorbereitende Ausschuss der betriebswirtschaftlichen Abteilung (ab 2011: Abteilungsausschuss der School of Management), ein zehnköpfiges Gremium, das Entscheidungsvorlagen für die betriebswirtschaftliche Abteilung (ab 2011: School of Management; vergleichbar mit einer Fakultät) vorbereitet.

> „Wenn es beispielsweise um neue Wahlangebote geht, dann ist es der vorbereitende Ausschuss hier, der sozusagen das Grundportfolio im Kopf hat. Aber wenn es um größere Dinge geht, strategische Dinge in der Abteilung, die dann in der Abteilung umgesetzt werden oder die an die Abteilung herangetragen werden. … Und der Ausschuss ist eigentlich sehr weiterführend, weil dort auch Dinge dann in dem zehnköpfigen Gremium besprochen werden können, die dann auch ausdiskutiert werden“ (SgBwlEi_1, Z. 1008-1121).

## 2.3. Programmziele und Einstellungen zum Studium

### 2.3.1. Zielprogrammatik des Bachelors BWL

#### 2.3.1.1. Universitäre Rahmenvorgaben

Universitätsweit geltende Rahmenvorgaben und Zielvorstellungen sind in der so genannten Vision 2010 enthalten (SgBwlDo_4). In diesem entwicklungsorientierten Leitbild lassen sich, auf die Lehre bezogen, drei wesentliche Rahmenvorgaben identifizieren:

- „Die integrative Sicht von Wirtschafts-, Rechts-, Sozial- und Kulturwissenschaften“ (SgBwlDo_4, S. 4) soll das Profil der Universität prägen,
- die Lehre soll „auf die Entwicklung von theorieverbundenen Praktikern und Praktikerinnen und praxisverbundenen Theoretikerinnen und Theoretikern abzielen“ (SgBwlDo_4, S. 5) und
- die Entwicklung von Studierendenpersönlichkeiten, „die ihre Begabungen und ihre Leistungsfähigkeit nicht nur für ihren persönlichen Erfolg, sondern auch gesellschaftlich verantwortungsvoll einsetzen“ (SgBwlDo_4, S. 7).

Neben diesen öffentlich kommunizierten, sehr allgemeinen Leitlinien lassen sich auch die Intentionen rekonstruieren, die bei der Konzeption der aktuellen Studienarchitektur im Hintergrund standen. Gomez und Spoun (2002) formulieren hierbei zunächst allgemeine Zielansprüche, denen das Studium an der Universität St. Gallen genügen soll:

> „Uns geht es in einem ganzheitlichen Verständnis um problembezogene Integration statt das Aneinanderreihen von Spezialwissen und uns geht es dabei immer und vor allem um die Entwicklung der Persönlichkeit. Wollen wir unsere Vision erfolgreich umsetzen, dann müssen wir über die Wissensvermittlung hinaus einen Beitrag für die charakterliche Entwicklung junger Menschen und für deren soziale, kulturelle und kommunikative Befähigung leisten“ (Gomez & Spoun 2002, S. 4).

Diese Zielformulierung umfasst eine Reihe von Ansprüchen an die Gestaltung der Studienprogramme an der Universität St. Gallen: Angestrebt wird zunächst die (1) *Integration unterschiedlicher disziplinspezifischer Lernerfahrungen* (Gomez & Spoun, 2002, S. 3f.). Diese Integrationsleistung soll im Rahmen eines gewissen (2) *Problem- bzw. Anwendungsbezugs* der universitären Ausbildung erfolgen. Darüber hinaus werden (3) *überfachliche Studienziele* im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen angestrebt. Innerhalb dieser übergreifenden Zielprogrammatik weisen Gomez und Spoun (2000) den einzelnen Elementen der Studienarchitektur jeweils spezifische Schwerpunkte zu.

Das erste Studienjahr, die *Assessment-Stufe,* soll einerseits die für ein Studium notwendigen Grundkompetenzen vermitteln und die Funktion eines „allgemeinen wissenschaftlichen Propädeutikums“ (Gomez & Spoun, 2000, S. 7) für die in St. Gallen gelehrten Disziplinen erfüllen. Neben dem Beherrschen wissenschaftlich-methodischer Fähigkeiten (Recherche, Beurteilung und Darstellung wissenschaftlichen Wissens) sollen sich die Studierenden am Ende des ersten Jahres „fachübergreifend im akademischen und gesellschaftlichen Diskurs stufenangemessen an der Erörterung aufgeworfener Fragen und Probleme beteiligen“ (Gomez & Spoun, 2002, S. 8) können. Daneben ist das Assessment eine Selektionsphase, deren vollständiges Bestehen die Voraussetzung für das weitere Studium darstellt (Spoun, 2002, S. 1f.).

Die Bachelor-Stufe soll sich vor allem von den berufsqualifizierenden Fachhochschulabschlüssen unterscheiden. Hier liegt die Idee einer allgemeinen Bildung zugrunde, die ausdrücklich auch die Persönlichkeitsbildung mit einschließt (Gomez & Spoun, 2002, S. 8). Aus diesem Grunde umfasst auch die Bachelor-Stufe neben dem Fachstudium

ein Kontextstudium mit den Inhaltsbereichen Handlungs-, Reflexions- und kulturelle Kompetenz.

Für das Kontextstudium formuliert Spoun (2002) nicht nur Ziele im Sinne von Lern- bzw. Bildungsergebnissen, sondern auch konkrete Vorstellungen zur methodischen Umsetzung. So sollen die Auseinandersetzung der Studierenden mit den philosophischen, kultur- und sozialwissenschaftlichen Angeboten des Kontextstudiums nicht nur und vor allem zu einem Wissenszuwachs führen, sondern kritisch-reflektierend und mit Bezug zur eigenen Persönlichkeit erfolgen (Spoun, 2002, S. 5). Dementsprechend sollen im Kontextstudium anwendungsorientierte Lehr- und Lernmethoden im Sinne eines „Trainings" besonders stark vertreten sein (Spoun, 2002, S. 6).

Mit Blick auf diese universitätsweiten Leitvorstellungen für die Ausgestaltung der Lehre ist für die einzelnen Studienprogramme ein recht umfangreicher normativer Rahmen hinsichtlich der anzustrebenden Programmziele gegeben.

#### 2.3.1.2. Offizielle Programmziele

Bei der Rekonstruktion der Zielprogrammatik des Bachelors BWL sind verschiedene Datenquellen zu berücksichtigen: Ein offizielles Dokument mit so genannten „Learning Outcomes" wurde im Zuge einer Reakkreditierung des Programms im Jahr 2009 erstellt (SgBwlDo_4). Bei der Erstellung miteinbezogen waren die Programmleitung, der Prorektor Lehre sowie externe Berater der Akkreditierungsagentur (SgBwlEi_1, Z. 125-137). Dieses Zieldokument umfasst Leitvorstellungen der für das Programm zuständigen Personen und enthält daher lexikalisches Wissen (oder – aus Sicht der Programmverantwortlichen – Rezeptwissen). Allerdings wurden diese Leitvorstellungen nicht breit an Studierende und Lehrende kommuniziert, sondern dienten zur Ausweisung der Programmziele gegenüber der Akkreditierungsagentur. Es bleibt daher zu prüfen, inwiefern sich die formulierten Learning Outcomes mit den axiomatischen Zielvorstellungen der Studierenden decken und sich als handlungsleitend für die Programmgestaltung bzw. die vorzufindenden Studienpraktiken erweisen.

Im offiziellen Zieldokument werden als Referenz für die Bestimmung der Programmziele sowohl die Vorbereitung auf eine Beschäftigung „in unterschiedlichsten Branchen und unterschiedlichen Unternehmen" (SgBwlDo_4, S. 2) als auch auf eines der angebotenen betriebswirtschaftlichen Masterprogramme genannt. Als Folge dieser breiten Ausrichtung wird der Bachelor BWL als „Generalistenausbildung" bezeichnet, was sich in den Inhalten, dem Aufbau und den Zielen des Programms widerspiegeln soll (SgBwlDo_4, S. 2). Erklärtes Ziel ist dabei die Ausbildung „zukünftiger Führungskräfte" (SgBwlDo_4, S. 3) und, dementsprechend, die Vermittlung von Kompetenzen, welche die Studierenden dazu befähigen, „in ihrer zukünftigen Rolle verantwortungsvoll zu handeln" (SgBwlDo_4, S. 3). Basierend auf dieser allgemeinen Ausrichtung werden drei schwerpunktmäßige Zielbereiche genannt:

**(1) International anerkannte wirtschaftswissenschaftliche Grundausbildung.** Dieser Zielbereich umfasst die fachwissenschaftliche Ausbildung im Bachelor BWL. Internationale Anerkennung bezieht sich dabei sowohl auf die Zusammensetzung

der Lehrenden und Studierenden als auch auf die Inhalte, die dem Vergleich mit anderen Managementprogrammen auf internationaler Ebene standhalten sollen. Betont wird auch der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, der auf „theoriegestütztes, methodisch geleitetes Vorgehen, Bewerten und Beurteilen“ (SgBwlDo_4, S. 2) zielt. Gleichzeitig wird mit dem Begriff der Grundausbildung auf die bereits angesprochene Breite des Programms verwiesen, dem „in der Konzeptionierung des Curriculums in betriebswirtschaftliche, volkswirtschaftliche und juristische Pflicht-, Wahlpflicht- sowie Kontextfächer“ (SgBwlDo_4, S. 2f.) Rechnung getragen werden soll. Dieser Zielbereich wird auf der Webseite des Studienprogramms noch um den Aspekt der Praxisnähe ergänzt: „Die Lehrveranstaltungen sind darauf ausgerichtet, Ihre Fähigkeiten zum Praxistransfer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fördern.“[65]

**(2) Verständnis für gesellschaftliches, politisches, ökologisches und ethisches Umfeld des Wirtschaftens.** Neben den fachlichen Kompetenzen sollen die Studierenden im Bachelor BWL auch die grundlegenden Ziele und Rahmenbedingungen des Wirtschaftens reflektieren. Diese Reflexionen bilden zusammen mit den wirtschaftswissenschaftlichen Fachkompetenzen die Grundlage für unternehmerisches Handeln (SgBwlDo_4, S. 3).

**(3) Persönliche Entwicklung.** Dieser Zielbereich adressiert überfachliche Kompetenzen, die im Rahmen des Studienprogramms erworben werden sollen. Explizit angesprochen werden hierbei „Kommunikations- und Teamfähigkeit“ (SgBwlDo_4, S. 3).

**Fazit.** Die drei übergreifenden Programmziele orientieren sich stark an den universitätsweiten Leitvorstellungen für die Lehre und sind auf die vorliegende Studienarchitektur abgestimmt. Die Zielvorstellungen werden insoweit konkretisiert, dass speziell bei den fachlichen Programmzielen neben der Kenntnis von Inhalten weitergehende Fertigkeiten (methodengeleitetes Vorgehen, Bewerten, Beurteilen) gefordert wird. Damit ergeben sich bestimmte Anforderungen an die didaktisch-methodische Umsetzung der entsprechenden Lehrveranstaltungen. Festzustellen ist, dass das Zielportfolio keine Kompetenzziele im Sinne konkreter, auf bestimmte Handlungssituationen bezogener Fertigkeiten und Wissensbestände umfasst.

#### 2.3.1.3. (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen

Die wesentlichen Zieldimensionen des Bachelors BWL gehen auf die Neukonzeption des Studienprogramms im Zuge der Bologna-Umsetzung (1999-2001) zurück. Der Pflichtbereich des Curriculum wurde dabei „funktionsorientiert“ (SgBwlEi_1, Z. 640-643), d. h. ausgerichtet an den Subdisziplinen der Betriebswirtschaftslehre (Marketing, Finanzen, Controlling, Organisation), gestaltet. Neben dieser fachwissenschaftlichen Grundlage wurden bei der Konzeption die Zielvorstellungen weiterer relevanter Ans-

[65] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorBetriebswirtschaftslehre.aspx [2011-01-14].

pruchsgruppen wie Arbeitgeber und ehemaliger Studierender aufgenommen (SgBwlEi_1, Z. 1064-1066).

In Bezug auf die Weiterentwicklung von Programmzielen bietet eine halbjährlich bei Arbeitgebern und Ehemaligen durchgeführte Umfrage des Prorektorats einen wichtigen Anhaltspunkt. Bisher gaben die Ergebnisse dieser Umfragen jedoch keinen Anlass, die Programmausrichtung grundsätzlich zu überdenken:

> „Eine gute Information über die Einstiegssituationen, über das, was die Personen machen und inwiefern die Absolventen nochmal das Programm besuchen würden. Also ich denke, so um einen Eindruck zu bekommen, wir sind auf einem ganz guten Pfad. Also im Grunde waren so die Rückmeldungen immer 70, 80, 85 Prozent dass die Leute zufrieden waren oder dass sie die Inhalte nochmal hören würden. Also insofern war es eigentlich eher eine Bestätigung. Nichts wo man jetzt sagt, das ist die Katastrophe, wir müssen sofort was jetzt ändern oder so. Das war gar nicht der Fall“ (SgBwlEi_1, Z. 1074-1080).

In Bezug auf die Weiterentwicklung des Programms kommt den Programmverantwortlichen (Programmleitender und administrative Leitung) eine zentrale Rolle zu (siehe auch Abschnitt 1.2). Sie stellen die Verbindung zwischen dem operativen Betrieb des Programms und den Entscheidungsgremien (Abteilungskonferenz, Senat etc.) dar und können daher Veränderungsprozesse anstoßen. Die Programmverantwortlichen sind auch in der Position, strukturimmanente Veränderungen anzustoßen, etwa im Bereich der Wahlfächer oder im direkten Austausch mit einzelnen Lehrenden.

> „Die Variation erfolgt dann wirklich in den Wahlangeboten. … Und das ist in der Tat, da könnte man Verbesserungsbedarf sehen … . Also wir liefern halt jetzt im Sinne, wir müssen sicherstellen, dass so und soviel hundert Studierende einen Platz bekommen und sind dankbar für Angebote. Man müsste es eher aktiv steuern im Sinne: das wird jetzt nachgefragt und dann bieten wir eher zwei Kurse an von dem Gebiet. Und das ist eben bisher nicht der Fall“ (SgBwlEi_1, Z. 638-652).

Die in einem Programm involvierten Lehrenden sind in der Regel innerhalb ihrer Disziplin bzw. des gelehrten Faches verankert, sodass ihnen der Blick auf das Gesamtprogramm mit seinen verschiedenen Bestandteilen fehlt. Durch ihre Überblicksperspektive kommt den Programmverantwortlichen die Position zu, Programmziele zu hinterfragen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

> „[Austausch in Bezug auf die Lehre besteht] vielleicht, ja, aber mehr zwischen den Dozierenden einer Fachrichtung oder eines Subfaches, also z. B. gibt es einen guten Austausch zwischen mir und den Kollegen aus den Bereichen Controlling, Accounting oder auch in Finance. Der ist aber stärker ausgeprägt als mit – sagen wir mal – dem Bereich Organisation. Allein aufgrund der fachlichen Nähe. … Aber weniger jetzt zwischen den Fächern, sondern man sieht sich vielleicht in den Gremien“ (SgBwlEi_1, Z. 713-720).

Gleichzeitig konstatiert die Programmleitung, dass die Entwicklung eigener Studienziele im Sinne einer Profilierung des eigenen Programms im Zuge von Bologna schwieriger geworden sei:

> „Früher, wenn Sie jetzt mal so 20 Jahre zurück gucken – da war die HSG eigentlich bekannt so für einen ganzheitlich integrierten Ansatz und den hatten eigentlich nur wenige. Und von daher war das Unterscheidungsmerkmal eigentlich ganz klar. Und jetzt hat man – ich find' den Weg auch gut – Internationalisierung und Bologna. Das bedeutet aber letztlich, dass die Programme gleicher geworden sind. Also man hat weniger Spielraum, sich zu differenzieren. Und da wird es eben schwieriger“ (SgBwlEi_1, Z. 224-229).

Ein auch für die Programmverantwortlichen nur schwer einzuschätzender Einflussfaktor auf die Programmziele sind Anforderungen von Akkreditierungsagenturen und Hochschulrankings. So werden im Zuge von Programmakkreditierungen bzw. vergleichenden Rankings verschiedene Kriterien an das Studienprogramm herangetragen. Der Programmverantwortliche des Bachelors BWL reflektiert in diesem Zusammenhang über die Bedeutung externer Evaluationen auf die Ausrichtung des Programms:

> „Das ist mir jetzt am Wochenende wieder bewusst geworden im Rahmen des Dozierendenseminars … . Da kam dann häufig auch das Ranking zur Sprache. Und … dass die HSG im letzten Financial Times Ranking mit dem [International Management Master] auf dem zweiten Platz sehr gut abgeschnitten hat. Und dann kam aber sehr schnell zur Sprache, ja was sind die Kriterien? Und ein Kriterium ist immer Salary von den Absolventen. Und das ist dann so ein bisschen das Problem. Dann weiß man gut, worauf reagieren diese Rankings und dann werden die Programme auch so zugeschnitten und man guckt dann eben, dass die Absolventen ein großes Gehalt bekommen, obgleich ja noch eine ganze Reihe anderer Faktoren wichtig wären. Und insofern kann man sich jetzt von dem Ranking auch nicht abkoppeln … und einen großen Einfluss nehmen solche Rankings eben. Und dass man dann eben sein Programm schon so zuschneiden würde, dass Absolventen unterkommen und dann auch ein hohes Gehalt kriegen, obgleich das nicht ausschlaggebend wäre, sondern vielleicht vielmehr die Entwicklungsperspektive von einem Absolventen, dass er nachher schnell Karriere macht. Das wäre ja ein anderer Punkt, auch wenn das Anfangsgehalt noch nicht so groß ist. Und insofern verändern auch diese Rankings so ein bisschen den Blick für das Programm. Oder man kann natürlich auch sagen, sie schärfen ihn, weil man sich darauf konzentriert. Aber vorwiegend will sagen dieser Stakeholder, diese Einflussfaktoren gibt es dann auch noch“ (SgBwlEi_1, Z. 144-161).

Externe Evaluationen nehmen also eher verdeckten, aber doch merklichen Einfluss auf die Programmgestaltung, indem deren Beurteilungskriterien zumindest teilweise und oft implizit als Zielvorgaben übernommen werden.

**Fazit.** Die angestrebten Studienziele im Bachelor BWL wurden im Rahmen einer systemtischen Neukonzeption der Studienprogramme an der Universität St. Gallen entwickelt. Dabei wurde die fachwissenschaftliche Perspektive mit der Aufnahme der Erwartungen externer Anspruchsgruppen (u. a. Arbeitgeber, ehemalige Studierende) kombiniert. In Bezug auf die Weiterentwicklung von Programmzielen spielen die Programmverantwortlichen eine entscheidende Rolle, da sie eine Überblicks- und Koordinationsfunktion in Bezug auf das Programm einnehmen, die dem einzelnen Lehrenden in der Regel fehlt. Gerade am impliziten Einfluss externer Evaluatoren wie Akkreditierungen und Rankings wird deutlich, dass sich die Programmziele auch an Anspruchsgruppen orientieren, deren Bedeutung für das Programm sich erst über die Zeit entwickelt hat und nicht von Anfang an im Blick der Programmverantwortlichen lag.

### 2.3.2. Studierendenperspektiven auf die Programmziele

Die folgenden Abschnitte stellen Ziele, Erwartungen und Einstellungen der Studierenden in Bezug auf ihr Studium vor. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass die Studierenden des Bachelors BWL an der Universität St. Gallen über einen umfangreichen Wissensbestand hinsichtlich der Ziele ihres Studiums verfügen. Dabei muss jedoch sehr genau zwischen dem epistemischen Stellenwert der verschiedenen Zielvorstellungen unterschieden werden. Insbesondere ist danach zu fragen, inwiefern sich lexikalisches Wissen bezüglich der Erwartungen, die an erfolgreiche Studierende gestellt werden, tatsächlich als handlungsleitend (im Sinne von Handlungswissen) oder zumindest als erstrebenswert (im Sinne von Rezeptwissen) erweist.

Die Gruppeninterviews haben gezeigt, dass im Fall des Bachelors BWL in St. Gallen zwischen der Assessment- und der Bachelor-Stufe unterschieden werden muss. Die Studierenden nehmen die beiden Stufen als stark unterschiedliche und voneinander getrennte Programmabschnitte war und schreiben ihnen dementsprechend auch unterschiedliche Zielsetzungen zu.

#### 2.3.2.1. Assessment-Stufe: Selektionsfunktion im Vordergrund

Die interviewten Studierenden stimmen weitgehend darin überein, dass die Assessmentstufe vorwiegend der Selektion der Studierenden zur Reduzierung der Studierendenzahlen dient. In der Wahrnehmung der Studierenden treten andere (Lern-) Ziele der Assessmentstufe hinter dieses „Aussieben“ zurück.

> „Dass mal die Ausländer mit einem Test ausgesiebt werden, ist sicher mal ein Leistungsmerkmal. Also man nimmt da wirklich nur die 25 Prozent Topleute, weil die Schweizer werden sowieso alle genommen. Und ich denk, das Assessment ist auch im Prinzip ein reines Aussieben. Und es wird auch so kommuniziert im Prinzip. … Also intern. Offiziell nicht. Also man wird nie in einer Rede vom Prorektor [oder] vom Rektor hören, okay wir

> mähen euch alle nieder im ersten Jahr. Aber im Prinzip jeder weiß es“ (SgBwlFo_1, Z. 146-154).

Aus Sicht der Studierenden wird im ersten Jahr seitens der Universität eine bewusste Überforderung angestrebt. Dabei werden die Anforderungen weniger als intellektuelle Herausforderung erlebt, sondern eher als Druck in Bezug auf die Verarbeitung großer Stoffmengen sowie die Organisation des Studienalltags.

> „Ja, also man kommt an. Dann wird einem gesagt, ihr müsst jetzt erst mal lernen, wie man eine Arbeit schreibt. Und wer denen glaubt, dass man überhaupt noch nie etwas geschrieben hat in seinem Leben, der erschrickt und meint, er muss jetzt irgendeine Kunst lernen, von der er keine Ahnung hat. Aber es ist ja tatsächlich schon so, dass man schon mal etwas geschrieben hat. Und es ist schon richtig, diese ganze Zitierregel-Geschichten und so, das ist etwas Neues, aber eine Wissenschaft ist das ja auch nicht für sich. Und dann – ja man muss sich halt einfach darauf einstellen, dass man einen Termin macht mit noch einem anderen, um Referat zu machen und das ist was Ungewohntes. Dann muss man sich mit dem vielleicht zweimal treffen und dann hat man drei solche Situationen. Aber es wirkt einfach so viel erschreckender, als es wirklich ist. Und sie kommunizieren das so, als ob das ein unglaublicher Aufwand wäre. Und dadurch entsteht so eine Atmosphäre, in der unglaublich viele Leute meinen, dass gerade richtig, richtig gearbeitet werden muss, sonst geht es nicht. Und das ist schon richtig, sonst kriegt man keine 6,0, sonst kriegt man keine 5,0 aufwärts. Aber, wenn man nur durch das Assessment kommen will, dann hat man eigentlich keine Probleme“ (SgBwlFo_5, Z. 305-318).

> „Ich denke, im ersten Jahr sind auch die Prüfungen so ausgelegt. Also man wird einfach mit Stoff überhäuft, nur um die Prüfung möglichst schwer und ungut zu machen“ (SgBwlFo_1, Z. 171f.).

> „Schlussendlich die Prüfung zu bestehen, ist nicht wirklich schwierig. Es ist einfach das Prüfungssystem ist viel strenger als im Bachelor. Das finde ich eigentlich das Hauptproblem. Weil ich mein', wenn man eine Prüfung verhaut, dann ist man draußen, wenn man eine Arbeit nicht abgibt, ist man draußen. Wirklich einfach das Prüfungssystem“ (SgBwlFo_3, Z. 770-773).

Durch diese Wahrnehmung der Assessment-Stufe als Selektionsphase entsteht aus Sicht der Studierenden eine ausgeprägte Unterteilung des Bachelor-Studiums. Das erste Jahr ist geprägt von der Notwendigkeit, die Selektionsphase zu bewältigen, wodurch das Bewusstsein für die eigene Kompetenzentwicklung bzw. die anzustrebenden Kompetenzziele in den Hintergrund rückt. Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass die Assessmentstufe aus Sicht der Studierenden keinen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Studium leistet. So wird mehrfach betont, dass die Assessment-Stufe vor allem im Fach Betriebswirtschaftslehre einen breiten Überblick gibt und viele Lerninhalte auf der Bachelor-Stufe wiederholt und vertieft werden. Im Hinblick auf die wahrgenommenen Ziele jedoch tritt die Selektionsfunktion derart

stark in den Vordergrund, dass die Kompetenzentwicklungsziele aus Studierendensicht kaum bewusst reflektiert werden.

Ist die Selektionshürde des ersten Jahres genommen, wandelt sich die Perspektive auf das Studium und andere Ziele rücken in den Vordergrund:

> „Das richtige Studieren hat für mich eigentlich erst nach dem Assessment angefangen. Weil ich da wählen konnte mehr, was ich machen wollte und eigentlich das richtige Studieren dann erst anfängt, wenn man nicht mehr diesen Druck hat und so. So wie ich es mir am Anfang eigentlich vorgestellt hab“ (SgBwlFo_5, Z. 440-443).

#### 2.3.2.2. Bachelor-Stufe: Berufsqualifizierende Funktion als Grundkonsens

Bei der Frage nach Zielen und Zweck des Studiums auf der Bachelor-Stufe lässt sich feststellen, dass die Vorbereitung auf den beruflichen Einstieg in ein privatwirtschaftliches Unternehmen für den größten Teil der Studierenden einen praktisch unhinterfragten Grundkonsens (im Sinne axiomatischen Wissens) darstellt. Dieser Konsens ist so ausgeprägt, dass die berufsvorbereitende Funktion in keiner der Gruppeninterviews grundsätzlich in Frage gestellt oder um alternative Zielsetzungen ergänzt würde. Diskutiert wird allenfalls das Ausmaß, indem das BWL-Studium tatsächlich auf die Aufgaben der künftigen Berufspraxis vorbereiten kann bzw. sollte: Während einige Studierende davon ausgehen, dass ein Ziel des Studiums sein sollte, die Anforderungen der künftigen Berufspraxis möglichst gut abzubilden, sehen anderen den Zweck des Studiums eher in der Vermittlung generischer Kompetenzen, die erst im Rahmen der späteren Tätigkeit vertieft und spezialisiert werden. Gerade die Entwicklung solcher überfachlicher Kompetenzen – allen voran Team- und Präsentationskompetenzen – wird als besonders ausgeprägtes Studienziel des Bachelors BWL angesehen. Die Studierenden gehen davon aus, dass diese Zielsetzung an der Universität St. Gallen stärker verfolgt wird als an wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen anderer Hochschulen.

> „Also ich glaube, dass wir hier sehr auf Teamarbeit und Präsentation, Gruppenarbeiten geschult werden. Da wird viel verlangt. Im Vergleich zu anderen Universitäten ist hier dieser Teil am Studium sehr groß hier vertreten, finde ich. Und ich hab von anderen Leuten, von älteren Studierenden, die schon 20 Jahre gearbeitet haben und doch jetzt ein Studium noch gemacht haben, gehört, dass wir eigentlich gar nicht wissen, was wir hier schon können. Also, dass wir keine Probleme haben oder dass viele keine Probleme haben, vor Leuten zu stehen, etwas zu präsentieren. Dass das eben in der Berufswelt doch angesehen ist und viele Probleme macht, was wir hier eigentlich schon gut können“ (SgBwlFo_6, Z. 660-671).

Letztlich werden jedoch alle Studienziele dem übergeordneten Ziele der Vorbereitung auf eine künftige (Management-) Tätigkeit untergeordnet, wie die folgende Aussage beispielhaft illustriert:

> „Ich denke einfach auch am Schluss, das ist jetzt auch von meiner Praxiserfahrung, zählt sehr stark auch einfach die Persönlichkeit und das Auftreten des Menschen. Und das, was einen als Individuum darstellt und nicht nur der Leistungsausweis, der irgendwo auf Papier festgehalten werden kann. Ich glaub' … [es gibt] keine Führungspersönlichkeit, die es jemals ins mittlere Management oder geschweige ins höhere Management [geschafft hat], wenn irgendwie die Persönlichkeit völlig nicht ausgebildet ist“ (SgBwlFo_1, Z. 786-791).

Das hier zumindest indirekt angesprochene Studienziel der Persönlichkeitsentwicklung wird nicht als eigenständige Zielkategorie betrachtet, sondern aufgrund ihrer Funktionalität für die künftige berufliche Karriere angesprochen und damit dem übergeordneten beruflichen Verwertungsinteresse untergeordnet.

Die Referenzierung der im Studium angestrebten Ziele an den Anforderungen der künftigen beruflichen Tätigkeit wird besonders bei der Frage deutlich, was einen idealen Absolvierenden des Bachelors BWL auszeichnet. Die Studierenden nennen hier keine Kompetenzen, die optimalerweise erworben werden. Vielmehr wird eine Reihe von Leistungskriterien und Tätigkeiten angeführt, die besonders erfolgreiche Absolvierende im Laufe des Studiums durchlaufen haben sollten:

> „Doppelbachelor, Austauschseminar, extracurriculare Vereinsaktivitäten, Auslandsaufenthalt, Praktikumsaktivitäten“ (SgBwlFo_5, Z. 914f.).

> „Zwei, drei Sprachen, möglichst fließend. Nebenbei noch in einem Vorstand gewesen sein von irgendeinem Verein“ (SgBwlFo_1, Z. 742f.).

> „Eigentlich müsstest du bei einem Verein dabei sein, du müsstest irgendwas mitorganisieren, du musst ein Praktikum machen, weil sonst nimmt dich nachher keiner … . Es war nur so für mich damals so eine Liste, das musst du alles machen und wenn du dieses HSG-Profil so erfüllst und ansonsten hast du keine Chance, dann kannst du gerade nach Hause gehen. Das war so das – auch so einen Schnitt von soundso, weil sonst… .“ (SgBwlFo_5, Z. 655-660).

Die genannten Kriterien – guter Notendurchschnitt, Auslandserfahrung, Berufspraktika, Sprachkompetenzen und extracurriculares Engagement – werden in allen Gruppeninterviews erstaunlich übereinstimmend vorgebracht. Sie stellen Merkmale eines idealtypischen Studienverlaufs dar, von dem sich die tatsächlichen Studienverläufe mehr oder weniger unterscheiden. Die zitierte Auflistung kann daher eher als lexikalisches Wissen denn als unmittelbar handlungsleitende Zielvorgabe betrachtet werden. Dementsprechend wird in den Gruppeninterviews wiederholt betont, dass die eigene Studiengestaltung auch anderen Zielkategorien folgt.

> „Ich kenne viele, die eben so nach dem Motto 'living for the CV' studieren. Also, die leben wirklich nur dafür – sie wollen nach Harvard, sie wollen das, sie wollen das. Nur Reputation, von A bis Z. Und das seh' ich schon ein bisschen anders. Weil man muss halt ziemlich viele Dinge vernachlässigen, wenn man auch von A nach B und überall hinspringt, nur um nachher dem

> Arbeitgeber zu gefallen. Also man vernachlässigt schon. Auch schon im Assessmentjahr hat man schon gemerkt, wenn man halt viel Gas gibt, leidet das soziale Netzwerk schon ein bisschen. Und wenn man nachher halt so weiterspurten möchte, dann ist es schon so wie er gesagt hat“ (SgBwlFo_1, Z. 777-784).

Nichtsdestoweniger ist davon auszugehen, dass sich ein großer Teil der Studierenden des Bachelors BWL diese Kriterien zumindest teilweise als Referenzrahmen für die eigene Studiengestaltung heranzieht. Ein Studierender formuliert diese Orientierungsfunktion explizit:

> „Das ist so eine typische HSG-Kultur. Das [die Kriterien eines idealen Studienverlaufs] ist so ein Mantra, das immer wieder wiederholt wird. Einfach dieses, im Prinzip orientiert sich ja indirekt doch wieder jeder an dem ungefähr. … Irgendwie diese Erwartungshaltung, die gesteckt wird“ (SgBwlFo_1, Z. 893-896).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die aufgeführten Erfolgskriterien aus Sicht der Studierenden als Erwartung des Studienprogramms bzw. der Universität wahrgenommen werden, die sich unmittelbar aus den Anforderungen von Arbeitgebern ableiten, welche als Abnehmer von Absolvierenden der Universität St. Gallen in Frage kommen.

> „[Die Erwartungen] sind dann schon die Punkte, über die auch gesprochen wird. Also, wenn man dann in ein Vorstellungsgespräch geht und auch von anderen Leuten hört, was beim Vorstellungsgespräch abgelaufen ist, dann sind das schon die Punkte, über die gesprochen wird. Mehr als über das, was man beim Studium macht. … Das kann man sich ja schon selber überlegen, wenn man sich in die Rolle eines Personalers reinversetzt: Ich hab' von zwei Leuten zwei Blätter vor mir liegen. Dann bin ich natürlich von dem Blatt mehr angezogen, wo mehr drauf steht. Das ist ganz normale Reaktion. Da kann man nichts gegen machen, weil ich weiß ja sonst einfach nichts von diesen zwei Personen. Dann nehm' ich natürlich das Blatt, das schon einmal im Ausland war, das Praktikum schon einmal gemacht hat als der, der nur das Studium hat“ (SgBwlFo_5, Z. 717-727).

In der Wahrnehmung der Studierenden ist die unmittelbare Verwertbarkeit der im Studium erbrachten Leistungen zum Berufseinstieg bereits in den Erwartungen der Universität an einen erfolgreichen Absolvierenden angelegt – erfolgreiches Studium und erfolgreicher Berufseinstieg werden als weitgehend deckungsgleich betrachtet. Zu beachten ist hierbei, dass mit den vorgebrachten Erfolgskriterien keine berufsrelevanten Kompetenzen im eigentlichen Sinne angesprochen werden, sondern vielmehr Aspekte, von denen erwartet wird, dass sie den Einstieg in die Arbeitswelt erleichtern, indem sie gegenüber Mitbewerbern Vorteile im Bewerbungsprozess bringen.

**Fazit.** Die Zielvorstellungen der Studierenden werden im ersten Studienjahr von der Selektionsfunktion der Assessment-Stufe dominiert. Das Ziel, den Auswahlprozess zu bestehen, lässt die Kompetenzziele dieser Studienphase in der Wahrnehmung der Stu-

dierenden in den Hintergrund treten. Auf der Bachelor-Stufe kann das Ziel eines möglichst erfolgreichen und reibungslosen Berufseinstiegs in ein privatwirtschaftliches Unternehmen als ein kulturell geteilter Grundkonsens der Studierenden betrachtet werden. Dabei werden – in der Wahrnehmung der Studierenden – die angenommenen Auswahlkriterien künftiger Arbeitgeber unmittelbar zu Gütekriterien eines erfolgreichen Studiums herangezogen. Dementsprechend betrachten die Studierenden das Erfüllen bestimmter Leistungskriterien und berufsqualifizierender Tätigkeiten, Praktika, Auslands- und Spracherfahrungen sowie andere extracurriculare Aktivitäten als Zielkategorien für das Studium. Daneben werden vor allem überfachliche Kompetenzen als herausragende Studienziele des Bachelors BWL an der Universität St. Gallen betrachtet. Fachliche Studienziele werden von den Studierenden hingegen praktisch nicht genannt.

### 2.3.3. Studentische Zielvorstellungen und offizielle Zielprogrammatik

Aufgrund der oben dargestellten Unterschiede in den wahrgenommenen Zielen der Assessment- und der Bachelor-Stufe werden diese beiden Phasen auch beim Abgleich der studentischen Zielvorstellungen mit der offiziellen Zielprogrammatik separat betrachtet.

#### 2.3.3.1. Assessment-Stufe

Offiziell verfolgt die Assessment-Stufe zwei wesentliche Ziele (siehe Abschnitt 2.3.1.1): Zum einen sollen die Studierenden im Sinne eines Propädeutikums studienrelevante Kompetenzen erwerben, beispielsweise Fähigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten. Zum anderen soll ein breiter Überblick über das Portfolio der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften gegeben werden. In diesem Zusammenhang erfüllt die Assessment-Stufe auch die Funktion einer Orientierungs- und letztlich Selektionsphase.

Verglichen mit diesen offiziellen Zielsetzungen tritt die Selektionsfunktion in der Wahrnehmung der Studierenden absolut in den Vordergrund. Zwar werden sowohl die propädeutischen Elemente als auch die Überblicksfunktion erkannt. In der Zuschreibung der Studierenden sind diese Elemente jedoch so ausgestaltet, dass sie im Wesentlichen dem übergeordneten Ziel der Selektion und damit der Reduzierung der Studierendenzahlen dient. Die Wahrnehmung einer bewussten Überfrachtung mit Inhalten bringt ein Studierender auf den Punkt, indem er die propädeutische Einführungsveranstaltung des ersten Semesters als „Beschäftigungstherapie“ (SgBwlFo_1, Z. 1023) bezeichnet.

Durch die Dominanz der Selektionsfunktion ist ein deutliches Auseinanderklaffen zwischen den offiziellen und den von den Studierenden wahrgenommenen Zielen der Assessment-Stufe zu konstatieren. Die Studierenden trauen den offiziell kommunizierten Zielen kaum und gehen davon aus, dass die Reduktion der Studierendenzahlen, das

„Aussieben“, auch die eigentliche Agenda der Universitätsverantwortlichen beherrscht.

> „Offiziell ist es ja nicht zum Sieben. Wir haben da mal eine Diskussion mit einem Prorektor gehabt. Er vertritt eben die [Meinung], es ist nicht zum Sieben da. Was natürlich nicht stimmt, oder? [Zustimmendes Lachen in der Gruppe.] Es ist ja sicherlich so, dass es zum Sieben da ist“ (SgBwlFo_3, Z. 845-857).

#### 2.3.3.2. Bachelor-Stufe

Die offizielle Zielprogrammatik des Bachelors BWL umfasst im Wesentlichen drei Teilbereiche (siehe Abschnitt 1.3.1.2): (1) einen wirtschaftswissenschaftlich-fachlichen Kern, der sich aus verschiedenen Funktionsbereichen der Wirtschaftswissenschaften zusammensetzt, (2) ein gesellschaftliches und politisches Grundverständnis für die Rahmenbedingungen unternehmerischen Handelns und (3) die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen.

**Wirtschaftswissenschaftliche Grundausbildung.** Diese offizielle Zielsetzung ist relativ oberflächlich. Konkretisiert wird sie in Form von insgesamt sieben Funktionsbereichen, die „alle wesentlichen Aspekte der Betriebswirtschafslehre“ (SgBwlDo_4, S. 4) abdecken sollen (Marketing, Forschungsmethoden, Informations-, Medien- und Technologiemanagement, Controlling und Rechnungslegung, Organisieren und Führen, Finanzierung, strategisches Management). In diesem Zusammenhang sind die Studierenden der Meinung, dass der Bachelor eine Art Grundlagenausbildung darstellt, die verschiedene Tätigkeits- und weiterführende Spezialisierungsmöglichkeiten eröffnet. Allerdings erkennen die Studierenden innerhalb der einzelnen Funktionsbereiche keine dezidierten Lern- bzw. Kompetenzziele. Auch zeigen die Studierenden in den Gruppeninterviews keine Vorstellung davon, wie unterschiedliche Studienelemente zueinander in Verbindung stehen oder aufeinander aufbauen.

> „Also bei Medizin, da muss man sagen ist wirklich aufbauend relevant, was man lernt. Das kann man hier nicht sagen. Und ob man jetzt irgendwie Mikro II verpasst hat, oder das gemacht hat. Also wirklich, ob man das im Austausch jetzt ein bisschen mit einem kleineren Aufwand gemacht hat oder nicht, das interessiert nachher keinen“ (SgBwlFo_1, Z. 336-339).

Die tatsächlichen Lernziele ergeben sich für die Studierenden also allenfalls auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen. Eine übergreifende Vorstellung in Bezug auf die fachlichen Programmziele und den Beitrag einzelner Programmelemente dazu fehlt weitgehend.

**Verständnis für gesellschaftliches, politisches, ökologisches und ethisches Umfeld des Wirtschaftens.** Das Programmziel, ökonomisches Handeln vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Überlegungen reflektieren zu können, scheint in keinem der Gruppeninterviews auf. Sich mit gesellschaftlichen, politischen usw. Rahmenbedin-

gungen des Wirtschaftens zu befassen wird allenfalls als ein Ziel des Kontextstudiums betrachtet. Allerdings fehlt hier aus Sicht der Studierenden meist die Rückbindung an Themen und Fragestellungen des Fachstudiums. Der Zielprogrammatik zufolge sollte die angestrebte Reflexionsfähigkeit jedoch innerhalb des Fachstudiums erreicht werden (SgBwlDo_4, S. 5f.). So lässt sich zusammenfassend feststellen, dass das Ziel, ein Verständnis für das gesellschaftspolitische Umfeld des Wirtschaftens zu entwickeln von den Studierenden nicht explizit erkannt wird und von ihnen auch nicht eindeutig im Programm verortet werden kann.

**Persönliche Entwicklung.** Unter diesem Zielbereich wird vor allem die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen zusammengefasst – allem voran „Kommunikations- und Teamfähigkeit“ (SgBwlDo_4, S. 3), die vorwiegend im Kontextstudium erworben werden sollen. Das Programmziel, solche überfachlichen Kompetenzen zu fördern, wird von den Studierenden klar erkannt und als ein besonderes Merkmal des BWL-Studiums an der Universität St. Gallen betrachtet. In der Einschätzung dieses Zielbereichs ist eine gewisse Ambivalenz auszumachen:

> „[Gruppenarbeiten sind] mühsam, aber ich finde es sehr gut, dass wir das machen. Man lernt sehr viel. Und ich will eher auch, dass wir gut vorbereitet werden eben und nicht nur die Modelle zu lernen oder nicht – sie sagen uns ja nicht, dass es dann so und so sein wird in der Praxis“ (SgBwlFo_6, Z. 672-674).

> „Ich glaube, das ist schon eine Stärke von St. Gallen eigentlich, also diese Teamarbeit. Also ich hab' auch schlechte Erfahrungen gehabt, ja klar. Aber ich glaube, das ist einfach sehr, sehr wichtig. Und viele Leute machen vielleicht eine Bachelor-Arbeit, oft nur Master-Arbeit. Die haben nie etwas geschrieben, allein oder in der Gruppe. Vielleicht ein paar Präsentationen: oh Gott, ich muss mit anderen Leuten arbeiten. Und sie können das gar nicht und dann kommt ein Problem oder ein Konflikt und so was muss ich machen. Und das geht ja nicht. Und ich finde es schon interessant, weil man sieht, wir sind alle anders, da arbeiten alle in einer anderen Art und Weise“ (SgBwlFo_5, Z. 821-828).

Das Beispiel der Gruppenarbeiten zeigt, dass die Studierenden die Förderung überfachlicher Kompetenzen zwar einerseits als Belastung empfinden. Gleichwohl wird das Programmziel, überfachliche Kompetenzen zu fördern, von den Studierenden auf breiter Basis als sinnvoll und wünschenswert anerkannt. Deutlich kritischer werden in diesem Zusammenhang diejenigen Programmelemente vor allem des Kontextstudiums beurteilt, die nicht direkt auf die Entwicklung überfachlicher Handlungskompetenzen zielen. So zielt das Kontextstudium auch auf eine allgemeine, nicht fach- bzw. berufsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Allgemeinbildung und Horizonterweiterung (Spoun, 2002). Hierzu bietet beispielsweise der Programmbereich Reflexionskompetenz Kurse aus unterschiedlichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, die häufig keinen sichtbaren Bezug zum wirtschaftswissenschaftlichen Fachstudium aufweisen. In Bezug auf diese Zielstellung einer (im humanistischen Sinne) „Allgemeinbildung“ zeigen die befragten Studierenden unterschiedliche Einschätzun-

gen. Die meisten Studierenden in den Gruppeninterviews erkennen und schätzen die Zielsetzung eines allgemeinbildenden Studienbestandteils zumindest prinzipiell. Demgegenüber beklagt ein kleinerer, aber doch substantieller Anteil der Studierenden, dass das Ziel einer fachlich fundierten Ausbildung Vorrang gegenüber dem allgemeinbildenden Teil des Studiums haben sollte. Eine zu starke Betonung der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung könne zu Lasten der fachlichen Kompetenzen gehen.

> „Ich finde die Freiheit sollte einfach darin liegen, dass man wählen kann, ob man diese Fächer machen will oder nicht. Weil ich weiß ganz genau, für mich wäre es viel sinnvoller, wenn ich andere Fächer vertiefter machen kann oder die, die mich interessieren. Keine Ahnung, Zinsen oder Kredite noch einen dritten, vierten Kurs dazu oder für jemand, der Interesse hat an Marketing, da wirklich mal reinzuschauen und ein Forschungsthema zu machen oder so. Wirklich vertieft, das einem wirklich etwas bringt“ (SgBwlFo_3, Z. 247-256).

Beim Blick auf die Zielvorstellungen der Studierenden fällt auf, dass die in Abschnitt 2.3.2.2 dargestellten Leistungsmerkmale und Tätigkeiten – z. B. guter Notenschnitt, Praktika, Auslandsaufenthalte – sich in den offiziellen Programmzielen nicht wiederfinden. Dennoch nehmen die Studierenden das (zumindest teilweise) Erfüllen dieser Kriterien als Erwartungen der Universität an einen guten Absolvierenden wahr. Auch hier ist also eine deutliche Differenz zwischen den Zielvorstellungen der Studierenden und den offiziell definierten Programmzielen festzustellen. Die Frage, woher die Studierenden dieses sehr differenzierte und stark präskriptive Bild eines „idealen Absolvierenden“ beziehen, wird in den Abschnitten zum sozialen Klima (Abschnitt 2.5) und zu formalen und informellen Sozialisationsprozessen (Abschnitt 2.6) eingehend diskutiert.

**Fazit**. Ein Vergleich der offiziellen Zielprogrammatik mit den Wahrnehmungen und Vorstellungen der Studierenden bringt an unterschiedlichen Stellen deutliche Differenzen zutage. Diese Differenzen entstehen nicht so sehr dadurch, dass die Studierenden die offiziellen Ziele nicht kennen, sondern vielmehr durch kulturell geteilte Vorstellungen der Studierenden in Bezug auf die tatsächlichen Erwartungen der Universität an erfolgreiche Studierende. In diesem Sinne ist ein Unterschied zwischen lexikalischem Wissen (den offiziell kommunizierten Zielen) und Rezeptwissen (den wahrgenommenen Anforderungen) über die Studienziele zu konstatieren. Besonders deutlich wird dies auf der Assessment-Stufe, wo gemäß der Wahrnehmung der Studierenden die Selektionsfunktion alle anderen Ziele dominiert und daher auch als tonangebend für die Programmgestaltung und den Studienalltag empfunden wird. Die offiziell kommunizierten Ziele treten dahinter zurück und verlieren damit ihre Relevanz für die tatsächlich gelebte Studienwirklichkeit. Auf der Bachelor-Stufe ist dieses Phänomen ebenfalls zu beobachten, allerdings in stark abgeschwächter Form. Zielvorgabe für ein erfolgreiches Studium ist in der Wahrnehmung der Studierenden ein Studienverlauf, der möglichst gute Einstiegschancen in eine erfolgreiche berufliche Karriere ermöglicht. Dementsprechend orientieren sich die (inoffiziellen) Erfolgskriterien stark an den Erwartungen von Unternehmen. Allerdings erkennen die Studierenden durchaus auch

die offiziellen Programmziele. Die stärkste Identifikation lässt sich beim Zielbereich der überfachlichen Kompetenzen erkennen, der als ein besonderes Qualitätsmerkmal des BWL-Studiums in St. Gallen betrachtet wird. Im Bereich der fachlichen Studienziele bleiben die offiziellen Vorgaben und damit auch die Vorstellungen der Studierenden recht abstrakt. Die angestrebten Fachkompetenzen werden lediglich auf betriebswirtschaftliche Subdisziplinen herabgebrochen, ohne dabei dezidierte Kompetenzen zu benennen. Demensprechend besteht das Fachstudium auch in der Wahrnehmung der Studierenden aus einer additiven Aneinanderreihung voneinander relativ unabhängiger Veranstaltungen. Das Ziel, ein Verständnis für die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ökonomischen Handelns zu fördern, erkennen die Studierenden von allen angestrebten Studienzielen am wenigsten.

### 2.3.4. Einstellungen zu Studium und Hochschule

In Bezug auf die Einstellungen der Studierenden gegenüber ihrem Studium und der Hochschule zeigt sich ein ambivalentes Bild. Es ist festzustellen, dass die Studierenden des Bachelors BWL in St. Gallen sich sehr stark mit ihrer Hochschule identifizieren. Dies kann über eine positive, aber auch über eine kritische Einstellung gegenüber der Universität und ihrer deutlich ausgeprägten Universitätskultur geschehen.

#### 2.3.4.1. Ruf der Universität St. Gallen als Identifikationsfigur

Ausnahmslos alle befragten Studierenden betonen, dass sich die Universität St. Gallen durch einen besonderen „Ruf“ auszeichnet, der vor allem nach außen wirkt. Bei genauerer Nachfrage zeigt sich, dass der Ruf der Hochschule viele verschiedene Facetten umfasst und sowohl positiv als auch negativ konnotierte Elemente enthält. Diese lassen sich in drei übergreifende Kategorien zusammenfassen:

**St. Gallen als Kaderschmiede.** Dieser Aspekt des Rufs bezieht sich vor allem auf bekannte Persönlichkeiten in der Wirtschaftswelt, die in St. Gallen studiert haben. Deren beruflicher Erfolg und öffentliche Präsenz übertragen sich auf die Universität und fördern deren Ansehen vor allem bei Unternehmen.

> „Es gibt auch viele Topmanager und CEO, die kommen auch von St. Gallen und das hat auch irgendwas. Also das ist auch schon bekannt. Und wenn die Leute hierherkommen, um einen Vorteil zu haben und sagen: ah ich hab' auch hier studiert. Und alle Assessment-Studierende sind so: ahh ich möchte auch so werden. Also es hat auch schon etwas, weil man hat schöne Ziele und so“ (SgBwlFo_5, Z. 76-80).

Viele der befragten Studierenden hoffen, durch den Ruf der Universität als Kaderschiede selbst Vorteile beim Berufseinstieg zu haben.

> „Also für mich persönlich ist der Vorteil der Reputation, dass ich einfach auf – glaub' ich zumindest – einfach auf Unternehmen zugehen kann. Also dadurch, dass sie mit vielen Firmen zusammenarbeiten, z. B. im Forum oder

> HSG Talents [Jobmesse der Universität] jetzt neu, dass da auch wirklich Interesse seitens der Firmen besteht, da wirklich mit uns Kontakt aufzunehmen“ (SgBwlFo_5, Z. 65-68).

Häufig wird in diesem Zusammenhang auch das starke Netzwerk der Universität St. Gallen betont, das den Kontakt in die künftige Berufswelt erleichtert.

**Leistungsethos.** Ein weiterer Aspekt des Rufs ist der Leistungsethos der Studierenden an der Universität St. Gallen. Das Studium gilt als besonders herausfordernd und anspruchsvoll, die Studierenden gelten als leistungsbereit und zielstrebig und grenzen sich auch von der Ziellosigkeit des „typischen Studentenlebens“ ab.

> „Wenn ich jetzt einem HSG-Kommilitonen sage, ich arbeite 17 Stunden am Tag, dann sagt der boah, toll. Und wenn ich das einer Psychologie-Studentin in Zürich vielleicht sage, dann sagt die okay, was hast du denn für einen Knacks. Also ich glaube, es ist halt schon so, dass ein gewisser Respekt oder eine gewisse 'Ehrfurcht' vor diesem, vor der Leistungsmentalität da ist“ (SgBwlFo_1, Z. 175-179).

> „Also letztes Jahr hatten wir montags immer frei und ich bin dann öfters mal an andere Unis Freunde besuchen gegangen. Und das war dann schon eher so ein bisschen so: Boah jetzt saßen wir zwei Stunden in der Vorlesung und was machen wir jetzt? Komm wir müssen uns jetzt zuerst mal etwas gönnen. Okay. … In Bern oder in Basel, Lugano. Nein, die machen schon etwas. Es war mehr so, so etwas unkoordiniert. Wir wissen nicht genau, wir brauchen jetzt vielleicht noch ein Fach in dieser Richtung, aber wir sind nicht so sicher, wir machen es mal. Also Wirtschaft ist schon noch schön. Und sie wettern immer alle auf die HSG“ (SgBwlFo_1, Z. 959-970).

Nach außen wird der Leistungsethos nach Ansicht der Studierenden vor allem durch das strenge Selektionsverfahren der Universität vermittelt. Dazu gehört neben der Assessment-Stufe insbesondere ein Aufnahmetest für ausländische Studierende, deren Anteil maximal 25 Prozent aller Studierender der Universität St. Gallen betragen darf.

**St. Gallen als Kapitalismus-Hochburg.** Schließlich gilt die Universität St. Gallen ihrem Ruf zufolge auch als eine Hochburg kapitalistischen Denkens.

> "Also ich komm' jetzt aus [einer Stadt], die ist ein bisschen links eingestellt und so. Und wenn man da sagt, man studiert an der HSG, dann hat jeder gerade so ein Bild von der HSG. Und das ist in meiner Stadt eher negativ, weil es eben dann heißt, das ist kapitalistisch und du bist in dieser. Und ich denke, es beruht schon sehr viel einfach auch auf der Medienlandschaft. Wenn etwas an der HSG geschieht, dann steht meistens in der Elite-, Kaderschmiede St. Gallen hat es noch viele so Terminologien, die in diese Richtung gehen“ (SgBwlFo_1, Z. 95-101).

Dieser Aspekt des Rufs verbindet sich auch mit einem stereotypen Studierendenbild, das von den Studierenden selbst etwas ironisch als der „typische HSGler“ bezeichnet wird.

> „Stehkragen tragender, mit Gel-Haaren und extrem kapitalistisch, so die Kategorie. … Und vielleicht jeden Tag mit dem Porsche zur Uni. So. Ich meine, es gibt schon solche und das Klischee wird dadurch auch unterstützt. Aber es wird auch generalisiert auf die ganze Uni“ (SgBwlFo_1, Z. 132-136).

Ein Großteil der befragten Studierenden betrachten diesen Aspekt des Rufs der Universität St. Gallen als problematisch. Absolvierende würden unter Umständen von vorne herein als arrogant und unbelehrbar betrachtet:

> „Also ich persönlich habe das Gefühl, die Reputation von der HSG ist je nach Bereich jetzt okay, jetzt wenn ich zu einer Investmentbank gehe, ist sie nicht schlecht. Aber wenn ich in den KMU-Bereich gehe, gibt es auch wieder ein paar Leute, die sagen: bloß nicht einen HSGler oder bloß nicht einen Berater, der von der HSG kommt, denn der macht mich eh platt. Das hab' ich auch schon erlebt“ (SgBwlFo_1, Z. 76-81).

Entsprechend der negativen Konnotation des „typischen HSGlers“ grenzen sich die meisten Studierenden stark von diesem Bild des kapitalistischen, unreflektierten und allein auf materiellen Wohlstand bedachten Ökonomen ab.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Identifikation der Bachelor BWL-Studierenden mit der Universität St. Gallen als Organisation ausgesprochen hoch ist. Dies liegt nach Einschätzung der Studierenden selbst daran, dass die Betriebswirtschaftslehre als Fach dem Bild der „Business School“ St. Gallen am nächsten kommt bzw. dass die Organisationskultur stark durch den Habitus der Betriebswirtschaften geprägt sei.

#### 2.3.4.2. Kritische Auseinandersetzung mit Reputation und Universitätskultur

Die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Ruf der Universität und der eigenen Universitätskultur erscheint in den Gruppeninterviews als durchaus reflektiert und mitunter kritisch. Dies wird besonders bei der Frage nach dem Ursprung des Rufs der Universität St. Gallen deutlich. Die befragten Studierenden hinterfragen hierbei vor allem die Selbstdarstellung der Universität nach innen (gegenüber den Studierenden) und außen.

> „Ich denk', grundsätzlich ist sicher eine gewisse Selbstbeweihräucherung intern, die auch nach außen getragen wird. Es wird immer betont, bei jeder Rede: wow wir sind so toll, wir sind bei irgendwelchen Uni Rankings in den Top Ten und es gibt Pressemeldungen etc. Und ich glaube, das nächste Vorurteil ist wirklich, man hat dieses Klischee von einem HSGler. Ich muss sagen, wenn man in Zürich studiert, gibt es alle möglichen Studienrichtungen. Das heißt, von einem Zürcher Studenten gibt es nicht dieses Klischee, was man im Kopf hat. Wohingegen jetzt St. Gallen, weiß ich sofort, der studiert mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit BWL und sprich in dem Moment wird das Klischee völlig angewendet. Und daher gibt es auch

> den Bezugspunkt in der Bevölkerung. Und dementsprechend kennt es auch jeder“ (SgBwlFo_6, Z. 120-128).

Kritisch gesehen wird auch die Frage, welchen Zweck das Hochschulstudium erfüllen sollte. Mehrfach werden mangelnde Reflektiertheit der Studierenden im Bachelor BWL und die Fokussierung auf die eigene Karriere („Lebenslaufdenken“) thematisiert. Viele Studierende betrachteten die „Marke“ St. Gallen als Garant für ein hochwertiges Studium, anstatt die Frage nach tatsächlich erfolgter Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt zu rücken.

> „Da, muss ich sagen, war ich ganz ehrlich enttäuscht am Anfang. Für mich war HSG – ich kam auch an die HSG zu einem großen Teil aus Reputationsgründen. Hab' gedacht, okay, hier hat es engagierte Leute, hier kann was gehen. Und dann mag ich mich erinnern, BWL-Gruppe, erstes Semester. Da waren nur Faultiere. Ich war komplett in der Wahrnehmung getäuscht quasi und war da richtig enttäuscht. Und hab' aber in der Zwischenzeit in vielen Kursen und Arbeiten Leute gefunden und kennen gelernt, die ähnlich sind und mit Drive und Interesse an die Sache rangehen. Es kommt ein wenig drauf an, mit wem man sich dann schlussendlich abgibt“ (SgBwlFo_6, Z. 392-398).

> „Ich habe das Gefühl, dass Studenten hier auch wegen der Reputation sehr gläubig sind, gegenüber den Dozenten. Und ich habe in Lausanne erlebt, dass die Studenten viel aktiver eingreifen. Und ich könnte mir vorstellen, dass das daran liegt, dass die Universität, da geht's hoch, da ist so eine Treppe. Und dann ist man oben und dann die großen Dozenten und Professoren von der HSG“ (SgBwlFo_6, Z. 401-406).

Kontrovers diskutiert wird in diesem Zusammenhang die Fokussierung der Universität St. Gallen auf den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich. Die Dominanz der Wirtschaftswissenschaften wird einerseits als entscheidender Vorteil betrachtet, weil die Universität dadurch starke Verbindungen zur Unternehmenspraxis herstellen und hochqualifizierte Lehrende anziehen kann. Gleichzeitig wird in den Gruppeninterviews mehrfach das Fehlen einer wirklichen disziplinären Vielfalt angesprochen, wodurch der universitäre Charakter der Hochschule leide.

> „Also mein Erlebnis in Lausanne war, dass wenn man mit Leuten ist, die verschiedene Dinge studieren, haben die immer andere Denk- und Erklärungsansätze. Und ich finde es für die persönliche Entwicklung sehr wertvoll, dass man sich mit Leuten umgibt, die anders denken. Und, obwohl ich mein Denken, wie es hier geprägt wird, sehr schätze, habe ich das Gefühl, dass es zwar schon schulisch herausgefordert wird. Aber beim Mittagessen ist es sehr konform. Da hat man halt nicht Biologen, die Dinge ganz anders erklären und das fehlt mir hier“ (SgBwlFo_6, Z. 76-81).

Neben diesen kritischen Stimmen betonen die Studierenden jedoch auch zahlreiche positive Seiten ihres Studiums und vor allem der starken Universitätskultur an der Universität St. Gallen. So sei die Leistungsbereitschaft der meisten Studierenden tat-

sächlich höher als an anderen Universitäten. Zwar seien zahlreiche extracurriculare Aktivitäten, z. B. die Mitarbeit in einem der zahlreichen studentischen Vereine oft auch mit einem Blick auf den eigenen Lebenslauf verbunden. Trotzdem zeige sich in der bunten Vereinslandschaft das große Engagement vieler Studierender über das Fachstudium hinaus.

**Fazit.** Die Studierenden des Bachelors BWL identifizieren sich stark mit der Universität St. Gallen und ihrer Organisationskultur. Zentrale Identifikationsfigur ist der Ruf, der jedoch ambivalent beurteilt wird. Besonders kritisch wird in diesem Zusammenhang die Selbstdarstellung der Universität betrachtet. Aus Sicht der Studierenden stellt sich (auch angesichts der steigenden Studierendenzahlen und einer zunehmend wahrgenommenen „Massenabfertigung“) die Frage, inwiefern die Qualität der Ausbildung dem von der Universität selbst kultivierten Bild einer Kaderschmiede gerecht wird. Hinterfragt wird auch, inwieweit angesichts eines hohen Anteils inhaltsorientierter Lern- und Prüfungsformen die offiziell angestrebte kritisch-reflexive Grundhaltung bei den Studierenden erreicht werden kann. Inhaltsorientierung und unreflektierte Selbstdarstellung könnten aus Sicht der Studierenden negativ-stereotype Vorstellungen von der Universität St. Gallen fördern. Demgegenüber wird jedoch durchaus anerkannt, dass die leistungsorientierte Universitätskultur den Rahmen für ein positives und engagiertes Arbeitsklima liefert, in dem sich viele Studierende über das reine Fachstudium hinaus engagieren.

## 2.4. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika

### 2.4.1. Curriculumstruktur

Im Folgenden wird die Curriculumstruktur des Bachelors mit ihren zwei Stufen dargestellt.

#### 2.4.1.1. Assessment-Stufe[66]

Die Assessment-Stufe umfasst das erste Studienjahr. Nur Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, können diese Stufe in zwei Jahren belegen. Vor dem Beginn des eigentlichen Studiums steht die so genannte „Startwoche“[67], eine verpflichtende Einführungswoche, in der die Studierenden an den Studienalltag an der Universität herangeführt werden sollen. In dieser ersten Woche bearbeiten die Studierenden in vorab eingeteilten Teams eine Fallstudie zu einem jährlich wechselnden Leitthema. Die Ergebnisse werden am letzten Tag der Einführungswoche vor eine Fachjury präsentiert und bewertet. Während der gesamten Startwoche haben die Studierenden einen festen Terminplan und werden von Tutoren betreut.

**Wahlmöglichkeiten und Modulstruktur.** Von den im ersten Jahr zu erbringenden Studienleistungen entfallen 39 der 60 Kreditpunkte auf verpflichtende Lehrveranstaltungen, die von allen Studierenden zu belegen sind. Darunter jeweils zwei Einführungsveranstaltungen in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Recht (insgesamt 32 Kredits), das Propädeutikum „Formen und Methoden des Lernens und des wissenschaftlichen Arbeitens“ (drei Kredits) sowie „Interdisziplinäre Problemlösung“ (2 Kredits). Bei den übrigen Leistungen verfügen die Studierenden über gewisse Wahlmöglichkeiten. So kann im Pflichtwahlbereich zwischen Recht oder Mathematik gewählt werden. Im Kontextstudium ermöglicht der Bereich der Reflexionskompetenz sowohl hinsichtlich des zu belegenden Faches (Wahl zwischen Geschichte, Philosophie, Psychologie, Soziologie) als auch in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung (pro Fach jeweils acht Veranstaltungen) eine recht breite Wahl. Im Bereich der kulturellen Kompetenz muss eine Sprache belegt werden, wobei auch hier zwischen insgesamt acht angebotenen Fremdsprachen gewählt werden kann. Inhaltliche Freiheiten lässt ferner die verpflichtende wissenschaftliche Hausarbeit, die in BWL, VWL oder Recht abgelegt werden kann.

Die Struktur der einzelnen Module ist auf der Assessment-Stufe sehr unterschiedlich: der Umfang der einzelnen Leistungen reicht von einem bis zu sechs Kreditpunkten. Einige Module werden mit kombinierten Leistungsnachweisen abgeschlossen, sodass im Assessmentjahr insgesamt 19 Prüfungsleistungen zu erbringen sind. Diese wiederum verteilen sich etwa zur Hälfte auf Semesterendprüfungen (schriftliche Klausuren

[66] Die Universität St. Gallen bietet umfangreiche Informationsangebote für die Studienorganisation online an. Die Seiten der Assessment-Stufe finden sich unter http://www.assessment-stufe.unisg.ch/de/Studium/Intranet Public/ Assessmentjahr.aspx [2010-11-10].
[67] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/Assessmentjahr/Startwoche.aspx [2010-11-10].

im so genannten Prüfungsblock) und Leistungen während des Semesters (mündliche Prüfungen, Präsentationen, Seminararbeiten).

**Veranstaltungs- und Prüfungsformen.** Die Veranstaltungsformen, mit denen die Studierenden auf der Assessment-Stufe konfrontiert sind, sind vielfältig. In den Pflichtfächern dominieren Frontalvorlesungen (mit sehr große Teilnehmendenzahlen um die 1500 Studierenden). Diese werden jeweils von Übungsgruppen flankiert, in denen die Zahl der Teilnehmenden wesentlich geringer ist (rund 50) und teilweise Gruppenarbeiten stattfinden (BWL Integrationsfallstudie, Formen und Methoden des Lernens und des wissenschaftlichen Arbeitens, Interdisziplinäre Problemlösung). Speziell im Kontextstudium dominieren seminarische Veranstaltungsformen.

Ebenso sind unterschiedliche Prüfungsformen vorzufinden. Neben schriftlichen Klausuren (neun der 17 Leistungen) sind Seminararbeiten in Einzel- und Gruppenarbeit zu verfassen, mündliche Einzel- und Gruppenprüfungen sowie Präsentationen zu absolvieren. Tabelle 14 gibt einen detaillierten Überblick über das Curriculum der Assessment-Stufe mit den jeweiligen Lehr- und Lernformaten sowie Prüfungsformen.

Tabelle 14. Curriculum der Assessment-Stufe (Quelle: Eigene Darstellung basierend auf SgBwlDo_5).

| **Lehrveranstaltung** | **Umfang (Kredits)** | **Lehr-/Lernformen** | **Prüfungsform** |
|---|---|---|---|
| **Herbstsemester: Pflichtbereich** | | | |
| *Betriebswirtschaftslehre*: Grundlagen der Managementlehre und kundenorientierte Geschäftsprozesse | 5 | Vorlesung, Übungen, Selbststudium | Klausur |
| *Volkswirtschaftslehre*: Mikroökonomik 1 | 5,5 | Vorlesung, Übungen, Selbststudium | Klausur |
| *Recht*: Privatrecht | 5,5 | Vorlesung, Übungen, Selbststudium | Klausur |
| Wissenschaftliche Hausarbeit | 6 | Eigenständige Bearbeitung eines Themas aus BWL oder VLW oder Recht | Seminararbeit |
| **Herbstsemester: Pflichtwahlbereich** | | | |
| Mathematik I oder<br>Recht: Strafrecht | 3,5 | Vorlesung, Übungen, | Klausur |
| **Herbstsemester: Kontextstudium** | | | |
| *Handlungskompetenz:* Formen und Methoden des Lernens und des wissenschaftlichen Arbeitens | 3 | Vorlesung, Übungen | Seminararbeit (50%)<br>mündliche Prüfung (50%) |
| *Reflexionskompetenz:* Wahl einer von 32 Veranstaltungen (Fächer: Geschichte, Philosophie, Psychologie, Soziologie) | 2 | Seminar | Seminararbeit |
| *Kulturelle Kompetenz:* Fremdsprache (eine von acht angebotenen Sprachen) | 0 (Prüfung im Folgesemester) | Vorlesung/Seminar | keine, Prüfung im Folgesemester |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Frühjahrssemester: Pflichtbereich** | | | |
| *Betriebswirtschaftslehre*: Finanzielle Führung und Integrationsfallstudie | 6 (5 plus 1 Fallstudie) | Vorlesung, Übungen, Selbststudium | Klausur<br>Integrationsfallstudie (Gruppenarbeit) |
| *Volkswirtschaftslehre*: Makroökonomik 1 | 5,5 | Vorlesung, Übungen, Selbststudium | Klausur |
| *Recht*: Grundlagen des Bundesstaatsrechts | 5,5 | Vorlesung, Übungen, Selbststudium | Klausur |
| **Frühjahrssemester: Pflichtwahlbereich** | | | |
| Mathematik II oder<br>Recht: Haftpflichtrecht | 3,5 | Vorlesung, Übungen, | Klausur |
| **Frühjahrssemester: Kontextstudium** | | | |
| *Handlungskompetenz:* Interdisziplinäre Problemlösung | 2 | Vorlesung, Übungen | Seminararbeit in Gruppen (50%)<br>mündliche Gruppenprüfung (50%) |
| *Handlungskompetenz:* Präsentation Fallstudie | 1 | Selbststudium | Gruppenpräsentation |
| *Reflexionskompetenz:* Wahl einer von 32 Veranstaltungen (Fächer: Geschichte, Philosophie, Psychologie, Soziologie) | 2 | Seminar | mündliche Prüfung |
| *Kulturelle Kompetenz:* Fremdsprache (eine von acht angebotenen Sprachen) | 4 | Vorlesung/Seminar | Klausur (50%)<br>mündliche Prüfung (50%) |

**Selektionsmechanismen.** Bei der Zulassung zum Studium ist zunächst zwischen Schweizer und Nicht-Schweizer Studienanwärtern zu unterscheiden. Nicht-Schweizer werden einer Zulassungsprüfung unterzogen, deren Bestehen Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums ist. Schweizer Studienanwärter werden grundsätzlich für das Studium zugelassen. Aufgrund der hohen Studierendenzahlen erfüllt die Assessment-Stufe eine Selektionsfunktion. Auf den Webseiten der Universität St. Gallen heißt es hierzu:

> „Das Assessmentjahr erfordert von Ihnen hohe Motivation, grosse [sic] Leistungsbereitschaft und eigenständige Studienleistung bei hohem Arbeitstempo. Damit wird auch Ihre eigene Verantwortung für die persönliche Entwicklung ausgebildet und gefördert. Dies bedeutet für das Fachstudium umfassende Eigenleistungen in Form von Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, Hausarbeiten, Gruppen- und Einzelleistungen, Prüfungsvorbereitungen usw. Nach diesem Jahr sollen Sie selbst entscheiden können, ob die Zielsetzungen und Anforderungen der Universität St. Gallen Ihren eigenen Vorstellungen und Potenzialen entsprechen“ (Quelle: Homepage der Universität St. Gallen[68]).

[68] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/Assessmentjahr/WasBedeutetAssessmentjahr.aspx [2010-11-10].

Ausschlaggebend für das Bestehen der Assessment-Stufe ist das Erreichen von 240 so genannten Kreditnotenpunkten, die sich aus der Zahl der Kreditpunkte (60) multipliziert mit der zum Bestehen notwendigen Note von 4,0 ergeben.[69] Minus-Kreditnotenpunkte, die sich ergeben, wenn eine Note schlechter als 4,0 erzielt wird[70], können bis zu einem gewissen Grad mit guten Notenleistungen ausgeglichen werden. Allerdings dürfen insgesamt nicht mehr als 12 Minus-Kreditnotenpunkte anfallen, davon maximal vier im Kontextstudium. Wird die Assessment-Stufe nicht bestanden, so ist ein zweiter Versuch möglich. Dabei müssen alle Leistungen noch einmal erbracht werden; einzelne Prüfungen können nicht wiederholt werden.

#### 2.4.1.2. Bachelor-Stufe

Die Bachelor-Stufe ist so konzipiert, dass sie im Vollzeitstudium in vier Semestern absolviert werden kann. Abgeschlossen wird diese Stufe mit dem Erstellen einer Bachelor-Arbeit.

**Wahlmöglichkeiten und Modulstruktur.** Auf der Bachelor-Stufe setzt sich die Studienstruktur der Assessment-Stufe fort. Die Hälfte der insgesamt 120 Punkte des Bachelor-Studiums entfallen auf insgesamt 12 Pflichtveranstaltungen. Die restlichen Kreditpunkte setzen sich aus dem fachbezogenen Wahlpflicht- (vier Kredits) und dem Wahlbereich (16 Kredits) zusammen. 24 Kredits entfallen auf das Kontextstudium mit Handlungs-, Reflexions-, und kultureller Kompetenz.

Die Granularität der Modulstruktur und damit die Anzahl der tatsächlich zu absolvierenden Prüfungen hängt zu einem gewissen Grad von den Wahlentscheidungen der Studierenden ab. So variieren die Veranstaltungen im Wahlbereich zwischen drei und sechs Kreditpunkten, was wenigstens drei Lehrveranstaltungen bzw. Prüfungen bedeutet. Der Wahlpflichtbereich schlägt mit einer Veranstaltung zu Buche. Im Kontextstudium werden pro Veranstaltung in der Regel vier (Reflexions- und kulturelle Kompetenz) bzw. zwei (Handlungskompetenz) Kreditpunkte vergeben. Damit ergeben sich in diesem Bereich insgesamt mindestens acht Veranstaltungen bzw. Prüfungen. Insgesamt absolvieren die Studierendne also mindestens 24 Veranstaltungen bzw. Prüfungen im Rahmen der vier Semester und damit durchschnittlich sechs Veranstaltungen/Prüfungen pro Semester. Allerdings ist in einem der Semester zusätzlich die Bachelor-Arbeit zu erstellen, sodass hier in der Regel Veranstaltungen vorgezogen werden müssen, um im Rahmen der Regelstudienzeit abzuschließen. Darüber hinaus werden im Bachelor BWL Austauschprogramme angeboten, z. B. der so genannte „Asia Term“, bei dem ein Semester an einer Partneruniversität in Singapur absolviert wird[71]. Zwar können hier gewisse Studienleistungen angerechnet werden, allerdings ist es in der Regel notwendig, bestimmte Pflichtveranstaltungen vorzuziehen, um den Aus-

[69] Im Schweizerischen Notensystem stellt 6,0 die beste, 1,0 die schlechteste Note dar. Ab 4,0 gilt eine Prüfung als bestanden.

[70] Die Differenz zu 4,0 multipliziert mit den Kreditpunkten der Leistung ergibt die Minus-Kreditnotenpunkte (z. B. Note 3,5 bei 6 Kreditpunkten ergibt 0,5 mal 6 = 3 Minus-Kreditnotenpunkte).

[71] URL: http://www.assessment-stufe.unisg.ch/de/Studium/Austauschprogramme/OutgoingStudierende/ Bachelor/HSGAsiaTermInSingapur.aspx [2010-11-10].

tausch ohne Verlängerung des Studiums durchführen zu können (siehe Hinweise auf der Informationsseite des Studienprogramms[72]). Dadurch kommt es zu einer Verdichtung des Studiums, so dass von vielen Studierenden in der Regel sieben bis acht Veranstaltungen bzw. Prüfungen pro Semester belegt werden.

**Veranstaltungs- und Prüfungsformen.** Das Fachstudium ist geprägt von Vorlesungen, die in den meisten Fällen mit Übungen in kleineren Gruppen sowie didaktisch aufbereiteten Selbststudiums-Aufträgen kombiniert sind. Der Pflichtwahlbereich, der mit rund 50 Veranstaltungen eine sehr breite Auswahl bietet, ist vorwiegend von seminarischen Angeboten geprägt, die häufig auch Praxiselemente (z. B. Kooperationen mit Unternehmen) beinhalten. Das Angebot im Wahlbereich umfasst die Veranstaltungen aus anderen Studienprogrammen, wobei hier wiederum Vorlesungen dominieren. Veranstaltungen im Kontextstudium sind als Seminare ausgelegt und werden in entsprechend kleinen Gruppen zwischen 20 und 30 Studierenden durchgeführt. Auch in Bezug auf die Prüfungsformen lässt sich eine Durchmischung feststellen. Im Pflichtbereich dominieren schriftliche Klausuren. Eine Besonderheit stellt hier das Integrationsseminar dar. Dabei handelt es sich um eine Veranstaltung zum Ende des Bachelors, das die im Verlauf des Studiums erworbenen Kompetenzen konsolidieren und im Rahmen eines Praxisprojekts zur Anwendung bringen soll. Die Studierenden bearbeiten hier in Gruppen und eigenverantwortlich eine praxisnahe Problemstellung, häufig in Kooperation mit einem Unternehmen. Am Ende des Seminars werden die Lösungen präsentiert und bewertet. Vor allem im Wahlpflicht- und Kontextbereich sind oft kombinierte Prüfungsleistungen (z. B. Seminararbeiten mit Präsentation oder Klausur und Gruppenpräsentation) anzutreffen, wohingegen im Wahlbereich schriftliche Prüfungen dominieren. Anzumerken ist, dass den Studierenden in den Bereichen, in denen Wahlfreiheiten bestehen, grundsätzlich ein Angebot aus unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen zur Verfügung steht. Tabelle 15 gibt einen detaillierten Überblick über das Curriculum des Bachelors BWL. Anzumerken ist hierzu, dass die Semesterzahl lediglich als Empfehlung zu verstehen ist. Hierzu heißt es auf der Informationsseite für Studierende im Internet:

> „Bei den Semesterangaben zu den Major BWL-Pflichtfächern handelt es sich um reine Empfehlungen. Da die Pflichtfächer meist nur wenig aufeinander aufbauen, ist es gut möglich, die Kurse auch in einer anderen Reihenfolge abzulegen. Das heisst [sic], unter Berücksichtigung, dass die Pflichtfächer nur entweder im Frühlings- oder im Herbstsemester angeboten werden, können Sie selbst entscheiden, zu welchem Zeitpunkt Ihres Studiums Sie das entsprechende Fach belegen möchten“ (Homepage der Universität St. Gallen[73]).

[72] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/IntranetPublic/BachelorStufe/BBWL/FAQ.aspx [2010-11-10].
[73] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/IntranetPublic/BachelorStufe/BBWL/FAQ.aspx [2010-11-10].

Tabelle 15. Curriculum der Bachelor-Stufe (Quelle: Eigene Darstellung basierend auf SgBwlDo_3).

| Semester (empf.) | Lehrveranstaltung | Umfang (Kredits) | Lehr-/Lernformen | Prüfungsform |
|---|---|---|---|---|
| **Pflichtbereich** | | | | |
| 3 | Marketing | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur (75%), Seminararbeit Gruppen (25%) |
| 3 | Forschungsmethoden | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 3 | Mikroökonomik II | 4 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 4 | Informations-, Medien- und Technologiemanagement | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 4 | Controlling und Rechnungslegung | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 4 | Wirtschaftsrecht | 4 | Selbststudium | Klausur |
| 5 | Organisieren und Führen | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 5 | Finanzierung | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 5 | Makroökonomik II | 4 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 6 | Strategisches Management | 5 | Vorlesung, Selbststudium | Klausur |
| 6 | Integrationsseminar | 3 | Selbststudium (Praxisprojekt) | Gruppenarbeit (Projekt) mit Präsentation |
| 6 | Steuerrecht | 4 | Selbststudium | Klausur |
| Total Pflichtbereich | | **60** | | |
| **Wahlpflichtbereich** | | | | |
| 6 | Wahl aus rund 50 Lehrveranstaltungen der betriebswirtschaftlichen Abteilung | 4 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| **Wahlbereich** | | | | |
| 3-6 | Wahl aus dem Angebot der betriebswirtschaftlichen, volkswirtschaftlichen und rechtswissenschaftlichen Abteilung | 16 | unterschiedlich, vorwiegend Vorlesungen | unterschiedlich; vorwiegend Klausuren |
| Total Fachstudium | | **80** | | |
| **Kontextstudium** | | | | |
| 3-6 | Handlungskompetenz | 8 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| 3-6 | Reflexionskompetenz | 8 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| 3-6 | Kulturelle Kompetenz | 8 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| Total Kontextstudium | | **24** | | |
| Bachelor-Arbeit | | **16** | | |
| Total Major Betriebswirtschaftslehre | | **120** | | |

### 2.4.2. Beratungs- und Unterstützungsangebote

An der Universität St. Gallen stehen diverse Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung, die jedoch programmübergreifend für alle Studierenden angeboten werden. Hier ist zunächst das äußerst umfangreiche Online-Angebot auf den Webseiten der Universität zu erwähnen. Dabei sind bei der Beschreibung der einzelnen Studienabschnitte nicht nur administrative Informationen zu finden, sondern auch Empfehlungen zur Studiengestaltung, beispielsweise zur Anordnung der Lehrveranstaltungen in den verschiedenen Bachelor-Programmen. Auch Prüfungen vergangener Semester in den Pflichtfächern mit entsprechenden Musterlösungen werden online bereitgestellt (besonders umfangreich für die Assessment-Stufe[74]). Für die verschiedenen Studien-Stufen stehen darüber hinaus Broschüren zum Download zur Verfügung, in denen die studienrelevanten Informationen zusammengefasst sind (SgBwlDo_1).

Neben diesen Informationsangeboten bestehen mit dem Coaching- und dem Mentoring-Programm zwei Unterstützungsangebote, mit denen die persönliche Entwicklung der Studierenden aktiv gefördert werden soll. Das Coaching-Programm richtet sich an Studierende der Assessment-Stufe. Ziel dieses Programms ist es vor allem, zu Beginn des Studiums notwendige und erstrebenswerte überfachliche Kompetenzen aufzubauen (Sozialkompetenzen, Selbstverantwortung, Leadership und Fähigkeit zur Selbstreflexion (SgBwlDo_8, S. 4)) und die Studierenden damit bei der Bewältigung der Studieneingangsphase zu unterstützten.

Methodisch umfasst das Programm „Duos“, d. h. individuelle Gespräche der Studierenden mit ihnen zugeteilten Coaches (qualifizierte Personen aus dem wissenschaftlichen Personal der HSG oder aus der Unternehmenspraxis) sowie Gruppenaktivitäten und individuelle Reflexionsübungen.

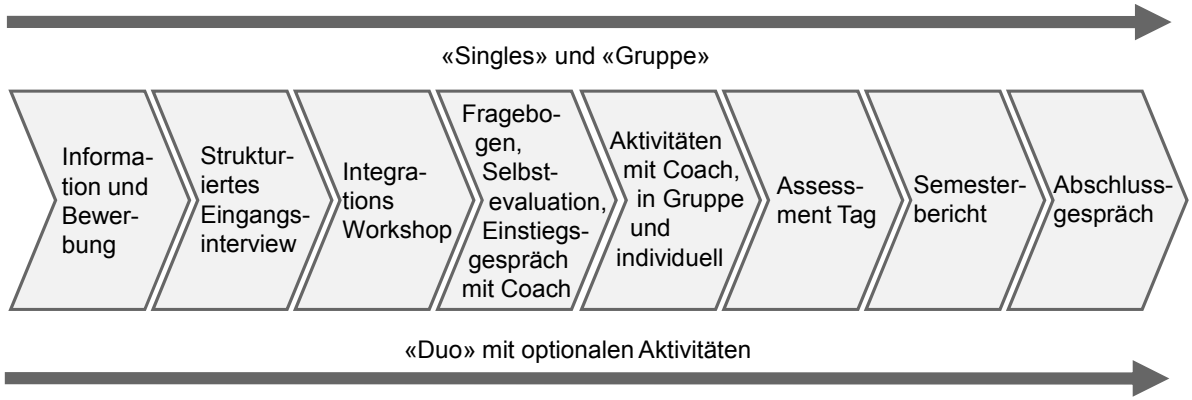



Abbildung 20. Prozess und Aktivitäten des Coaching Programms (Quelle: SgBwlDo_8, S. 3).

Der Assessment-Tag fungiert als zentrales Event des Coaching-Programms, an dem verschieden Einzel- und Gruppenübungen in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen durchgeführt werden (SgBwlDo_8, S. 3). Das Coaching-Programm ist freiwillig und stellt pro Jahrgang rund 60 Plätze (bei circa 1400 Studienanfängern) bereit. Bewerben

[74] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/IntranetPublic/Assessmentjahr/Pruefungen/Vorbereitung Lernunterstuetzung.aspx [2010-11-11].

sich mehr Studierende, werden die Plätze teils per Losverfahren, teils per Eingangsinterview vergeben (SgBwlDo_8, S. 4).

Das Mentoring-Programm steht allen Studierenden ab der Bachelor-Stufe offen. Hier ist das Ziel weiter formuliert als beim Coaching-Programm:

> „Im Rahmen des Mentoring-Programms unterstützt eine erfahrene, meist ältere Person aus dem Berufsleben (Mentorin oder Mentor) eine jüngere (Mentee) dabei, sich persönlich weiter zu entwickeln und beruflich-fachliche Kompetenzen auszubauen. Mentoring ist damit eine sachliche, aber auch eine persönliche Beziehung zwischen zwei Menschen, die über einen längeren Zeitraum (ca. 2 Jahre) regelmässig [sic] Kontakt haben und sich über Lebensentwürfe, Studienentwicklung und Berufsplanung austauschen“ (SgBwlDo_7, S. 2).

Die Mentoren rekrutieren sich größtenteils aus den Alumni der Universität St. Gallen mit Berufserfahrung in Unternehmen außerhalb der Universität. Die Studierenden sollen von den Erfahrungen der Mentoren profitieren und die eigene Studien- und Lebensplanung diskutieren können. Das Mentoring-Programm bietet rund 500 Plätze (SgBwlDo_7, S. 5). Studierende können sich hierauf bewerben und werden über ein Matching-Verfahren, das eine möglichst gute Passung zwischen Mentor und Mentee garantieren soll, ausgewählt bzw. zugeteilt (SgBwlDo_7, S. 10).

Neben Coaching und Mentoring gibt es mehrere zentrale Beratungsstellen der Universität St. Gallen (psychologische Beratung, Austausch, Karriereplanung etc.). Besonders zu betonen ist in diesem Zusammenhang das Career Services Center (CSC)[75]. Diese Einrichtung bietet verschiedene Dienstleistungen an, um Studierende bei der Karriereplanung bzw. dem Übergang ins Berufsleben zu unterstützen. Dazu zählen unter anderem Karriereberatung (Career Counseling), Bewerbungstraining (mit Lebenslauf-Check) und Kontaktveranstaltungen (z. B. die Jobmesse HSG Talents) mit potenziellen Arbeitgebern.

Programmspezifische Beratungsangebote, die sich explizit auf die Gestaltung des Studiums beziehen (z. B. Sequenzierung und Auswahl von Kursen etc.), werden nicht angeboten. Hier dient die Programmleitung als Anlaufstelle für allgemeine Fragen.

Coaching- und Mentoring-Programm sind den befragten Studierenden durchwegs bekannt und werden als positive Einrichtungen angesehen. Angesichts der dargestellten Teilnehmenden-Zahlen können diese Programme jedoch nicht als Unterstützungsangebote für die breite Masse der Studierenden betrachtet werden, sondern als Fördermaßnahme für einen ausgewählten Personenkreis. Das Career Services Center genießt ebenfalls einen hohen Bekanntheitsgrad. Die meisten Studierenden aus den Gruppeninterviews hatten bereits an Veranstaltungen teilgenommen, einige Beratungsdienstleistungen in Anspruch genommen.

**Fazit.** Mit dem Coaching- und dem Mentoring-Programm verfügt die Universität St. Gallen über Unterstützungsprogramme für ausgewählte Studierende. Beratung und

[75] http://www.csc.unisg.ch/org/es/csc.nsf/wwwPortalGer/Homepage?opendocument [2011-02-13].

Unterstützung hinsichtlich der Studiengestaltung ist hingegen nur über die Programmleitenden des Bachelor BWL verfügbar. Hier sind jedoch keine dezidierten Beratungsressourcen ausgewiesen. Insgesamt ist festzustellen, dass es nur relativ eingeschränkte Unterstützungsangebote gibt, wenn es um die individuelle Ausgestaltung des Studiums geht.

## 2.4.3. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen

### 2.4.3.1. Studienstrategien und Kurswahlprozesse

Das Bachelor-Studium in St. Gallen ist in seiner Studienarchitektur durch zwei wesentliche Merkmale gekennzeichnet: (1) die Unterteilung in Assessment- und Bachelor-Stufe und (2) das Kontextstudium als Ergänzung zum Fachstudium. Zunächst wird dabei nach den wahrgenommenen Anforderungen der jeweiligen Studienphasen gefragt. Anschließend geht es um die konkrete Gestaltung des eigenen Studienpfads und die Frage, wie Lernaktivitäten ausgewählt und Zeitressourcen alloziert werden.

*Wahrnehmungen der Studienarchitektur und Handlungsstrategien auf der Assessment-Stufe*

Bei der Wahrnehmung der Studienstrukturen auf der Assessment-Stufe sowie den dort vorherrschenden Studienstrategien zeigt sich ein ähnlich zweischneidiges Bild wie bei den Studienzielen (siehe Abschnitt 2.3.2.1): Grundsätzlich werden die Intentionen und auch die curricularen Strukturen der Studieneingangsphase positiv beurteilt. Demgegenüber wird das Handeln der Studierenden im Assessment vom hohen wahrgenommenen Selektionsdruck dominiert, was zu problematischen Bewältigungsstrategien führt.

**Strukturell sinnvolle Studieneingangsphase.** Die Idee der Assessement-Stufe als Orientierungs- und letztlich Auswahljahr wird durch die meisten der befragten Studierenden durchaus begrüßt. Dabei werden verschiedene Vorteile des St. Galler Modells gegenüber anderen Gestaltungen der Studieneingangsphase genannt:

*Faire Zugangschancen*. Gegenüber anderen Arten der Zugangsbeschränkung, etwa über einen Numerus Clausus, bietet die Assessment-Stufe nach Ansicht der Studierenden fairere Zugangschancen. Jede Person mit entsprechendem Schulabschluss (aus der Schweiz) hat prinzipiell die Möglichkeit, in St. Gallen zu studieren und kann durch entsprechendes Engagement die Zugangshürde nehmen – unabhängig von den schulischen Leistungen.

*Assessment als Orientierungsjahr*. Zudem wird das Assessment als Signal und Richtungsanzeiger dafür gesehen, ob man prinzipiell für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium geeignet ist. Die relativ engen Vorgaben des ersten Studienjahres werden als hilfreiche Orientierung beim Wechsel von der Schule in das Studium betrachtet.

*Sinnvolle curriculare Umsetzung.* Grundsätzlich begrüßt wird auch die curriculare Umsetzung der Assessment-Stufe. Besonders betont wird dabei, dass die Studierenden von Anfang an mit der Drei-Säulen-Struktur des Studiums konfrontiert werden. Kontext- und Selbststudium verlangen von Beginn an selbstständiges Arbeiten. Auch werden ab dem ersten Semester Seminararbeiten verlangt, die nach Ansicht der befragten Studierenden eine intensivere Auseinandersetzung mit der Materie verlangen als Klausuren am Semesterende.

**Selektionsdruck als prägendes Element der Studienkultur.** Während die Konzeption des Assessment-Jahres also prinzipiell als positiv erlebt wird, dominiert doch die Kritik an der vorherrschenden Studienkultur in der Eingangsphase. Wie schon bei den Studienzielen treten die von den Studierenden positiv beurteilten Intentionen hinter dem wahrgenommenen Selektionsdruck und dem Primat des „Überlebens" der Assessment-Stufe zurück. Dabei ist es vor allem die zeitliche Organisation der verschiedenen Anforderungen, die als schwierig empfunden wird.

> „[Es war] nicht das schwerste Gymnasium, das ich gemacht hab'. Also es ging alles immer locker vom Hocker und so. Und bin dann so im September hergekommen und hab' gemerkt wow. Irgendwie doch eine ganz andere Liga und ganz andere Vorstellungen. Und ich persönlich hab' dann gemerkt, okay, jetzt musst du wirklich mal ran. … Aber … ich hab es dann auch noch ein bisschen falsch gemacht, ich hab' da null Pause und Sonntag wie Montag wie Mittwoch alles durchgelernt. Und hab' dann aber gemerkt, selber gemerkt, dass ich da an die Grenzen gekommen bin. Und mit vielen, die – sei es gar nicht die Arbeit schreiben – dann vorher abbrechen oder dann vor den Prüfungen oder nach dem ersten Semester" (SgBwlFo_5, Z. 257-267).

Die Studierenden betonen übereinstimmend, dass vor allem die kontinuierliche Prüfungsbelastung auf der Assessment-Stufe – bereits kurz nach Beginn des ersten Studiensemesters müssen Hausarbeiten abgegeben werden – eine große Herausforderung darstellt. Neben der großen Arbeitslast nehmen die Studierenden einen starke Konkurrenz untereinander wahr, was zu unterschiedlichen Bewältigungsstrategien führt.

> „Da stehen dann wirklich die Trauben von Studenten, bevor die Bibliothek öffnet, und warten darauf reinzugehen.Und die sitzen dann den ganzen Tag in der Bibliothek und lernen. Am besten finde ich dann immer die, die mit Kaffee, RedBull, Tabletten und 30 Stiften bei der 1,5 Stunden-Prüfung sitzen. [Lachen] Das ist, da vertue ich doch mehr Zeit, das zu trinken. Aber das ist so und das ist irgendwie auch völlig normal, da geht man rein und da wird auch überhaupt nicht geschmunzelt, dass die ganze Reihe mit Red Bull bestückt ist, das ist ganz normal" (SgBwlFo_1, Z. 943-950).

Neben dem sozialen (Konkurrenz-) Druck der Studierenden untereinander ist es vor allem die Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Lernstrategien, die zu dem beschriebenen exzessiven Lernverhalten führt. Ausdruck dieser Unsicherheit sind zahlreiche Angebote an so genannten „Lernhilfen" – Karteikarten, Zusammenfassungen von Un-

terrichtsmaterialien sowie Vorbereitungskurse auf Prüfungen. Diese Hilfen sind kostenpflichtig und werden in der Regel von höhersemestrigen Studierenden angeboten.

> „Ich denke auf der Assessment-Stufe weiß man noch nicht so, wie relevant das Ganze ist. Da war es bei mir genau dasselbe. Ich ging in jede Vorlesung und jede Übungsgruppe und dann ging ich im dritten Semester noch so halb und jetzt im fünften denk' ich einfach ja – es ist am besten so, wenn ich das Zeugs ganz für mich mache“ (SgBwlFo_1, Z. 310-313).

> „Ich hab' halt vor allem im Assessment das Gefühl gehabt, ja komm, jetzt gehst du in diese Übung. Und eigentlich haben sich 75 Prozent davon überhaupt nicht gelohnt. Weil ich hab' halt diese Übungsaufgaben gehabt und ich hab' die Lösungen gehabt und ich hätt' das Zeug auch ohne Probleme in der Hälfte der Zeit zuhause machen können. Aber man ist halt hingegangen, oder ich hab' das Gefühl, ich bin hingegangen, ich tu' halt wirklich alles, um eine gute Note zu haben und irgendwie durch das Assessment durchzukommen. Und das ist für mich auch ein bisschen die Kehrseite der Leistungsorientierung. Das ist ein bisschen so quasi dann der Grund, warum sich am Ende alle Leute Lazydays, K-Karten, Uniseminare und Mathekurse [kostenpflichtige Lernhilfen] reinziehen“ (SgBwlFo_1, Z. 289-297).

Die Kritik am Assessment-Jahr bezieht sich vor allem auf die starke Betonung des Selektionsdrucks und zwar sowohl durch die Gestaltung der Prüfungen als auch in der öffentlichen Kommunikation der Universität sowie der Lehrenden. Der wahrgenommene Druck scheint letztlich Bewältigungsstrategien hervorzurufen, die den eigentlichen Kompetenzzielen der Assessment-Stufe eher zuwider laufen, als sie zu unterstützen: Die Studierenden bemühen sich darum, große Inhaltsmengen möglichst effizient zu memorieren. Die propädeutischen Elemente werden demgegenüber als „seichte Geschichte“ (SgBwlFo_5, Z. 40-42) wahrgenommen, der wesentlich weniger Aufmerksamkeit zukommt als den Kernfächern. Ein Studierender betrachtet die Verfügbarkeit vorgefertigter Lernhilfen in diesem Zusammenhang als kritischen Indikator für die Qualität der Lernergebnisse auf der Assessment-Stufe:

> „Das Aufkommen von so Uniseminaren und Repigroup und so. Dass man den ganzen Stoff, den man eigentlich über ein Semester lernt, in zwei Halbtagen reinwürgen kann, was sagt das über Qualität des vermittelten Stoffes aus? Ist auch ein Indikator von – ja, vielleicht könnte man mehr machen, vielleicht müsste man tiefer reingehen. … Ich mein, das Seminar kostet vielleicht 100 Franken. Aber dafür spart man sich dann den Gang in die Vorlesung. Aber was heißt das, wenn man sich die Vorlesung quasi sparen kann, gegen Ende des Semesters 100 Franken investiert und den Stoff dann mehr oder weniger drauf hat?“ (SgBwlFo_6, Z. 512-531).

Viele der befragten Studierenden geben dabei übereinstimmend an, dass die tatsächlichen Anforderungen des Assessments nicht so hoch seien, wie in der offiziellen Kommunikation dargestellt. So komme es vorwiegend darauf an, effiziente Bewälti-

gungsstrategien zu kennen und anzuwenden und sich nicht von den offiziell kommunizierten Anforderungen verunsichern zu lassen.

> „Ich hab' die sechs Bücher gesehen, hab' gedacht: schaff' ich niemals. Dann hab' ich gehört, es gibt K-Karten, Zusammenfassungen, Kurse, die angeboten werden, dann war alles wieder in Ordnung. Weil ich wusste: so geht es auch. Für mich war es eine Entlastung“ (SgBwlFo_3, Z. 810-813).

> „[Ich bin] hier angekommen und was einem präsentiert wird – das, was man alles machen sollte – kann man doch relativ schnell sehen, was man alles weglassen kann. … Und das Assessment-Jahr ist einfach so, das ist dazu gemacht, dass man auch ein bisschen aussortieren kann. Und dass man auch ein paar Leute abschreckt von einem Studium, das bei weitem nicht so schlimm ist, wie viele glauben, dass es sei“ (SgBwlFo_5, Z. 271-280).

*Wahrnehmungen der Studienarchitektur und Handlungsstrategien auf der Bachelor-Stufe*

Analog zu den Studienzielen berichten die Studierenden auch in Bezug auf den Umgang mit den Studienstrukturen von einem deutlichen Wandel im Übergang von der Assessment- auf die Bachelor-Stufe.

> „Also ich glaube halt schon, dadurch, dass man im Assessment weiß, dass 40 Prozent halt nicht mehr da sein werden am Schluss. Dann hat man schon das Gefühl, die Chance, dass ich das bin, die ist relativ groß. Obwohl man eben das einfach, ich denke, viele steigern sich in etwas rein. … Und ich glaube, für viele macht das einfach psychologisch unheimlich viel aus und es gibt nicht mehr dieses: gehöre ich zu diesen 40 Prozent oder nicht“ (SgBwlFo_5, Z. 429-434).

> „Also da ich mir immer eigentlich meinen Druck schon selber mache, hab' ich jetzt eigentlich mehr Druck als vorher. Weil ich sage, ich möchte die und die Noten haben. Ich möchte das noch machen und das noch machen und das Praktikum noch machen und da noch ein [Auslandsjahr] noch machen und da noch einen Doppelbachelor machen. Und dann mach' ich mir viel mehr Druck. Im Assessment, das war so klar abgegrenzt. Mehr so, da konnte ich Ferien machen, dann waren die Prüfungen vorbei, dann war's vorbei. Jetzt ist es immer so, die einen Prüfungen sind vorbei, dann schreib' ich die nächsten Prüfungen, weil ich noch Nachprüfungen schreibe. Und so, das ist, also man kann sich den Druck auch aufrecht erhalten“ (SgBwlFo_5, Z. 445-452).

Diese beiden Aussagen illustrieren beispielhaft die Wahrnehmung der Studierenden auf die Studienstruktur im Bachelor: Einerseits fällt der starke Selektionsdruck des Assessments weg, sodass die Gestaltung des eigenen Studienpfades, das Verfolgen individueller Interessen und Ziele bei der Studiengestaltung stärker in den Mittelpunkt rückt. Andererseits wird diese Freiheit auch als Herausforderung wahrgenommen, weil

es gilt, unterschiedliche Optionen der Studiengestaltung abzuwägen und den Studienverlauf eigenständig zu planen.

**Freiheiten und Restriktionen bei der Studiengestaltung.** Bei der Einschätzung der curricularen Strukturen des Bachelors BWL ergibt sich zunächst ein widersprüchliches Bild. Einige Studierende sprechen von einem eher unstrukturierten Studium mit wenigen Richtlinien und vielen Optionen. Andere hingegen betrachten den Ablauf des Studiums als klar strukturiert und sehen relativ wenige individuelle Freiheiten bei der Studiengestaltung.

Diese scheinbar widersprüchlichen Wahrnehmungen lassen sich auflösen, wenn strukturelle Vorgaben und kulturell geteilte Leitlinien der Studiengestaltung getrennt voneinander betrachtet werden: Tatsächlich bietet die formale Curriculumstruktur des Bachelors BWL relativ große individuelle Freiheiten der Studiengestaltung. So steht es den Studierenden frei, in welcher Reihenfolge sie die Pflichtveranstaltungen besuchen und wie viele Credits sie pro Semester absolvieren. Auch gibt es keine Begrenzung der maximalen Studiendauer und die Hälfte der 120 Kreditpunkte auf der Bachelor-Stufe fällt in einen der Wahlbereiche. Auf der Mikroebene können die Studierenden selbst entscheiden, welche Präsenzveranstaltungen sie besuchen – grundsätzlich besteht keine Anwesenheitspflicht.

Die wahrgenommene Reglementierung des Studiums ergibt sich vielmehr aus den bereits dargestellten kulturell geteilten Erwartungen an ein erfolgreiches Studium (Abschnitt 2.3.2.2). Das Ziel, einen bestimmten Notenschnitt zu erreichen sowie verschiedene Aktivitäten wie Praktika und Auslandssemester in das Studium zu integrieren, schränkt die strukturell eigentlich gegebenen Gestaltungsmöglichkeiten stark ein.

> „Letztlich ist es wirklich extrem getaktet, dass man die Vorlesungen hat und dann die Übungen und noch genau die Seminararbeit dazu schreibt, sodass man halt keine Freiheit in der Gestaltung der Kurse meist hat. … Und keiner macht einen Strich zu viel oder zu wenig und es wird auch nicht so richtig die Kreativität angeregt meistens, weil man einfach nur abarbeitet und ein Häkchen dranmacht. … Dass man sagt okay, eigentlich finde ich es jetzt noch ganz interessant, einen Rechtskurs zu machen, der eben dann vielleicht nicht möglich ist, weil man sonst einen Kurs zusätzlich belegen muss und dann nicht auf seine Kredits kommt. Also es sollte da schon ein bisschen freier vielleicht noch sein und nicht so getaktet. Und im dritten Semester hat man die drei und im vierten Semester hat man die drei. Und dann muss man noch das und das dazu belegen, um überhaupt auf die Kredits zu kommen und dann wird ganz genau eingeplant, ob man eventuell noch das Auslandssemester unterkriegen kann, ohne ein siebtes Semester dranzuhängen“ (SgBwlFo_3, Z. 277-294).

> „Ich hab' jetzt auch im sechsten Semester meine Pflichtkurse aus dem vierten gemacht. Also ich finde, man ist schon relativ frei. Aber es ist einfach dieses – ja ein Kurs ist einfach ein Block und man weiß, was man machen muss. Und man macht halt auch das, was man machen muss. Und es ist

> wirklich so. Also Freiheiten hat man nicht, wenn man in sechs Semestern fertig werden will“ (SgBwlFo_3, Z. 299-303).
>
> „Ich hab' auch das Gefühl, jetzt gerade auch mit Zürich verglichen, dass das Studium stärker geregelt ist. Also es ist quasi, wenn ich mit einem Zürcher Studenten BWL spreche, dann hat der seine Vorlesungen und seine Bücher und seine Buchempfehlungen. Aber wann er die Prüfung genau macht und wie er den Stoff lernt und ob Übung oder nicht, das ist irgendwie völlig frei. Und ich denk', da, das kann man … an der HSG auch machen, aber das System sieht es halt nicht vor und ich glaub', die wenigsten machen es“ (SgBwlFo_1, Z. 226-231).

Die Aussagen verdeutlichen, dass das kulturell geteilte Handlungswissen starke implizite Leitlinien für die Studiengestaltung vorgibt. Die Studierenden greifen bei der Planung ihres Studiums auf ähnliche Entscheidungskriterien zurück, die ihren Ursprung in geteilten Vorstellungen eines erfolgreichen Studiums haben. Um die Prozesse der Studiengestaltung genauer zu verstehen, wurden in den Gruppeninterviews die Abläufe bei der Semesterplanung bzw. die Kurswahlstrategien eingehender diskutiert.

**Fazit.** Ähnlich wie bei den Studienzielen ist auch bei den Wahrnehmungen der Studienstruktur sowie den Handlungsstrategien der Studierenden auf der Assessment-Stufe eine starke Differenz zwischen lexikalischem Wissen (den offiziellen Intentionen hinter der Assessment-Struktur) und den handlungsleitenden Wissensbeständen (Handlungs- und Rezeptwissen) festzustellen: Die Studierenden kennen die Intentionen hinter der Assessment-Stufe und beurteilen diese ebenso wie deren strukturelle Umsetzung grundsätzlich positiv. Allerdings führen die tatsächlich handlungsrelevanten kulturellen Wissensbestände, allem voran der vorherrschende Selektionsdruck sowie die Notwendigkeit, große Inhaltsmengen in kurzer Zeit zu verarbeiten, zu problematischen Handlungsstrategien. Grund hierfür sind nach Ansicht der Studierenden sowohl soziale Dynamiken der Studierenden untereinander als auch die offizielle Kommunikation der Universität sowie von Lehrenden.

#### 2.4.3.2. Kurswahlstrategien

Während die Assessment-Stufe nur im Bereich des Kontext-Studiums größere Wahlfreiheiten bietet (im Fachstudium gibt es einen Pflichtwahlbereich, in dem lediglich aus zwei Angeboten eines zu wählen ist), lassen die Hälfte der Kredits des Bachelors BWL auf der Bachelor-Stufe eine Wahl von Veranstaltungen zu (detailliert siehe Tabelle 13).

**Kurswahl über das Bidding-System.** Die Wahl der verschiedenen Kurse ist an der Universität St. Gallen durch ein so genanntes „Bidding-System“ geregelt. Hierbei steht jedem Studierenden ein bestimmtes Kontingent von Punkten (500 pro Studienbereich) zur Verfügung, von denen er eine beliebige Anzahl auf gewünschte Wahlkurse setzen kann. Pflichtkurse sind automatisch eingetragen und „kosten“ daher keine Punkte. Das Bidding läuft über mehrere Runden und kann von den Studierenden online erledigt werden. Da die Studierenden in diesem System um Plätze in den Kursen konkurrieren,

ist eine sorgfältige Vorbereitung des Kurswahlprozesses notwendig. Erfolgreiches Bidding stellt aus Sicht der Studierenden durchaus eine Herausforderung dar.

> „Also bei mir ist es so, ich hab' vielleicht ein bisschen zu wenig das Bidding-System noch durchschaut gehabt. Aber ich hab' halt das Gefühl gehabt, okay, ich bidde ein bisschen so, wo ich das Gefühl hab', da liegen so in etwa die Grenzen. Und hab' eigentlich dann auch sehr breit gebiddet und fast nichts gekriegt von dem, was ich wollte, letztes Semester. Und das hat natürlich schon eingeschränkt, also ich mache jetzt halt einfach mehr Pflichtfächer auch schon aus dem fünften Semester und mach' dann halt die Wahlpflichtfächer erst später. Also da denk' ich, man muss schon auf der Hut sein, dass man am Schluss das macht, also dass man nicht nur noch Kredits macht, die man halt einfach braucht. Sondern dass man halt das studiert – ich denk', die Einschränkungen der Studieninteressen sind irgendwie da am stärksten, hab' ich das Gefühl“ (SgBwlFo_1, Z. 599-607).

> „Ich fand das eigentlich ganz angenehm mit dem Bidding. … Weil ich finde schon, dass es meistens interessante Sachen gibt. Und mir hat das gefallen, dass man wusste, jetzt hab' ich soundsoviele und da hab' ich soundsoviele Kredits und da hab' ich noch das und noch das. Das ist irgendwie wie einkaufen. Und man kann sich ganz bequem am Anfang auch schon aussuchen, was, wann wo ist und wenn man es dann bekommt. Also mir fiel es leicht, den Stundenplan zusammen zu stellen. Nachdem ich mal gecheckt hab', wo alles ist und wo man genau sieht, wo welche Informationen sind“ (SgBwlFo_5, Z. 484-494).

Das Bidding zwingt die Studierenden dazu, strategische Entscheidungen bei der Kurswahl zu treffen und genau zu überlegen, auf welche Veranstaltungen Punkte gesetzt werden. Für die Studierenden stellt das Treffen „guter“ Wahlentscheidungen durchaus eine Herausforderung dar. Dies liegt zum einen darin begründet, dass Veranstaltungen, die sicher gewählt werden sollen, mit hohen Punktzahlen gebiddet werden müssen. Zudem gibt es allgemein beliebte Wahlveranstaltungen, die viele Studierende interessieren und von daher hoch gebiddet werden müssen. Durch die hohen „Kosten“ beliebter Kurse können die Studierenden in der Regel nur einen oder zwei Kurse pro Semester sicher bidden. Die übrigen (drei bis vier) Wahlkurse im Semester müssen aus „billigeren“ Angeboten gewählt werden.

> „Das Bidding zwingt einen wirklich, den Fokus ganz gezielt auf einen oder zwei Kurse pro Semester zu legen. Hängt natürlich auch damit zusammen, … dass nicht 800 Leute in einen Kurs gehen können. Aber trotzdem, man muss sich dann sehr bewusst werden, was man eigentlich möchte und kann nicht so – wie du gesagt hast – einfach mal überall ein bisschen [bidden]“ (SgBwlFo_1, Z. 613-616).

Neben dem Umgang mit dem Bidding-System stellt es für die Studierenden auch eine Herausforderung dar, langfristig sinnvolle Wahlentscheidungen zu treffen. Einige der

befragten Studierenden empfinden es als schwierig, Wahlfächer kohärent und zielgerichtet zu wählen.

> „Ich denke für uns, die Schwierigkeit ist, die für uns individuell perfekte Wahl der Fächer – so zu wählen, dass wir einerseits, das bekommen, was wir wollen. Also das wir auch die Richtung einschlagen, die wir auch später einnehmen wollen. Und gleichzeitig aber auch genügend Punkte erreichen und auch das Zeitmanagement noch im Griff haben. Ist eigentlich die Wahlmöglichkeit an der Uni, was ich als Schwierigkeit sehe“ (SgBwlFo_3, Z. 169-173).

> „Also mir gefällt sehr, dass man eben selbst wählen kann, was einen interessiert. Aber manchmal wäre es noch hilfreich, wenn man für einen gewissen Beruf eine Empfehlung hat, was man wählen sollte, damit man das zum Schluss erreichen kann. Weil so hab' ich manchmal das Gefühl, ich studiere manchmal einfach irgendwo hin, aber nicht auf einen gewissen Beruf oder einen gewissen Bereich. Und eine Empfehlung wäre da manchmal schon hilfreich. Weil man muss überall das zusammen suchen. Auch wie viele Kredits man in welchem Bereich machen muss. Und ich hab' manchmal das Gefühl, das ist nicht so einfach zu finden“ (SgBwlFo_6, Z. 131-137).

Demgegenüber merken einige der befragten Studierenden jedoch auch an, dass sie Wahlfächer bewusst nach aktuell vorherrschenden Interessen wählen. Die Wahlmöglichkeiten werden hier nicht genutzt, sich auf ein Tätigkeitsfeld zu spezialisieren, sondern dazu, die eigenen Interessen möglichst breit zu verfolgen.

In allen Gruppeninterviews wird der Kurswahlprozess übereinstimmend als komplexer Prozess beschrieben, der (1) letztlich immer einen Kompromiss zwischen einer Reihe konkurrierender und teilweise widersprüchlicher Entscheidungskriterien darstellt und daher (2) eine Vielzahl von Informationen bezüglich der angebotenen Kurse voraussetzt.

**Entscheidungskriterien bei der Kurswahl**. Für die befragten Studierenden stellt die Kurswahl einen komplexen Abwägungsprozess dar, bei dem die Entscheidungskriterien unterschiedlich gewichtet werden:

> „Das ist eine Kombination aus Kriterien. Ich frag' meistens auch Kollegen aus höheren Semestern, die den Kurs schon einmal belegt haben. Dann wer gibt den Kurs? Was erzählt man sich über den Dozenten? Und eben von Höhersemestrigen kriegt man dann heraus, wie ist die Prüfung, wie ist der Aufwand? Gibt es da nur eine Präsentation und easy oder eher streng und aufwändig? Da kommt einiges zusammen“ (SgBwlFo_6, Z. 207-211).

> „Das [die Auswahlkriterien] korreliert ja auch stark miteinander. Also wenn einem was gefällt – und später sollte man ja eigentlich auch seinen Beruf wählen, dass es einem gefällt – dann sollte das ja eigentlich in die gleiche Richtung tendieren. Und da mach' ich mir eigentlich nicht so den Kopf. Und da kommen ja auch noch verschiedene Faktoren zusammen. Wann ist der Kurs, was hat der für Prüfungsformen und dann werden halt so die Faktoren

> gegeneinander abgewogen. Vielleicht interessiert mich das eine sehr stark, aber ich kann keine zentralen Prüfungen schreiben, weil ich da nicht da bin, dann muss ich halt einen anderen Kurs nehmen“ (SgBwlFo_5, Z. 763-769).

Die verschiedenen Auswahlkriterien werden dabei je nach Situation unterschiedlich kombiniert, sodass sich sehr komplexe Entscheidungsprozesse ergeben. Hier spielen (1) die persönliche Situation des Studierenden, (2) die Charakteristika der einzelnen Veranstaltung sowie (3) die Charakteristika anderer (Pflicht- und Wahl-) Veranstaltungen im betreffenden Semester eine Rolle. Im Folgenden wird kurz auf die wichtigsten genannten Entscheidungskriterien und deren situative Anwendung eingegangen.

*Individuelles Interesse*. Das persönliche Interesse am Thema einer Lehrveranstaltung wird von den Studierenden als ideales Auswahlkriterium benannt. Dementsprechend wird versucht, zumindest einen oder zwei Wahlkurse pro Semester primär interessengeleitet zu wählen. Bei ausgeprägtem Interesse treten andere Auswahlkriterien wie Prüfungsmodalitäten und Arbeitsaufwand in den Hintergrund. Für einen als interessant wahrgenommenen Kurs sind die Studierenden bereit, mehr zu arbeiten und gegebenenfalls ein größeres Risiko in Bezug auf das Notenergebnis einzugehen – z. B. weil die Prüfungsform nicht den eigenen Präferenzen entspricht oder weil man sich bei Gruppenarbeiten von der Leistungsbereitschaft bzw. -fähigkeit anderer abhängig macht.

*Prüfungsmodalitäten.* Prüfungsform und -zeitpunkt spielen bei der Kurswahl eine ganz entscheidende Rolle. Einerseits beeinflussen persönliche Vorlieben und Fähigkeiten, welche Prüfungsformen präferiert werden. Andererseits wird in der Regel versucht, die Prüfungslast möglichst bewältigbar zu gestalten, z. B. indem Semesterendprüfungen mit Prüfungsformen kombiniert werden, die während des Semesters geleistet werden können.

> „Also da spielt alles eine Rolle. Ob das Teamarbeit ist – ist eher ein Minus – wenn es eine Arbeit ist, ist es eher ein Minus. Wenn es eine mündliche Prüfung ist, ist es ein Plus. Ich meine, ich weiß ja, ich kenn' ja, wenn ich das Fach wähle, meine Stärken. Ich weiß ja, wo ich irgendwie das bessere Resultat erzielen kann. Und da bin ich dann ein bisschen opportunistisch und denke, ich will jetzt die beste Note kriegen, die ich erreichen kann; zusätzlich dazu, dass es mich interessiert“ (SgBwlFo_5, Z. 790-795).

> „Worauf ich aber noch geschaut habe, ist, wie die Prüfungsart ist. Also ob man eine Arbeit schreiben muss und wie sich das verteilt über das Jahr. Also ich schaue immer, dass ich nicht zu viele Arbeiten schreiben muss. Weil ich finde persönlich, dass das ein sehr großer Aufwand ist“ (SgBwlFo_6, Z. 225-228).

Zu erwähnen ist hierbei, dass Gruppenprüfungen einhellig als „risikoreich“ eingestuft werden, was vor allem vor dem Hintergrund der positiven Bewertung der Ausbildung von Teamkompetenz interessant ist. Übereinstimmend geben die befragten Studierenden an, nur dann Veranstaltungen mit Gruppenleistungen zu wählen, wenn sie die Prüfungsleistung mit bereits bekannten Kommilitonen absolvieren können. Ausnahmen von dieser Regel werden gemacht, wenn das Thema des Kurses als besonders interes-

sant eingestuft wird, wodurch die Bedeutung der erzielten Notenleistung in den Hintergrund tritt.

*Arbeitsaufwand pro Kreditpunkt*. Ein weiteres Entscheidungskriterium ist der Arbeitsaufwand pro Kredit, der von einer Veranstaltung erwartet wird. In diesem Zusammenhang bemerken die Studierenden, dass der Richtwert von 25-30 Stunden Arbeitsaufwand pro Kredit nicht einheitlich gehandhabt werde. Die uneinheitliche Handhabung verleitet dazu, Kurse zu wählen, die einen möglichst geringen Arbeitsaufwand pro Kredit versprechen:

> „Also ich kenn' einfach so viele Leute, die einfach die Kurse 'raussuchen, die möglichst viele Kredits mit ganz wenig Aufwand bringen. Ich hatte bis jetzt immer Glück und hab' gesagt, ich nehm' den Kurs, der mich interessiert oder der auf jeden Fall so klingt, als würde das toll werden und hatte bis jetzt immer Glück. Aber es gibt viele, die das dann auch ausnutzen, dass sie nur das machen, was sie mit wenig Aufwand machen für vier Kredits. Wobei ich da eh nicht ganz verstehe, wie sie die Kredits verteilen. Ich hatte einen Vier-Kredits-Kurs und musste einen zehnminütigen Vortrag in einer Gruppe machen und sonst gar nichts für vier Kredits. Und für zwei Kredits musste ich dann auch mal eine Einzelarbeit plus Gruppenpräsentation plus Anwesenheitspflicht“ (SgBwlFo_5, Z. 474-482).

Auch hier muss einschränkend bemerkt werden, dass vor allem dann nach dem Aufwand-Nutzen-Prinzip gewählt wird, wenn das Interesse an einem Studienbereich gering ist.

> „Also ich find' auch, dass man zwischen den Bereichen unterscheiden sollte. Also zwischen dem Kontextstudium, wo wir die Fächer nehmen müssen. Da find ich auch – die mach' ich halt einfach. Wenn ich wählen könnte, würde ich sie nicht mehr machen. Dann würde ich Fächer im Kernbereich nehmen, wo es mich wirklich interessiert. Und ja, von dem her bin ich froh, dass ich auswählen kann. In den Kernbereichen, den Wahlfächern, da wähl' ich nach Interesse aus und bei den anderen nach geringstem Aufwand. Da schau' ich, dass ich möglichst viele Kredits kriege mit möglichst wenig Aufwand. Weil es ist schwierig zu sagen, was mich dann wirklich interessiert und von dem her muss ich ehrlich sein. Da geh' ich einfach von den älteren Studierenden aus: Was gibt gute [Kredits], wo kriegt man [eine] schöne 5,0 und dann macht man es auch“ (SgBwlFo_3, Z. 199-207).

*Logistische Aspekte*. Einen ganz entscheidenden Anteil bei der Kurswahl haben logistische Fragen des Studiums. Dabei spielt einerseits die Arithmetik des Kreditpunkte-Systems eine wichtige Rolle. Durch die Aufteilung des Curriculums in verschiedene Bereiche mit Wahlanteilen – freier Wahl- und Pflichtwahlbereich sowie Kontextstudium mit drei Unterbereichen – sind die Module, die gefüllt werden müssen, oft relativ klein (siehe Tabelle 13). Um das Studium nicht weiter zu zersplittern, ist es den Studierenden ein Anliegen, diese Module mit möglichst wenigen Veranstaltungen zu füllen. Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die zeitliche Organisation des persönlichen

Studienplans. Hier müssen Überschneidungen vermieden werden. Häufig gehen die Studierenden einem Nebenberuf nach oder engagieren sich in aufwendigen extracurricularen Projekten. Im Studienplan müssen dann entsprechende Freiräume geschaffen werden.

Bei der Frage, ob neben den Prüfungsmodalitäten auch noch andere didaktische Gestaltungskriterien eines Kurses bei dessen Wahl eine Rolle spielen, gehen die Studierenden nur auf die Persönlichkeit des Dozierenden ein. Offensichtlich wird die didaktisch-methodische Umsetzung einer Veranstaltung von den Studierenden kaum wahrgenommen bzw. spielt aus ihrer Sicht eine untergeordnete Rolle.

**Situativ geprägte Studienstrategien.** Bei der Rekonstruktion der Kurswahlprozesse ist bemerkenswert, dass bei den befragten Studierenden keine eindeutigen Studienstrategien zu erkennen sind. Das heißt, praktisch jeder der befragten Studierenden nutzt die dargestellten Entscheidungskriterien in Kombination. Ein rein interessengeleitetes Studium, wie es in der hochschulbezogenen Lernforschung gerne idealtypisch dargestellt wird, scheint allein aufgrund der Rahmenbedingungen weder möglich noch erstrebenswert. Gleichzeitig wurden in den Gruppeninterviews auch keine reinen „Surface-Approaches“ (Biggs, 2003; Biggs, 1999; Heikkila & Lonka, 2006) dargestellt – d. h. die meisten Studierenden versuchen durchaus im Rahmen ihrer Möglichkeiten interessengeleitet zu studieren. Angesichts der Vielzahl struktureller und kultureller Einflussfaktoren beim Handeln kommen vorwiegend Handlungsstrategien zum Tragen, die von den situativen Rahmenbedingungen des Studierens beeinflusst sind und nicht so sehr von den individuellen Handlungsdispositionen der einzelnen Studierenden.

#### 2.4.3.3. Allokation von Ressourcen

Analog zur Kurswahl hängt die Allokation von Ressourcen stark von individuellen Interessen und Schwerpunktsetzungen ab. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf das Kontextstudium: Einige der befragten Studierenden betrachten diese Säule der Studienarchitektur als wenig nützlich und uninteressant. Dementsprechend werden so wenig Lernressourcen wie möglich darauf verwendet.

> „Ich finde es nett, dass man sowas wie Philosophie auswählen kann. Ich denke, es ist nicht große Hindernisse, also ich musste dort nicht viel tun. Aber es braucht's auch nicht. Also ich wäre nicht darauf angewiesen, so etwas noch zusätzlich zu lernen“ (SgBwlFo_3, Z. 192-194).

Demgegenüber betrachten zahlreiche Stimmen die Kontextfächer als wertvolle Bereicherung des Fachstudiums und als intellektuelle Herausforderung. Diese Studierenden befassen sich dementsprechend intensiver mit den Veranstaltungen im Kontextbereich.

> „Und das Kontextstudium – also ich hab' da eigentlich sehr gute Erfahrungen gehabt, sehr gute Kurse gehabt. Ich glaube, man hat schon die Möglichkeit, tief zu gehen und auch in Handlungskompetenz die Möglichkeit, sehr aktive Sachen zu machen, nicht so formell und dasitzen und hören. Und ich

> glaub' auch, dass man, wenn man will, gute Kurse wählen kann, wo man hinterfragen muss. Und wirklich für sich etwas lernen und nicht nur für die Materie. Aber es ist auch schon möglich sehr theoretische Sachen zu machen und Kurse zu wählen, wo man nur auswendig lernen muss. Das ist auch möglich“ (SgBwlFo_5, Z. 161-168).

**Extracurriculare Aktivitäten.** Eine große Rolle spielt für die Studierenden im Bachelor BWL das Engagement in extracurricularen Aktivitäten. Dies kann die Tätigkeit in einem der zahlreichen studentischen Vereine und Initiativen ebenso betreffen wie eine nebenberufliche Beschäftigung.

> „Ich [habe] auch einfach das Gefühl, dass es viele Leute gibt, die nebenbei arbeiten, die irgendwas tun, die auch versuchen, sich diesen Praxisbezug neben dem Studium zu schaffen an der HSG. Wobei ich bei anderen Unis Leute eher hingehen und sagen: Okay ich studier' jetzt meine sieben Jahre, sechs Jahre, fünf Jahre durch und dann geh' ich in die Praxis“ (SgBwlFo_1, Z. 451-455).

Da extracurriculares Engagement für viele Studierende eine wichtige Ergänzung der Kompetenzentwicklung im Studium darstellt (siehe Abschnitt 2.3.2.2), machen solche Aktivitäten einen relevanten Teil der studentischen Arbeitsbelastung aus, wie die Aussage eines Studierenden illustriert:

> „[Das] Startwoche[ntutorium] hat sich relativ gut eingefügt, weil ich das neben dem Studium machen konnte. Und ISC [studentisches Wirtschaftssymposium] eben nicht. Ich war 9 Monate abwesend von der Uni. Das fügt sich so ein, dass ich 12 Campus-Kredits für das ISC bekommen habe. Das steht zwar in keinem Verhältnis, aber ist ein symbolischer Beitrag. Für die Startwoche habe ich 4 Kredits bekommen. Also das wird quasi von der Uni anerkannt, aber eingefügt oder integriert würde ich das nicht bezeichnen“ (SgBwlFo_6, Z. 746-750).

Extracurriculares Engagement ist fest in der Studienkultur verankert und wird von der Universität durch die genannten Campus-Kredits anerkannt.

**Fazit.** Die Handlungsstrategien der Studierenden bei der Planung ihrer Lernaktivitäten erweisen sich als äußerst komplex und situationsabhängig. Dabei empfinden die Studierenden ihre Handlungsmöglichkeiten trotz großer curricularer Freiheiten als eingeschränkt. Kulturell geteilte Zielvorstellungen und Bewältigungsstrategien geben starke Leitlinien für die Planung von Semester- und Studienabläufen vor. Bemerkenswert ist dabei, dass sich die grundlegenden Bewältigungs- und Kurswahlstrategien der befragten Studierenden strukturell sehr ähneln: So wird versucht, innerhalb des gegebenen strukturellen Rahmens die eigenen Interessen so gut wie möglich zu verfolgen. Im Endeffekt ergibt sich stets eine Mischung aus interessengeleiteten und pragmatisch-effizienzorientierten Wahlentscheidungen. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb einer solchen Studienstrategie unterscheiden sich dann wieder – abhängig von individuellen Interessenlagen und Studienzielen.

### 2.4.4. Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene

Bei der Analyse der curricularen Struktur stellt sich die Frage, inwiefern sich die in Abschnitt 1.3.1 dargestellte Zielprogrammatik auf der operativen Ebene des Studienprogramms wiederfindet.

**International anerkannte wirtschaftswissenschaftliche Grundausbildung.** Der fachwissenschaftliche Zielbereich des Bachelors BWL ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass die Studierenden ein breites Inhaltsspektrum kennen lernen sollen. Im Curriculum des Bachelors BWL wird diese Breite durch insgesamt zwölf Pflichtveranstaltungen abgebildet. Dieser fachwissenschaftliche Kern des Curriculums bildet die wesentlichen Subdisziplinen der Betriebswirtschaftslehre sowie Grundlagen benachbarter Disziplinen (Volkswirtschaftslehre und Recht) ab. Das Pflichtprogramm orientiert sich dabei an der inhaltlichen Ausrichtung anderer Bachelor-Programme:

> „Das ist eigentlich Kern auch aller Bachelor-Programme: 'ne gute, fundierte Grundausbildung zu liefern. Und insofern fängt die Differenzierung [zu andern Programmen] dann eigentlich mit den Master-Programmen erst an. … Aber im Grunde die Grundausbildung auf Bachelor-Stufe [ist] ähnlich“ (SgBwlEi_1, Z. 202-209).

Elf der zwölf Pflichtkurse sind als große Vorlesungen konzipiert, die jeweils mit einer Übungsveranstaltung ergänzt und mit einer Klausur abgeschlossen werden. Nach Ansicht der befragten Studierenden liegt der Schwerpunkt bei einem Großteil dieser Pflichtveranstaltungen auf dem Erwerb von Wissensinhalten:

> “Und wenn man halt dann merkt, dass es ziemlich gut geht, mit relativ wenig Aufwand und intensiver Vorbereitung, auf sich allein gestellt. Dann überlegt man sich danach gezielter, wo man hingeht oder wo man nicht hingeht. Also z. B. bei den VWL-Veranstaltungen, da geh' ich schon. Weil da seh' ich irgendwie noch den Sinn dahinter. Aber für mich selber, ich hab' nichts davon, wenn ich dann da drin sitze und über Personalführung über eine Folie was erzählt bekomme, wenn ich mir die Folie selber ansehen kann. Also das – wenn mir jemand ein mathematisches Konzept erklärt und ich das alleine nicht verstehe, dann bringt es ja was, in die Vorlesung zu gehen. Aber es bringt nichts, was zu hören, was ich dann eh auswendig lernen muss" (SgBwlFo_5, Z. 223-231).

> “Ich muss sagen, alles das, was man wählen kann, das war im Normalfall das, was mich auch interessiert hat, irgendwo. Und die Hauptveranstaltungen waren ganz nett, aber die Unterlagen allein haben mir meistens gereicht" (SgBwlFo_5, Z. 212-214).

Eine Möglichkeit für die Studierenden, sich ein eigenes Profil zu erarbeiten, bietet der freie Wahlbereich. Hier können die Studierenden aus dem (fachbezogenen) Studienangebot der anderen Bachelor-Programme (VWL, Recht, International Affairs) auswählen und bei 16 Kredits mindestens drei Veranstaltungen belegen.

Der geringe inhaltliche Zusammenhang im Curriculum erhöht aus Sicht der Studierenden zwar die Flexibilität der Studiengestaltung, weil Veranstaltungen vorgezogen oder in spätere Semester verschoben werden können. Gleichzeitig weist es aber auch darauf hin, dass das Curriculum in sich wenig kohärent ist. Die bereits in Abschnitt 2.4.1.2 beschriebenen „Integrationsseminare“ adressieren diesen Aspekt: Im Rahmen von praxisnahen Projekten sollen hier die im Studium erworbenen Kompetenzen integriert werden. Einschränkend ist hier zu bemerken, dass diese Seminare mit drei Kreditpunkten im Vergleich zu den übrigen Pflichtelementen ein relativ kleines Gefäß darstellt und dass diese Integration erst am Ende des Studiums, also nicht formativ, eingesetzt wird.

Insgesamt ist festzustellen, dass das Ziel der inhaltlichen Breite bzw. einer Generalistenausbildung mit dem bestehenden Curriculum gut abgebildet wird. Vor allem ist eine ausgewogene Balance zwischen Pflicht- und Wahlelementen zu verzeichnen. Bezogen auf die Veranstaltungs- und Prüfungsformate im Pflichtbereich sowie mit Blick auf die Berichte der Studierenden ist der Zielanspruch, „methodisch geleitetes Vorgehen, Bewerten und Beurteilen“ (SgBwlDo_4, S. 2) zu fördern, kritisch zu beurteilen. Der Schwerpunkt scheint in den Kernfächern eher auf der Vermittlung grundlegender Inhalte und deren Anwendung zu liegen als auf der Analyse und Beurteilung praktischer und/oder wissenschaftlicher Problemstellungen. Obschon in einigen der Prüfungen Fallstudienelemente eingesetzt werden, scheinen diese Zielansprüche nicht systematisch über das Programm hinweg umgesetzt. Ähnliches gilt für den akademisch-wissenschaftlichen Anspruch des Programms. Dieser mag zwar durch die „hochkarätige Besetzung der Pflichtfächer“ (SgBwlDo_4, S. 2) inhaltlich erreicht werden; systematische Methoden zur Anwendung wissenschaftlicher Vorgehensweisen − beispielsweise Elemente des forschenden Lernens (Huber, 2009) − finden sich jedoch im Pflichtcurriculum allenfalls in Form des Integrationsseminars.

**Verständnis für gesellschaftliches, politisches, ökologisches und ethisches Umfeld des Wirtschaftens.** Dieser Zielanspruch scheint in der curricularen Umsetzung des Bachelor BWL am wenigsten deutlich auf. Erreicht werden soll das umfassende Verständnis für die Rahmenbedingungen ökonomischen Handelns vor allem in den Pflicht- und Pflichtwahlfächern (SgBwlDo_4, S. 5f.). Allerdings besteht keinerlei systematische Verankerung dieses Zielbereichs in der Programmstruktur. Auch in den Beschreibungen der einzelnen Veranstaltungen werden diese Ziele nicht adressiert. Die Studierenden sehen eine Reflexion über die Rahmenbedingungen ökonomischen Handelns allenfalls in einzelnen Veranstaltungen des Kontextstudiums und des Pflichtwahlbereichs umgesetzt. Allerdings hängt damit das Erreichen dieses Zielbereichs von den individuellen Wahlentscheidungen der Studierenden ab. Zudem umfasst der Pflichtwahlbereich in der Regel lediglich eine Lehrveranstaltung. Gerade bei diesem Zielbereich scheint die oben aufgeworfene Frage nach der Integration der verschiedenen Programmelemente besonders deutlich auf. Ein Verständnis für gesellschaftliche, politische, ökologische und ethische Gesichtspunkte des Wirtschaftens könnte ein solches integrierendes Element darstellen. Derzeit fehlt allerdings die entsprechende curriculare Verankerung. Demgegenüber berichten die Studierenden, dass

beispielsweise die Veranstaltungen des Kontextstudiums häufig kaum Bezug zu Themen des Fachstudiums haben.

**Persönliche Entwicklung.** Dieser Zielbereich, bei dem die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen angesprochen wird, soll vorwiegend durch das Kontextstudium umgesetzt werden. Tatsächlich schätzen sich die Studierenden, vor allem im Vergleich zu Studierenden anderer Hochschulen, als vergleichsweise kompetent in Bezug z. B. auf Präsentations- und Teamkompetenzen ein.

> „Ich habe vorher gesagt, dass ich [im Praktikum] zuerst mal das Gefühl hatte, ich hätte genau gar nichts gelernt. Aber im zweiten Monat war es dann anders. Ich habe gemerkt – die [überfachlichen Kompetenzen], die waren einfach da. Ich konnte ganz viele Informationen, die auf mich zukommen, schön ordnen, Modell, mach ein Slide, hinstellen, erzählen. Das war einfach da. Und auch hab ich gemerkt, dass das bei meinen Mitarbeitern, die auch neu angefangen haben, nicht der Fall war. Und vielleicht liegt's an der Uni. Ich vermute auch mal ja. Und das zweite war auch Teamarbeit. Ich war mir sehr gewohnt, freundlich und bestimmt Dinge zu strukturieren und freundlich und bestimmt mal halt die Dinge an mir vorbeiziehen zu lassen. Das war auch schon vorhanden. Das hätte mir sehr viel Mühe bereitet, das nicht zu können“ (SgBwlFo_6, Z. 679-687).

Als problematisch kann hier allenfalls die schwache Anbindung des Kontextstudiums an das Fachstudium betrachtet werden. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist es aus Sicht der Studierenden mitunter schwierig, eine inhaltliche Verbindung zwischen dem Kontext- und dem Fachstudium herzustellen.

> „Also ich habe jetzt Reflexionskompetenz Mittelaltergeschichte, das löst nicht meine Managementfragen“ (SgBwlFo_6, Z. 447f.).

Daneben empfinden zahlreiche der befragten Studierenden überfachliche Kompetenzentwicklung im Allgemeinen und das Kontextstudium im Besonderen im Vergleich zum Fachstudium als weniger ernstzunehmen und bedeutsam.

> „Und oft hat man für die Hauptfächer – also so ist es bei mir – 70 Prozent der Arbeit bei 30 Prozent der Kredits. [Umgekehrt ist es] bei den Reflexions- und Kontextfächern. Das gleicht sich aus und man hat dann genug zu tun das ganze Semester“ (SgBwlFo_6, Z. 287-289).

> „Ja, da geht man hin und das ist auch nicht, dass man sich da großartig einbringen müsste. Es reicht immer schon, wenn man vorgibt, sich einzubringen. Das finde ich ein bisschen schade, aber es ist halt so“ (SgBwlFo_5, Z. 183-185).

**Praxisnahe Studienangebote.** Ein Aspekt, der in den Studienzielen des Bachelor BWL nicht explizit genannt wird, aber in der Vision 2010 der Universität St. Gallen aufscheint, ist die Vermittlung praxisnaher Lernerfahrungen. Hier ist anzumerken, dass vor allem im Pflichtwahlbereich des Bachelors BWL viele Veranstaltungen angeboten werden, in denen Problemstellungen aus der Unternehmenspraxis bearbeitet werden.

> „Es [gibt] eben auch total viele Kurse, die eben in Kooperation mit Unternehmen arbeiten. Und das finde ich eigentlich interessant, wenn man Leute aus der Praxis da hat, die irgendwelche Vorträge halten oder zum Teil berichten oder Blockseminare – im Blockseminar ist das ja recht verbreitet. Und da redet man dann richtig mit den Leuten und hat eine Vorstellung, wie im Berufsalltag auch wirklich verwendet werden kann die Theorie, die man die drei Wochen vorher gelernt hat“ (SgBwlFo_3, Z. 411-418).

**Fazit.** Die curriculare Umsetzung des Bachelors BWL orientiert sich im Kern an disziplinären Kategorien der Betriebswirtschaftslehre. Als besondere Stärke des Programms können die Flexibilität der Curriculumstruktur sowie die explizite strukturelle Verankerung überfachlicher Kompetenz- bzw. Persönlichkeitsentwicklung genannt werden. Allerdings erscheint diese durchaus komplexe Studienstruktur bisweilen zersplittert und wenig kohärent. Mit Blick auf die kulturell geprägten Studienstrategien (Abschnitt 2.4.3.1) ist davon auszugehen, dass den Studierenden bei ihrer Studienplanung eine kohärente und konsistente Kompetenzentwicklung nicht immer gelingt. Vielfach wird die Studienplanung eher von logistischen Aspekten und kurzfristigen Interessen dominiert, sodass die Herstellung von Kohärenz im persönlichen Studienpfad nicht immer gegeben ist. Mit Ausnahme des Integrationsseminars fehlt es dem Bachelor BWL an curricularen Elementen, die eine solche Kohärenz bzw. eine Integration verschiedener Lernerfahrung unterstützen.

## 2.5. Soziale Interaktionen und soziales Klima

### 2.5.1. Soziale Praktiken bei der Bewältigung des Studienalltags

Wie bereits an mehreren Stellen der Fallbeschreibung deutlich wurde, existieren im untersuchten Programm viele sehr ausgeprägte Leitlinien in Bezug auf die Gestaltung des Studiums. Besonders deutlich zeigt sich der starke Einfluss sozial geteilter Handlungsstrategien auf der Assessment-Stufe. Im Vordergrund steht hierbei die Bewältigung der hohen Arbeitslast vor dem Hintergrund des starken wahrgenommenen Selektionsdrucks. Dabei betrachten viele der befragten Studierenden die offiziellen Empfehlungen der Universität in Bezug auf die Studiengestaltung als nicht praktikabel. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die offizielle Kommunikation bewusst darauf ausgelegt ist, Druck aufzubauen und die Lernenden zu überfordern:

> „Bei mir war es so, dass ich relativ rasch erkannt habe, dass das, was die Uni mir sagt, nicht stimmt. Dass, wenn man nur schon – ihr kennt wahrscheinlich den Tagesablauf, den man eigentlich einhalten sollte gemäß [Einführungshandbuch]. 30 Stunden arbeiten für einen Kredit und so. Man merkt relativ rasch, dass das nicht stimmt. Also sucht man andere Informationsquelle, die verlässlicher sind. Und das sind die Mitstudenten oder eben die, die es schon mitgemacht haben. Und man merkt dann selbst, welche In-

> formationen, die ich bekomme, stimmen und welche nicht. Und da sind die Mitstudenten einfach besser als die Uni“ (SgBwlFo_3, Z. 757-763).
>
> „Ich muss [zustimmen], dass dieser Druck aufgebaut wird, dass z. B. schon in der ersten Woche gesagt wird, ihr müsst das alles lesen, ihr müsst mit allem nachkommen. Das bringt überhaupt nichts für die Art der Prüfungen. Weil für die Art der Prüfungen liest man es sich einfach eine Woche vorher durch. Und da braucht man auch keine Panik eine Woche vorher zu bekommen, weil wenn man es das erste Mal anguckt, weiß man genauso viel nach der einen Woche, wie als hätte man das vor fünf Monaten schon einmal gesehen. Und das macht man halt am Anfang irgendwie – hab' ich selbst – am Anfang hab' ich alles immer in der ersten Woche gelesen, bin zu den Vorlesungen gegangen. Wenn man halt mal nach einer Weile checkt, die hab' ich erst vor drei Tagen angeguckt, aber trotzdem hab' ich das gleiche Ergebnis“ (SgBwlFo_5, Z. 370-378).

Die Statements zeigen, dass das Misstrauen der Studierenden gegenüber den offiziell empfohlenen Studienstrategien auch als Folge von Inkonsistenzen zwischen den kommunizierten Erwartungen und deren curricularer bzw. didaktischer Umsetzung entsteht: So erweisen sich die empfohlenen Lernstrategien für die meisten Befragten nicht nur als äußerst arbeitsintensiv und belastend, sondern in Bezug auf die Art der Prüfungen auch als nicht zweckmäßig. Als Folge solcher Erfahrungen wird Bewältigungsstrategien aus dem Kreis der Kommilitonen eher vertraut als den offiziellen Vorgaben der Lehrenden bzw. der Universität. In diesem Zusammenhang kann auch der Erfolg der bereits angesprochenen, kostenpflichtigen Lernhilfen als eine von den Studierenden entwickelte Problemlösung für die wahrgenommenen Herausforderungen des Studiums betrachtet werden.

Auf der Bachelor-Stufe scheinen sozial geteilte Handlungsstrategien nicht mehr so deutlich auf wie im Assessment-Jahr. Dennoch zeigen sich in den Gruppengesprächen einige typische, sozial geteilte Praktiken. So erfordert eine erfolgreiche Kurswahl entsprechende Bidding-Strategien, die nicht offiziell kommuniziert werden, sondern über Kommilitonen in Erfahrung zu bringen sind (siehe Abschnitt 2.4.3.2). Ausgeprägtes kulturelles (Rezept-) Wissen besteht auch in Bezug auf Strategien des so genannten „CV-Tunings“, also Möglichkeiten, den eigenen Lebenslauf möglichst positiv darzustellen.

> „Man hat dann halt irgendwelche Beispiele im Kopf, was Optionen wären, diesen Punkt [eines erfolgreichen Lebenslaufs] zu erfüllen. Und da man nur die Beispiele hat, die man so hört, weiß man: man ist beim [St. Gallen Symposium] dabei, man ist bei der Studentenschaft dabei, man ist bei einem der registrierten Vereine dabei und da der Schatzmeister. Und das sind halt diese Standardinformationen, die man so hört. Und man kann sich da sicher auch im eigenen Sportverein engagieren. Aber ich weiß nicht, ob das hinterher so gut ankommt, weil sich die [Unternehmensvertreter] ja wiederum auch nichts drunter vorstellen können“ (SgBwlFo_5, Z. 695-701).

An dieser Stelle zeigt sich auch die Verbindung zwischen studienbezogenen Zielvorstellungen der Studierenden (siehe Abschnitt 1.3.2) und dem Studienhandeln. Neben den angesprochenen extracurricularen Tätigkeiten wird in den Gruppeninterviews auch von Strategien berichtet, wie sich ein Auslandssemester möglichst ohne Verlängerung der Studiendauer umsetzen lässt.

**Kooperative Elemente im Curriculum**. Bei der Frage nach sozialen Praktiken der Studiengestaltung werden auch curricular angelegte Elemente kooperativen Lernens betrachtet. Sowohl auf der Assessment- als auch auf der Bachelor-Stufe gibt es zahlreiche kooperative Elemente in Form von Gruppenarbeiten und -prüfungen. Besonders umfangreich sind diese Arbeitsformen im Bereich der Wahlfächer sowie im Kontextstudium.

> „Es sind Tausende von Gruppenarbeiten, die man machen muss. Ja im Assessment muss man ja dann und da geht man traumatisiert in den Bachelor rein wegen dieser Gruppenarbeiten. Ich hab' auch ganz schlimme Erfahrungen, weil die Leute entweder einfach nur unsympathisch oder nichts gemacht haben oder das, was sie gemacht haben, gar nichts wert war“ (SgBwlFo_5, Z. 812-815).

Obschon die meisten Studierenden Gruppenarbeiten als lehrreiche Erfahrung und wichtigen Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung betrachten, schätzen sie die kooperative Arbeitsform an sich eher wenig. Hier überwiegen negative Erfahrungen, sodass eigenständiges Arbeiten dem Arbeiten im Team in der Regel vorgezogen wird.

### 2.5.2. Soziales Klima

Prägend für das soziale Klima des Bachelors BWL ist die starke Kultur der Universität St. Gallen. Diese liegt nach Ansicht der Studierenden sowohl in der vergleichsweise geringen Größe wie auch in der Fokussierung auf Wirtschaftswissenschaften (mit einer gewissen Dominanz der Betriebswirtschaftslehre) begründet.

**Gegenseitiger Wettbewerb und engagiertes Umfeld**. Auch in Bezug auf das soziale Klima gilt, dass dessen Spezifika auf der Assessment-Stufe besonders pointiert sichtbar werden. So beruhen die wahrgenommene Arbeitsbelastung sowie der Selektionsdruck im Assessment-Jahr nach Ansicht der befragten Studierenden nicht nur auf den tatsächlich existierenden Herausforderungen, sondern teilweise auch auf sozialen Dynamiken:

> „Ich hatte im Assessment auch so den Druck, ah du musst in die Übung und dann hast du gesehen: Ja was, du warst nicht in der Übung und dann kamen sie schon mit den K-Karten die anderen und du musst das wissen und können, schon mitten im Semester. Und ich bin dann auch fleißig in die Übungen gegangen. Und jetzt im Bachelor geh' ich nur noch sehr sporadisch und gezielt“ (SgBwlFo_1, Z. 304-308).

> „Es wird halt auch ein wenig durch diese K-Karten und Lazydays-Industrie angeheizt. Da werden dann Zusammenfassungen ohne Ende für diese fünf grünen Bibelbücher verkauft, die sowieso keiner liest. Also das ist total übertrieben. Und diese K-Karten irgendwie 700 pro Fach, also das ist absolut irrsinnig“ (SgBwlFo_3, Z. 795-798).

Das soziale Klima auf der Assessment-Stufe ist von einem gegenseitigen Wettbewerb geprägt – das Resultat des starken wahrgenommenen Selektionsdrucks. Auch hier sind die kostenpflichtigen Lernhilfen ein deutlicher Indikator: Die Angst davor, durch den Verzicht auf solche Hilfsmittel einen möglichen Nachteil gegenüber den Mitbewerbern zu haben, wird von den Befragten als wesentlicher Erfolgsfaktor der „Lernhilfen-Industrie“ (SgBwlFo_1, Z. 250) genannt. Zumindest auf der Assessment-Stufe zeigt sich der bereits bei den Zielvorstellungen angesprochene Leistungsethos (siehe Abschnitt 1.3.2) in Form eines eher kompetitiven Lernklimas. Gleichzeitig jedoch ist diese Leistungsbereitschaft nach Ansicht der befragten Studierenden auch Grundlage für das große studentische Engagement in Vereinen und extracurricularen Projekten.

> „Also ich hatte enge Kolleginnen und Kollegen, die das und das gemacht haben und mich bewegt haben, auch etwas zu machen in der Richtung. Die mir von positiven Erfahrungen erzählt haben. Was mich überzeugt hat, das auch zu machen oder mich auch zu engagieren. Dieses Nahe und Familiäre ermöglicht einen guten Austausch und ein Wissen darüber, was andere machen und kann einen dazu bringen oder sogar überzeugen, auch irgendwo aktiv zu werden und sich zu engagieren“ (SgBwlFo_6, Z. 785-790).

Neben dem kompetitiven Charakter, der vor allem im Assessment stark zutage tritt, lässt sich das soziale Klima auch als Engagement fördernd und motivierend beschreiben.

**Familiäre Atmosphäre und soziale Enge**. Die befragten Studierenden beschreiben die oben dargestellten Charakteristika des sozialen Klimas sehr übereinstimmend (im Sinne lexikalischen Wissens). Demgegenüber fällt dessen Bewertung unterschiedlich aus, wie die folgenden beiden Statements exemplarisch zeigen:

> „Eine familiärere Atmosphäre, eine eingeschweißte Kultur, finde ich hier. Ich kenn' Leute an den Unis Zürich, Bern, Basel. Und hier, ich weiß auch nicht, hier trifft man sich mittags, trifft sich am Abend wieder, weiß was der andere macht und sieht, dass der auf dem Projekt ist, wird einfach gepusht vielleicht auch etwas zu machen. Das Ganze ist konzentrierter“ (SgBwlFo_6, Z. 771-775).

> „Nachteil … ist diese Welt für sich. Also dass es eventuell schwierig wird, den eigenen Platz zu finden, wenn man jetzt nicht in dieses Schema passt, dass man antrifft. Und dass es natürlich auch sehr einfältig sein kann“ (SgBwlFo_5, Z. 24-26).

Während also das dichte soziale Gefüge einerseits als „familiär“ empfunden und das Zusammengehörigkeitsgefühl der Studierenden betont wird, kann die starke Universitätskultur auch als einengend wahrgenommen werden. Diese soziale Enge wird in den

Gruppeninterviews auf unterschiedliche habituelle Aspekte der BWL-Studierenden an der Universität St. Gallen bezogen. Dabei spielt neben der bereits angesprochenen kompetitiven Haltung auch die ausgeprägte Funktionalisierung des Studiums inklusive des gesamten Umfelds eine Rolle.

> „Ich hatte das Gefühl in Lausanne, dass man mehr die Möglichkeit hat, sein Leben außeruniversitär aufzubauen. Also hier hat man so außerschulische Möglichkeiten, um sich zu entwickeln – also die studentischen Initiativen. In Lausanne hatte ich mehr das Gefühl, in Lausanne zu leben und nicht in Lausanne zur Schule zu gehen. Das ist sehr subjektiv. Hier hab' ich viel mehr das Gefühl, dass ich hier zur Schule gehe, wenn ich in St. Gallen bin. Dass ich hier studiere und dass sich mein Leben um das Studium dreht. Und hier hab' ich auch viel mehr das Gefühl, dass eben halt die Studenten die Leute in St. Gallen … die Leute, die sehen alle das Gleiche“ (SgBwlFo_6, Z. 85-92).

**Fazit.** Das soziale Gefüge unter den Studierenden des Bachelors BWL ist deutlich von der starken Organisationskultur der Universität St. Gallen geprägt. Aufgrund der fachlichen Fokussierung der Wirtschaftsuniversität ist eine große Kongruenz zwischen Fach- und Organisationskultur zu konstatieren. Gerade auf der Assessment-Stufe sind soziales Klima wie auch die sozial geteilten Bewältigungsstrategien von Selektionsdruck und gegenseitigem Wettbewerb geprägt. Auf der Bachelor-Stufe tritt das kompetitive Element weniger zutage bzw. bezieht sich eher auf das Erfüllen bestimmter Leistungsmerkmale, die in Abschnitt 1.3.2 im Einzelnen dargestellt wurden. Neben der kompetitiven Ausrichtung zeichnet sich das soziale Klima auch durch eine hohe Leistungsbereitschaft und gegenseitige Motivation aus. Die Verortung im sozialen Gefüge der beschriebenen Kultur ist für die befragten Studierenden ein zentrales Thema und wirkt sich sowohl auf das emotionale Befinden als auch auf die gezeigten Handlungsstrategien im Studium aus.

## 2.6. Formale und informelle Sozialisationsprozesse

Die Einführung in die bereits beschriebene starke Organisationskultur mit ihren ausgeprägten Zielvorstellungen, geteilten Handlungsstrategien und einem engen sozialen Gefüge geschieht über verschiedene formale und informelle Sozialisationsmechanismen.

Die so genannte Startwoche stellt ein verpflichtendes Einführungsprogramm dar, das bereits vor Beginn des eigentlichen Studiums absolviert wird. Explizites Ziel dieses Angebots ist es, die Studierenden in die (Studien-) Kultur der Universität St. Gallen einzuführen.

> „Die Startwoche begründet, als erstes und gemeinsames Erlebnis an der HSG, die Verbundenheit unter den Studierenden untereinander sowie mit ihrer Alma Mater. Das gemeinsame Lösen von komplexen Aufgaben, gemeinsame Erfolgserlebnisse und Unternehmungen sollen Kooperation,

> Teamgeist, Verantwortungsbewusstsein und eigenständiges Denken fordern und fördern. Dies sind Eigenschaften, welche die Angehörigen und AbsolventInnen der Universität St. Gallen während des gesamten Studiums sowie im späteren beruflichen und privaten Alltag auszeichnen sollen."[76]

In den Gruppeninterviews wird darauf hingewiesen, dass die Startwoche bereits typische kulturelle Elemente des Studiums vorwegnimmt.

> „Also wir haben in der Startwoche schon richtig gearbeitet, ein richtiges Projekt gemacht. Und [Studierende einer anderen Universität] waren in der Startwoche, gehen halt' was trinken, sind dann noch nach Amsterdam gefahren, haben dann noch in der Uni übernachtet und so. Einfach, um sich kennen zu lernen" (SgBwlFo_3, Z. 128-132).

Während der Startwoche bearbeiten die Studienanfänger eine Fallstudie als Gruppenaufgabe. Die jeweiligen Lösungen werden am Ende der Woche von einer Fachjury beurteilt, die besten Arbeiten prämiert. Ein dichter Wochenplan (SgBwlDo_9) gibt die Zeitgestaltung der Startwoche detailliert vor. Teamarbeit, Leistungs- und Wettbewerbsorientierung – Elemente also, die das Studium gerade auf der Assessment-Stufe kennzeichnen – werden in dieser ersten Woche bewusst adressiert.

Neben der Startwoche wird in den Gruppeninterviews von vielen Aspekten berichtet, die eher implizit eine sozialisierende Funktion ausüben. Dazu zählt die Kommunikation von Lehrenden und Vertretern der Universität.

> „Ich mag mich auch an ein paar Statements von Dozenten erinnern: Wenn Sie dann einmal Führungskraft sind und wenn Sie dann einmal Leute führen. Also das Denken ist wirklich tief, tief drin und wird einem auch so weitergegeben. So die Ausbildung auf eine Führungsposition und Elite und Spitze der Pyramide" (SgBwlFo_6, Z. 384-387).

> „Es wird schon kommuniziert. Zum Beispiel [Professor] sagt, ja ich weiß, der Stoff ist viel, aber wir wollen auch nur die Härtesten von euch behalten" (SgBwlFo_1, Z. 158f.).

Die zentralen Aspekte der (Studien-) Kultur finden sich nach Aussage der befragten Studierenden demzufolge auch in der Rhetorik signifikanter Personen wieder. Als besonders handlungsleitende Sozialisationsagenten wurden in den Gruppeninterviews diejenigen Vorgaben genannt, die sich auf die Gestaltung des eigenen Lebenslaufs beziehen.

> „Die Bachelor-Informationsveranstaltung im Assessment, da wurde ja so eine Folie aufgeschaltet mit dem CV, den man haben sollte. Und da waren von Hobbys über Aktivitäten über so und so und du musst ein Praktikum und du musst ins Ausland und müssen, müssen, müssen, müssen" (SgBwlFo_5, Z. 610-613).

[76] URL: http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/Assessmentjahr/Startwoche/KonzeptUndZiel.aspx [2010-01-13].

> „Ich denk', das würde ich unbedingt noch unterstreichen, dass ein bisschen CV-Denken vorherrscht. Und dass das teilweise auch vom CSC [Career Services Center] usw. gepusht wird. Also ich hab letztens mal einer Kollegin gesagt, ich hätte mich da für da für einen [Unternehmensberatung-]Consulting Day… beworben und sei da nicht genommen worden. …. [Sie meinte:] Ja, hast du deinen CV nicht eingereicht? Und ich: doch! Und sie: Mit Noten? Und ich: Ne, ohne Noten. Dann meinte sie, ja ein HSG CV muss Noten haben. Es gibt offenbar ein standardisiertes Vorgehen von der Beratungsstelle vorgegeben, das und das und das gehört in den Lebenslauf rein“ (SgBwlFo_1, Z. 839-847).

Vorgaben wie etwa der vielfach genannte Musterlebenslauf haben für die Studierenden des Bachelors BWL demnach eine starke Orientierungsfunktion, die sich auch auf die Gestaltung des Studiums auswirkt. Weitere solche sozialisierenden Elemente sehen die Studierenden in der starken Präsenz von Unternehmen auf dem Campus, beispielsweise bei Jobbörsen.

**Fazit.** Die beschriebenen formalen und informellen Sozialisationsprozesse können als eine Grundlage der starken (Studien-) Kultur (siehe Abschnitt 2.5) angesehen werden. Gerade informelle Sozialisationsagenten wie der genannte Musterlebenslauf haben dabei durchaus den Charakter handlungsanleitender Vorbilder. Obgleich diese nur von den wenigsten Studierenden als zwingend zu erfüllende Anforderungen wahrgenommen werden, prägen sie doch Vorstellungen über die Anforderungen, die Universität und Arbeitswelt stellen.

## 2.7. Zusammenfassung

| Bachelor Betriebswirtschaftslehre, Universität St. Gallen |
|---|
| **Organisatorische Charakteristika und Entwicklung** |
| • Programmmanagement durch Stabsstellen (Programmleitung und administrative Leitung); zentrale, nicht Programmbezogene Beratungsstellen<br>• Hochschulweite Umstellung auf Bologna-System 2001<br>• Einheitliche Studienstruktur für alle Studienprogramme der Hochschule; gemeinsame Assessment-Stufe (erstes Studienjahr) |
| **Zielprogrammatik** |
| • International anerkannte Grundlagenausbildung (Vorbereitung auf breites Tätigkeitsspektrum)<br>• Verständnis für gesellschaftliches, politisches, ökologisches und ethisches Umfeld des Wirtschaftens → multiperspektivischer Anspruch<br>• Praxisnahes Studium<br>• Persönliche Entwicklung |
| **Studierendenperspektiven auf die Programmziele** |
| • Umfangreiches Portfolio an Zielvorstellungen umfasst vor allem Kriterien, die als wichtig für den späteren Berufserfolg betrachtet werden (Notenschnitt, Praktika, Auslandserfahrung etc.)<br>• Wenig ausgeprägte Vorstellungen von Studienzielen im Sinne konkreter Kompetenzen<br>• Geringe Kenntnis der offiziell angestrebten Zielprogrammatik<br>• Grundlegend positive Einstellung gegenüber dem Studienprogramm und der Universität; teils kritische Auseinandersetzung mit der Selbstdarstellung der Hochschule<br>• Kritische Haltung gegenüber den Studienzielen auf der Assessmentstufe, das Selektionsfunktion als dominierend wahrgenommen wird |
| **Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika** |
| • Selektionsdruck als bestimmende Größe für das Studienhandeln auf der Assessmentstufe → Bewältigen großer Inhaltsbestände, hohe Arbeitsbelastung und Prüfungsdruck<br>• Insbesondere auf der Assessment-Stufe stark ausgeprägte Bewältigungsstrategien z. B. durch käufliche Prüfungsvorbereitungen (Zusammenfassungen, Repetitionskurse etc.)<br>• Semesterplanung und Kurswahl auf der Bachelor-Stufe als komplexer Prozess → Prüfungsform, zeitliche Rahmenbedingungen, Interessen und berufliche Verwertbarkeit spielen zusammen<br>• Insgesamt stark ausgeprägtes „Hidden Curriculum“ mit zahlreichen inoffiziellen Bewältigungsstrategien, die zwischen den Studierenden sozial geteilt werden<br>• Studierende nehmen Fachstudium und Kontextstudium als getrennt wahr → Kontextstudium gilt im allgemeinen als einfacher zu bewältigen und weniger ernsthaft im Sinne von Notenleistungen |
| **Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene** |
| • Veranstaltungen im Pflichtbereich des Curriculums vorwiegend durch Vorlesungen und Klausuren geprägt; alternative Lehr-, Lern-, und Prüfungsformen vor allem im Wahl- und Kontextbereich<br>• Studierende nehmen Lehre im Kerncurriculum als eher inhaltsorientiert wahr → Anspruch der kritisch-reflektierenden Problemlösefähigkeit kommt eher in Seminaren des Kontextbereichs zum |

| |
|---|
| tragen<br>• Im Wahl- und Kontextbereich werden zahlreiche Veranstaltungen mit handlungsnahen Lehr-/ Lernformen und engen Bezügen zur Berufspraxis angeboten, im Pflichtbereich ist mit dem Integrationsseminar ein entsprechendes Veranstaltungsformat verankert → der Anspruch eines praxisorientierten Studiums wird konsequent aufgenommen |
| **Soziale Interaktionen und soziales Klima** |
| • Zahlreiche kooperative Lernformen im Curriculum vorgesehen → die Studierenden empfinden die zahlreichen Teamarbeiten als teilweise anstrengend, aber lehrreich<br>• Insbesondere auf der Assessment-Stufe, aber auch auf der Bachelor-Stufe starker Konkurrenzdruck der Studierenden untereinander<br>• „Leistungsethos“ als soziale Norm führt zu häufigen Vergleichen der eigenen Leistungen an denen der Mitstudierenden → Arbeitspensum und Notenergebnisse als Statusgröße |
| **Formale und informelle Sozialisationsprozesse** |
| • Obligatorische Startwoche vor Beginn des Studiums als starkes sozialisierendes Element<br>• Assessment-Stufe als Jahr der Orientierung sowie der Enkulturation<br>• Studienkultur erstreckt sich über zahlreiche Vereinsaktivitäten auch in den Bereich des Privaten |

# 3. Fallstudie: Bachelorprogramm International Affairs an der Universität St. Gallen

## 3.1. Positionierung des Falles im Forschungsdesign

Das Bachelorprogramm International Affairs an der Universität St. Gallen wurde als dritte der vier durchgeführten Fallstudien bearbeitet. Nachdem die ersten beiden Programme – der Bachelor Wirtschaftswissenschaften an der Universität Basel sowie der Bachelor BWL an der Universität St. Gallen – innerhalb derselben Fachkultur angesiedelt waren, wird dieser Aspekt nun variiert. International Affairs umfasst einen politikwissenschaftlichen Kern, sodass ein entsprechender Einfluss auf die Fachkultur vermutet werden kann. Gleichzeitig ist das Programm in den Kontext der Universität St. Gallen ihrer bereits beschriebenen, ökonomisch (bzw. Management) geprägten Organisationskultur eingebettet. Folgende Merkmale charakterisieren den Fall und bestimmen seine Positionierung im Forschungsdesign:

- **Wirtschaftsuniversität als Programmkontext.** Die erste Fallstudie hat die prägende Funktion der Organisationskultur der Universität St. Gallen für die Programmkultur des Bachelors BWL gezeigt. Angesichts der angenommenen fachkulturellen Unterschiede stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis fach- und organisationskulturelle Einflüsse innerhalb der Studienprogrammkultur des Bachelors International Affairs stehen.
- **Interdisziplinärer Anspruch.** International Affairs verbindet politik-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Elemente. Dementsprechend besteht für das Programm die Anforderung, die verschiedenen Disziplinen sinnvoll zu integrieren. Darüber hinaus verfügt International Affairs, ebenso wie der Bachelor BWL, über einen Kontextfachbereich, mit sprach-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Neben den verschiedenen Disziplinen des Fachstudiums ist auch dieser Kontextbereich in das Bildungsprogramm zu integrieren.
- **Institutionsweite Studienarchitektur.** International Affairs baut auf derselben Studienarchitektur auf, die auch dem Bachelor BWL zugrunde liegt. Wie alle Studienanfänger an der Universität St. Gallen durchlaufen auch die Studierenden des Bachelor International Affairs die so genannte Assessment-Stufe.[77] Hier stellt sich die Frage, inwiefern die strukturellen Ähnlichkeiten der Studienarchitektur auch zu vergleichbaren Studienstrategien und Einstellungen zum Studium führen bzw. an welchen Stellen Unterschiede bestehen.
- **Kontinuierliche Weiterentwicklung.** Der Bachelor International Affairs wurde 2002 als Bologna-konformes Programm aus dem Lehrgang Staatswissenschaften entwickelt. Nach rund drei Jahren erfolgte eine erste curriculare Reform mit administrativen sowie didaktischen Zielsetzungen. Mit dem Jahr 2011 wird eine zweite

[77] Die Studienarchitektur und sonstige Spezifika der Assessment-Stufe werden in dieser Fallbeschreibung nicht mehr gesondert dargestellt. Hier wird auf die Beschreibung der Assessment-Stufe im Rahmen der Fallbeschreibung des Bachelor BWL verwiesen.

Curriculumreform wirksam, die vor allem die Methodenausbildung stärken soll. Mit seiner kontinuierlichen Weiterentwicklung eignet sich das Programm besonders, um Prozesse der internen Weiterentwicklung zu rekonstruieren und Veränderungsprozesse in der Programmentwicklung nachzuvollziehen.

## 3.2. Organisatorische Charakteristika und Entwicklung

International Affairs basiert auf der einheitlichen Studienarchitektur, die allen Programmen an der Universität St. Gallen zugrunde liegt (Abbildung 19). Dementsprechend ist dem Bachelor-Programm auch die einheitliche Assessment-Stufe vorgeschaltet. Dabei ist anzumerken, dass im Curriculum des Assessment-Jahres keine der politikwissenschaftlichen Fächer enthalten sind, die den Bachelor International Affairs besonders auszeichnen (siehe Tabelle 13). Dies ist anzumerken, da alle anderen Disziplinen, zu denen ein Bachelor-Programm angeboten wird (Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie Recht), mit Lehrveranstaltungen auf der Assessment-Stufe vertreten sind.

*Entwicklungsgeschichte des Programms*

In der Entwicklungsgeschichte des Bachelors International Affairs lassen sich drei wesentliche Stationen identifizieren: (1) die Neukonzeption des ehemaligen staatswissenschaftlichen Lehrgangs im Rahmen der Bologna-konformen „Neukonzeption Lehre“, (2) das Reformprojekt „Konzentration der Lehre“ (KOLE) in den Jahren 2006 bis 2008 sowie (3) eine Curriculumreform 2010, die mit dem Studienjahr 2011 wirksam wird.

**Konzeptionsphase.** In seiner Grundstruktur basiert das Programm auf dem Konzept, das im Zuge der Einführung der Bologna-Strukturen entwickelt und seit 2002 angeboten wurde.

> „Es gab vorher, vor der Einführung der Bologna-Reform, gab es in St. Gallen einen so genannten staatswissenschaftlichen Lehrgang. Und der hat auch diese Elemente gehabt, die wir bei BIA oder bei MIA[78] haben. Nämlich die Mehrdisziplinarität. Dort war das Schwergewicht Recht, Politikwissenschaft und VLW. … Mit der Bologna-Reform stellte sich die Frage, wie führen wir diesen staatswissenschaftlichen Lehrgang weiter? Der hatte zuvor jeweils jährlich 20 bis 40 Studierende angezogen und hatte eigentlich – wenn man dann schaute, was die Leute draus gemacht haben – war der erfolgreich. Weil es hat viele Leute im Programm gehabt, die dann später – vor allem in der Schweiz – in führende Positionen, vor allem in der Öffentlichkeit, der öffentlichen Verwaltung usw. gekommen sind, auch der Politik“ (SgBiaEi_1, Z. 8-20).

[78] Master International Affairs

Die Gestaltung des neuen Studienprogramms wurde dabei einerseits von bestimmten Idealvorstellungen geprägt, unter anderem einem angestrebten Studierendenprofil (siehe Abschnitt 3.3.1) sowie Vorbild-Programmen aus dem angelsächsischen Raum (SgBiaEi_1, Z. 28). Gleichzeitig musste auf einschränkende Rahmenbedingungen Rücksicht genommen werden, beispielsweise das zum Gründungszeitpunkt des Programms relativ schwach ausgebaute politikwissenschaftliche Angebot: „Wir haben das nicht auf der grünen Wiese entwerfen können und uns dann sozusagen die Ressourcen zukaufen können, sondern wir mussten auch mit dem Personal arbeiten, das schon da ist. Und auch mit den Gewichtungen“ (SgBiaEi_1, Z. 45ff.).

**Konzentration der Lehre.** Nach drei Jahren Laufzeit wurde der Bachelor International Affairs 2006 mit der „Konzentration der Lehre“ einer ersten curricularen Reform unterzogen. Hintergrund war dabei die Schaffung grösser curricularer Einheiten, indem die Kredit-Umfänge einzelner Lehrveranstaltungen aufgestockt und dafür die Gesamtzahl der Veranstaltungen reduziert wurde.

> „Wir haben … rasch gesehen oder ich hab' ziemlich rasch gesehen, dass wir … in gewissem Ausmaß einen Fehler gemacht haben. Wir haben zu kleinteilige Veranstaltungen gehabt. Ich als Programmleiter habe das gesehen und mir war sehr daran gelegen, das ganze zu verschlanken, neu zu konzentrieren. Lieber weniger Veranstaltungen, dafür größere. Dafür gab's interne Gründe, die mit Lernen zu tun hatten, die quasi Fragmentierung, Zersplitterung des Lernens. Es gab ehrlicherweise auch Managementgründe. Viele kleine Kurse bindet Ressourcen und bringt nichts. … Und ich habe die Chance gesehen, wir hatten vom Rektorat grünes Licht, KOLE zu machen und das eben schon mit einer Curriculumreform zu verbinden. Sonst hätt' ich gar nicht nach drei Jahren schon die Chance bekommen, das Programm ändern zu dürfen“ (SgBiaEi_1, Z. 60-71).

Um die gewünschten lernbezogenen Veränderungen wirksam werden zu lassen, wurden die einzelnen Lehrveranstaltungen nicht nur formell mit mehr Kredits ausgestattet, sondern auch deren didaktisches Design (Lernziele, Lehr-, Lern- und Prüfungsformen) überdacht und angepasst. Grundvoraussetzung dafür war die Einbindung der Lehrenden, die von den Änderungen betroffen waren. Der hierzu notwendige Dialog wurde über unterschiedliche Formate erreicht:

> „Das eine ist, wir haben KOLE über zwei Jahre laufen lassen und haben in jedem der vier Semester eine Großveranstaltung durchgeführt. Die wurde jeweils getragen von [der Stelle für Hochschulentwicklung] einerseits und andererseits von mir. Wir haben in jedem Semester ein Generalthema gehabt, das wir speziell vertieft haben. … Also wir haben versucht, die Leute zusammen zu bringen, auch Austausch von Fachinformation zu ermöglichen. Auch die Leute ein bisschen einzustimmen auf diese neue Philosophie. Und das zweite war, ich habe selber mit den betroffenen Dozierenden konkrete Gespräche geführt. Und zwar das war heruntergebrochen bis auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Und ich habe gesagt, macht mir Vorschläge, das sind die Zielsetzungen. Und wir haben das diskutiert. Und

> ich habe meine Ideen eingebracht, weil ich eine gewisse Erfahrung habe, oder von vorher hatte“ (SgBiaEi_1, Z. 86-97).

Einschränkend ist anzumerken, dass sich KOLE größtenteils auf die politikwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen im Curriculum beschränkte. Veranstaltungen aus den Bereichen der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften werden von anderen Programmen „zugeliefert“ und konnten aufgrund der bestehenden Querverbindungen nicht grundsätzlich reformiert werden (Tabelle 13). Die Erreichbarkeit von Lehrenden außerhalb der Kerndisziplin des Programms und – als Folge davon – die disziplinübergreifende Abstimmung der Veranstaltungen sieht der ehemalige Programmleiter eine grundsätzliche Herausforderung für Entwicklungsinitiativen:

> „[Die Abstimmung zwischen Veranstaltungen] spielte sicher einmal eine Rolle, was das Konsekutive betrifft. Das heißt, wir haben geschaut – wir haben z. B. eine Veranstaltung gehabt, die läuft jetzt noch – das sind Politikwissenschaft: Grundfragen und Theorieansätze. Das war bewusst ins dritte Semester gesetzt. Und die Veranstaltung war und ist immer noch bewusst darauf angelegt, jene politikwissenschaftlichen Grundkenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die die Grundlagen bieten für die in den späteren Semestern folgenden Spezialisierungen. Das ist eine Frage der Abstimmung. Dann natürlich die Frage der Abstimmung unter Veranstaltungen verschiedener Disziplinen. Da muss ich einräumen, dass ich hier sehr zurückhaltend gewesen bin. Und zwar einfach hier spielt dann vielleicht die Fächerkultur eine Rolle. Also ich könnte nicht beanspruchen, dass ich versucht hätte, Lernziele oder Fähigkeitsziele zu definieren fächerübergreifend. Man kann sagen, das ist geschehen innerhalb dieser vier Disziplinen. Dort hat das stattgefunden würde ich sagen. Aber es wäre zu weit gegriffen würde ich behaupten, ich hätte das auch über das Programm hinweg machen können“ (SgBiaEi_1, Z. 105-117).

Am Projekt KOLE zeigt sich ein Prozess der Programmentwicklung mit den dahinter liegenden administrativen und didaktischen Zielen, den curricularen Veränderungsprozessen sowie den Herausforderungen bei deren Umsetzung. Im Interview mit einem der beiden aktuellen Programmleitenden wird deutlich, dass sich die grundlegenden Probleme der (vor allem disziplinübergreifenden) Abstimmung zwischen Lehrenden bzw. der Generierung programmweit geltender Zielvorstellungen bis heute kaum verändert haben (SgBiaEi_2, Z. 457-467). Eine weitere Herausforderung in Bezug auf die Weiterentwicklung des Programms ergibt sich aus institutionellen Verflechtungen: So sind einzelne Veranstaltungen in mehreren Programmen verankert, d. h. Veränderungen an der Struktur einer Veranstaltung können weitreichende Folgen auch für andere Programme haben.

> „Es sind ja vor allem Pfadabhängigkeiten, … in denen wir uns bewegen. Wir können ja nichts mehr in vitro machen oder ex nihilo, sondern wir sind an das gebunden, was da ist. Und das ist enorm, wie weitgehend diese Dinge uns binden. Und man eckt permanent an. Also das ist schon ganz, ganz

> wichtig – Rahmenbedingungen, eben institutionelle Pfadabhängigkeiten“ (SgBiaEi_2, Z. 1-5).

**Curriculumreform 2010.** Seine dritte Überarbeitung erfährt der Bachelor International Affairs mit der Reform des Curriculums, die ab 2011 wirksam wird. Vorrangiges Ziel hinter der Curriculums-Anpassung ist eine Stärkung der Methodenausbildung auf der Bachelor-Stufe. Dementsprechend werden zwei Pflichtveranstaltungen zu qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden ergänzt. Die Motivation hinter der aktuellen Reform fasst einer der beiden derzeit aktiven Programmleitenden zusammen:

> „Die Studierenden kommen aus dem Assessment ins dritte Semester und machen absolut keine Methodik-Ausbildung mehr bis in den Master hinein. Das heißt, da kommen vier Semester, das 3. bis zum 6., zwei Drittel der Bachelor-Ausbildung ohne methodische Vertiefung. … Das bedeutet und das sehen wir, das sehe ich selber auch seit sieben Jahren jetzt, sechs Jahren, dass im konzeptuellen Bereich, im fundamental wissenschaftshandwerklichen Bereich eben eklatante Schwächen da sind. Folglich versuchen wir diese Lücke dadurch zu füllen, dass wir auf Bachelor-Stufe neu zwei Gefäße einführen – eine eher quantitativ und eine eher qualitativ methodische Anleitung. Es geht nicht um Wissenschaftstheorie im höheren Sinn, sondern es geht um instrumentelle Aspekte. Es geht um das Wie der Forschungsarbeit. Aber nicht nur Forschung, sondern letztlich auch ein Instrumentarium, ein Toolkit, ein Notgepäck, ein minimales Rucksäcklein, das die Leute einfach brauchen, wenn sie z. B. schon nach der Bachelor-Stufe in den Arbeitsmarkt eintreten. Das war der wichtigste Teil, alles andere ist wirklich zweitrangig. Es kommen ein bisschen mehr Politikwissenschaft, weil wir hier einen neuen Lehrstuhl haben, weil auch [Dozierender] seinen Lehrstuhl hier abgebildet sehen möchte“ (SgBiaEi_2, Z. 394-413).

**Fazit.** Durch die Verfügbarkeit der ursprünglichen Programmgestalter als Interviewpartner sowie durch die wiederholten Reformen lassen sich Programmentwicklungsprozesse im Bachelor International Affairs besonders illustrativ nachvollziehen. Als besondere Herausforderung zeigt sich dabei die Abstimmung bzw. die Involvierung der beteiligten Lehrenden, ganz besonders über Disziplingrenzen hinweg. Aufgrund dessen ist aus Sicht der Programmverantwortlichen eine Steuerung des Programms allenfalls über individuelle Anpassungen einzelner Lehrveranstaltungen machbar. Diese Möglichkeit der Programmentwicklung wird wiederum durch institutionell-administrative Interdependenzen mehrerer Studienprogramme untereinander eingeschränkt.

## 3.3. Programmziele und Einstellungen zum Studium

### 3.3.1. Zielprogrammatik des Bachelors International Affairs

Für die Rekonstruktion der Programmziele des Bachelors International Affairs wurde auf unterschiedliche Quellen zurückgegriffen:[79] Eine zentrale Quelle stellen die auf den Webseiten der Universität zur Verfügung gestellten Informationen dar. Hier werden keine direkten Programmziele dargestellt. Allerdings werden im Rahmen der allgemeinen Charakterisierung des Programms sowie unter den Stichworten „Studierendenprofil“ und “Perspektiven" eine Reihe von Erwartungen an bzw. Beschäftigungsoptionen für Studierende formuliert, aus denen sich die zugrunde liegenden Zielvorstellungen (im Sinne axiomatischen Wissens) gut rekonstruieren lassen. Neben diesen Online-Dokumenten wurden Interviews mit einem Gründungsmitglied des Programms sowie den aktuellen Programmleitenden geführt. Dabei zeigte sich eine hohe Kongruenz zwischen den beiden Informationsquellen.

Die Essenz der Zielvorstellungen des Bachelors International Affairs findet sich in der Darstellung des angestrebten Studierendenprofils:

> “Der Major International Affairs richtet sich an Studierende, die einen ausgeprägt internationalen Blickwinkel besitzen sowie über intellektuelle Offenheit und kritische Neugier verfügen. … Sie sollten die Bereitschaft mitbringen, sich im Studium zu engagieren und später in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft Verantwortung zu übernehmen" (Homepage der Universität St. Gallen)[80].

Diese recht abstrakte Vorstellung eines Studierenden im Programm International Affairs wird über einige Charakteristika des Programms konkretisiert:

**Interdisziplinarität.** Die interdisziplinäre Konzeption des Programms soll die Studierenden dazu befähigen, „komplexe[…], häufig internationale[…] Problemstellungen im Spannungsfeld von Staat, Wirtschaft und Recht“ (Homepage der Universität St. Gallen [81]) zu bearbeiten. Ziel ist es, über die Kombination politik-, wirtschafts- und rechtswissenschaftlicher Fächer verschiedene disziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Herausforderungen einzunehmen. Mit dem Gestaltungsmerkmal der Interdisziplinarität verbindet sich also der Anspruch, dass die Studierenden multiple Perspektiven auf eine Problemstellung einnehmen und diese verbinden können.

**Generalistenausbildung.** Hinter dem Anspruch einer generalistischen Ausbildung verbirgt sich eine ähnliche Zielsetzung wie hinter dem der Interdisziplinarität. Anstatt sich auf einen (disziplinär geprägten) Kompetenzbereich zu spezialisieren, sollen die Absolvierenden des Bachelors International Affairs breite Grundlagenkenntnisse so-

[79] In Bezug auf die gesamtuniversitären Rahmenvorgaben sowie auf der Bachelor-Stufe gelten für den Bachelor International Affairs dieselben Zielsetzungen, die bereits bei der Fallbeschreibung des Bachelors BWL dargestellt wurden (Abschnitt 2.3.1.1).

[80] http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorInternationaleBeziehungen/Studierendenprofil.aspx [2011-01-23].

[81] http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorInternationaleBeziehungen/Studierendenprofil.aspx [2011-01-23].

wie generische Fähigkeiten zur Analyse, Beurteilung und Bearbeitung ökonomisch-gesellschaftlicher Problemstellungen entwickeln. Domänen- bzw. berufsspezifische Fertigkeiten werden demgegenüber nicht explizit ausgewiesen.

**Internationale Sichtweise.** Analog zur Interdisziplinarität verbirgt sich hinter der internationalen Sichtweise der Anspruch an die Studierende, unterschiedliche Perspektiven erkennen, beurteilen und integrieren zu können. Das Ziel der Internationalität beschränkt sich dabei nicht auf theoretisches Wissen, sondern soll möglichst auch selbst erlebt werden, beispielsweise durch Auslandsaufenthalte oder Tätigkeiten in international agierenden Organisationen.

**Theorie und Praxis.** Schließlich vertritt das Programm International Affairs auch den Anspruch, praktische bzw. praxisnahe Lernerfahrungen in das Studium zu integrieren. Zu beachten ist hierbei, dass unter Praxis nicht (nur) berufspraktische bzw. auf eine künftige Berufstätigkeit bezogene Erfahrungen verstanden werden, sondern auch praktisches Engagement in anderen Lebensbereichen, z. B. ehrenamtliche Tätigkeiten oder extracurriculare Aktivitäten der Studierenden. Das Programm vertritt also den Anspruch, neben theoretischem Wissen auch Problemlösefähigkeiten in einer handlungsnahen Art und Weise zu vermitteln.

Die angestrebten Programmziele zeigen sich deutlich auch in der Beschreibung der beruflichen Perspektiven für Absolvierende des Bachelors International Affairs. Hier werden vor allem Tätigkeiten in öffentlichen und internationalen Organisationen in den Vordergrund gerückt.

> „[Berufsperspektiven eröffnen sich] in multinationalen Unternehmungen, internationalen Organisationen, in Institutionen der Weltwirtschaft und der Entwicklungszusammenarbeit, im diplomatischen Dienst, in Beratungsfirmen, in der öffentlichen Verwaltung, in NGOs und Non-Profit-Organisationen, Parteien und Verbänden, an Universitäten, in Denkfabriken und Institutionen der Forschungsförderung sowie bei Stiftungen des wissenschaftlichen und kulturellen Austauschs“ (Homepage der Universität St. Gallen)[82].

Dieses breite Tätigkeitsspektrum verweist deutlich auf die generalistische Ausrichtung des Programms. Gleichzeitig illustriert die Auswahl der genannten Tätigkeiten auch die Betonung der gesellschaftlichen Verantwortung, des „Public Spirit“ (SgBiaEi_1, Z. 31).

### 3.3.2. (Weiter-) Entwicklung von Programmzielen

Die Zielsetzungen, die ursprünglich bei der Entwicklung des Bachelors International Affairs zugrunde gelegt wurden, gehen auf verschiedene Einflussquellen zurück. Der

[82] http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorInternationaleBeziehungen/Perspektiven.aspx [2011-01-23].

ehemalige Programmleiter beschreibt die Überlegungen, die bei der Gründung des Programms eine Rolle gespielt haben:

> „Da haben wir uns leiten lassen von bestimmten Bildungsvorstellungen und auch gleichzeitig von bestimmten Vorstellungen darüber, welche Art von Studierenden wollen wir eigentlich in diesem Programm. Und was die Bildungsvorstellungen betrifft haben wir uns teilweise orientiert an den berühmten angelsächsischen Schools of International Affairs. Und was die Studierenden, die wir uns vorgestellt haben betrifft, haben wir selber versucht ein Profil zu erstellen. Die Details habe ich jetzt nicht mehr genau präsent, aber uns war sehr wichtig, dass wir Leute im Programm haben, die einen 'Public Spirit haben'. … Und das ganze mit einem bestimmten wirtschaftlichen Fokus. Uns war klar, wenn wir in St. Gallen das machen, dann muss das Ganze die Wirtschaft einschließen. Also nationale Wirtschaft aber auch internationale Wirtschaft. Das waren ungefähr die beiden Inspirationsquellen sozusagen“ (SgBiaEi_1, Z. 24-36).

Die offiziellen Zielvorstellungen hinter dem Programm International Affairs basieren also grundsätzlich auf einem akademisch geprägten Bildungsideal. Neben diesem akademisch ausgerichteten Kern wurden bei der Entwicklung des Programms jedoch auch externe Anspruchsgruppen mit einbezogen.

> „Was sicher an der HSG eine Rolle spielt – nicht dominant ist, aber eine Rolle spielt – ist die Frage, quasi von der so genannten Praxis her. Dass man sich fragt, wie wollen wir die Leute eigentlich – mit welchen Fähigkeiten und Kompetenzen und Potenzialen wollen wir die Leute eigentlich auf den Markt schicken. … Wir haben mit mehreren Leuten gesprochen, die zum Teil dem mittleren Kader schon angehört haben. Leute, die vielleicht zehn, 15 Jahre von der HSG weg sind. Und haben die gefragt: Wenn Sie jetzt zurück schauen, was hat Ihnen am meisten gebracht. Oder dort, wo sie jetzt arbeiten, was ist gefordert? Oder wenn Sie Leute von der HSG oder von der Uni bekommen, wo sind die Defizite usw. Also dieses Feedback haben wir gehabt, aber es war nicht dominant. Also wir hätten uns dagegen gesträubt Programme zu kalibrieren ausschließlich auf die Bedürfnisse der Praxis, des Arbeitsmarktes“ (SgBiaEi_1, Z. 158-168).

Obschon das angestrebte Studierendenprofil einen plastischen Eindruck von den grundlegenden Zielvorstellungen des Programms vermittelt, bleiben diese doch auf einer relativ abstrakten Ebene; konkrete Lernergebnisse (im Sinne von Kompetenzen) werden nicht formuliert. Wie bereits in Abschnitt 3.3.2 dargestellt, erfolgt die Weiterentwicklung des Programms vor allem über inhaltliche Anpassungen. Der Schwerpunkt liegt hier allerdings im politikwissenschaftlichen Bereich, der auch den Programmleitenden stellt:

> „Zum Beispiel habe ich gesagt, wenn wir dieses Programm haben, dann müssen wir im Bereich internationale Wirtschaft zwei, drei Kurse haben. Und dann hab' ich geschaut, wer käme in Frage einen Kurs anzubieten, der

> diese Bedürfnisse abdeckt. Dann habe ich quasi gezielt bestimmte Leute angesprochen. Habe natürlich gesagt, der X macht in diesem Gebiet das. Mir würde es gefallen, wenn du Y das und das machen könntest. … Aber ich muss einräumen, das ist weitgehend, nicht ausschließlich, aber weitgehend erfolgt über inhaltliche Vorgaben oder inhaltliche Entwicklung. … Ich kann nicht behaupten, dass ich im Bereich VWL von meiner Seite detailliert beispielsweise Zielvorgaben im Sinne von Beherrschung von Skills oder Zielvorgaben im Sinne von Learning Outcomes formuliert habe“ (SgBiaEi_1, Z. 132-147).

Der derzeitige Programmleitende bringt in Bezug auf die Weiterentwicklung der Programmziele einen weiteren Aspekt ein:

> „Wir beginnen jetzt ganz sachte Career Services. Weil die Career Services der Uni, die bedienen, wenn man so will, vor allem BWL. Das Gros, die Mehrheit der Studierenden. Also haben wir angefangen, der Not gehorchend, auch Dinge anzubieten. … Ich weiß aus Erfahrung, dass die Leute Jobs finden. Aber das Selbstbewusstsein, das erwerben sie offensichtlich heute erst, wenn sie einen Job haben da draußen. Aber auf der Suche sind sie sehr unsicher. Und eines unserer großen Anliegen ist, den Leuten ein bisschen mehr Selbstbewusstsein mitzugeben. Und wir sind da dran, aber das braucht noch viel Zeit. Warum? Weil selbst in den Fakultäten, in den, auch in der Verwaltung, wir müssen überall Überzeugungsarbeit leisten mit den Zahlen. Die finden Jobs“ (SgBiaEi_1, Z. 153-169).

In diesem Statement wird deutlich, dass die von außen – insbesondere auch von der eigenen Universität – an das Programm herangetragene Erwartung erfolgreicher Berufsbefähigung handlungsleitenden Charakter hat: Der Anspruch einer unmittelbaren (und damit spezialisierten) beruflichen Qualifikation steht im ursprünglichen Zielportfolio des Programms nicht im Vordergrund. Gleichwohl werden nun Maßnahmen ergriffen, um die Leistungen des Bachelors International Affairs im Bereich der Berufsvorbereitung zu verbessern respektive besser zur Geltung kommen zu lassen. Hier zeigt sich, wie externe Ansprüche die Zielausrichtung des Programms beeinflussen.

**Fazit.** Die angestrebten Studienziele des Bachelors International Affairs basieren auf einem akademisch geprägten Bildungsideal und stellen die Entwicklung von Problemlösekompetenzen im Bereich gesellschaftlicher Problemstellungen in den Mittelpunkt. Zu betonen ist, dass die Zielvorstellungen neben angestrebten Kompetenzen auch eine bestimmte Einstellung – den erwähnten „Public Spirit“ – beinhalten.

### 3.3.3. Studierendenperspektiven auf die Programmziele

Die folgenden Abschnitte stellen Ziele, Erwartungen und Einstellungen der Studierenden in Bezug auf ihr Studium vor. Analog zum Bachelor BWL ist auch hier zwischen der Assessment- und der Bachelor-Stufe zu unterscheiden.

#### 3.3.3.1. Assessment-Stufe: Fehlende Identifikation

Hinsichtlich der Assessment-Stufe lässt sich im Wesentlichen eine Übereinstimmung zwischen den Wahrnehmungen der BWL- und der International Affairs-Studierenden konstatieren:

- Die Betrachtung des Assessment-Jahres als Selektionsstufe zur Reduzierung der Studierendenzahl.
- Die ambivalente Einschätzung des ersten Jahres, d. h. eine prinzipielle Befürwortung der Assessment-Idee bei gleichzeitiger Kritik der aktuellen Umsetzung.

Anzumerken ist jedoch, dass die Kritik an der Umsetzung der Assessment-Stufe im Bachelor International Affairs wesentlich heftiger ausfällt, als im Fall BWL. Diese Kritik bezieht sich auf die Inhalte, denn die Assessment-Stufe beinhaltet keine der für International Affairs zentralen und identitätsstiftenden politikwissenschaftlichen Fächer. Damit ist International Affairs als einziges der fünf angebotenen Bachelor-Programme inhaltlich nicht im Assessmentjahr abgebildet.

> „Das finde ich ist das Schlechte am Assessment, dass du überhaupt keine IA-Fächer hast, also du hat nur BWL, VWL und Recht. Und also ich musste mich da also echt ein bisschen, das war eine Durststrecke für mich, weil ich wusste von Anfang an, ich bin nur nach St. Gallen gekommen, um BIA zu studieren und das ganze Assessment hindurch hatte ich halt gar nichts, das mit BIA zu tun hatte. Also nicht typisch IA. Und deshalb da könnte, da könnte man auch, und das würde vielleicht auch den anderen also den Wirtschaftsstudenten gut tun, wenn sie vielleicht schon eine Einführung in die Politikwissenschaften auch eben im Assessment kriegen könnten. Das wär' für sie sicher auch von Vorteil“ (SgBiaFo_4, Z. 188-195).

Zudem werden die auf der Assessment-Stufe dominierenden Lehr-, Lern- und Prüfungsformen als Indikatoren dafür betrachtet, dass Selektion und nicht Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt des ersten Studienjahres stehen.

> „Ich find auch grundsätzlich diese Karteikarten sind wirklich ein Phänomen. Ich halt's für ein Armutszeugnis für ein Studium, wenn die Prüfung gut bis sehr gut bestritten werden könnte durch das bloße stupide Auswendiglernen. Ich halt's für ein Armutszeugnis. Vor allem, weil wir von Handlungsorientierung sprechen und wir letztendlich handeln sollen. Da wird nur wiedergegeben und zwar durch stupides Auswendiglernen“ (SgBiaFo_5, Z. 148-151).

Die ausgeprägt kritische Wahrnehmung der Ziele auf der Assessment-Stufe hängt wesentlich auch mit dem bereits erwähnten Fehlen politikwissenschaftlicher Fächer im ersten Studienjahr zusammen. Dies wirkt sich entscheidend auf die Einstellung der International-Affairs Studierenden gegenüber der Universität im Allgemeinen und der Assessment-Stufe im Besonderen aus. Genauer diskutiert werden diese Aspekte in Abschnitt 3.3.5.

#### 3.3.3.2. Bachelor-Stufe: Schnittstellenakteur als Zielvorstellung

Bei der Frage nach den Studienzielen, die aus Sicht der Studierenden im Bachelor International Affairs erreicht werden sollen, ergeben sich sowohl innerhalb der Interviewgruppen als auch gruppenübergreifend äußerst deckungsgleiche Antworten.

Im Zentrum steht aus Sicht der Studierenden das Ziel, gesellschaftliche Problemstellungen als Schnittstellenakteur unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven bearbeiten zu können.

> „Ich würde [sagen], dass wir einfach zu Schnittstellenakteuren ausgebildet werden. Wir verstehen, was Leute sagen, wenn sie mit uns über VWL reden oder können es zumindest einordnen. Aber wir können halt nicht selbst wahnsinnig etwas ausrechnen. Die höheren Sphären haben wir halt nicht erreicht, aber wir verstehen halt einfach was gesagt wird. Dasselbe trifft für Jura und grundsätzlich auch für BWL zu, im Bereich, wo man was gemacht hat. Und Politikwissenschaft haben wir wahrscheinlich schon ein bisschen intensiver gemacht“ (SgBiaFo_2, Z. 484-490).

> „Also ja, ich finde es geht jetzt nicht so um die Berufsperspektive. Zum Beispiel Jus und BWL haben ganz unterschiedliche Argumentationslogiken, also das unterscheidet sich fundamental zum Beispiel wenn man Jus den anderen beiden nochmal gegenüberstellt. Und ich finde, es ist wichtig, dass eben der BIA-Student sich in alle diese Argumentationslogiken hinein versetzen kann und diese versteht, eben diesen Perspektivenwechsel. Das, finde ich, sollte ihn auszeichnen“ (SgBiaFo_2, Z. 680-680).

Die Vorstellung der Studierenden vom International-Affairs-Absolventen als kompetentem Akteur an der Schnittstelle zwischen Politik, Wirtschaft und Recht beinhaltet einige zentrale Ansprüche, die bei der Frage nach den Programmzielen immer wieder genannt werden.

Ein wesentliches Ziel ist es aus Sicht der Studierenden, ein *ganzheitliches Verständnis für gesellschaftliche Problemstellungen* zu entwickeln. Dies bedeutet, Interdisziplinarität nicht nur im Kontext des Studiums zu bewältigen (beispielsweise, indem fachspezifische Lernstrategien erkannt und eingesetzt werden), sondern tatsächlich eine entsprechende *Problemlösekompetenz* zu entwickeln.

> „Also ich glaube, dass eine Stärke oder eine Fähigkeit, die dieses BIA-Studium fördert, ist auch – hm wie soll ich das sagen. Also grob gesagt geht es um eine Problemlösungstechnik. Wir haben so ganz verschiedene Fächer wo es nicht möglich ist diese zu lernen wie BWL-Veranstaltungen, wo du 200 Folien hast und dann kannst du diese auswendig lernen. Sondern man befasst sich mit normativen Theorien usw. aber man muss diese trotzdem herunter brechen und analysieren, bis es verständlich ist. Es ist eher eine analytische Fähigkeit, dass man das mit seinem Hirn machen kann, das muss man trainieren und ich glaube, das ist eine der Stärken, die einem hier vermittelt werden, also so empfinde ich das. Ich habe vorhin ein juristisches Studium gemacht und da war der Anspruch daran nicht so hoch wie hier und

> ich glaube, das wir das jetzt nicht nur für politische Theorien benutzen können, sondern ich glaube, dass das eine ganz allgemeine anwendbare Fähigkeit ist, die ein BIA-Absolvent haben sollte, um sich mit anderen messen zu können“ (SgBiaFo_2, Z. 471-482).

> „Und ich denke halt, … die zentrale Fähigkeit, die wir hier vermittelt kriegen, dass wir im Prinzip viele verschiedenen Bereiche, die in der Wirtschaft eine Rolle spielen, grundsätzlich verstehen und zwischen ihnen vermitteln können, weil wir halt auch ihre Sprache zu einem gewissen Rahmen sprechen“ (SgBiaFo_2, Z. 490-499).

Diese Statements illustrieren den Anspruch, die interdisziplinäre Sichtweise nicht nur im Rahmen des Studiums erfolgreich zu bewältigen. Vielmehr geht es den Studierenden darum, eine multiperspektivische Sichtweise auch in Alltagssituationen zum handlungsleitenden Ansatz zu machen. Dies bedingt neben der Kenntnis der verschiedenen disziplinären Sichtweisen – der politikwissenschaftlichen, ökonomischen und juristischen – auch eine bestimmte Haltung, die im Rahmen des Studiums ausgeprägt werden soll:

> „Und sonst noch Frage, was ein idealer Bachelor-Absolvent ist. Für mich ist es vielleicht, also jetzt speziell auf BIA denk ich, das vernetzte Denken ist, wenn man das irgendwie hat, dass man kombinieren kann, wenn in der Politik das passiert, wie wirkt sich das auf die Wirtschaft aus. Einfach, dass man diese Fachgebiete miteinander verknüpfen kann und eben dass man irgendwelche Dinge kritisch hinterfragen kann und nicht einfach so Konzepte auswendig gelernt hat, sondern irgendwie auch verschiedene Perspektiven einnehmen kann, das ist für mich so. Weniger inhaltlich, sondern mehr eben so eine Denkart“ (SgBiaFo_2, Z. 922-928).

> „Ich denke da an die Zusammensetzung der Fächer, dass du automatisch Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln siehst und dir dadurch auch mehr darunter vorstellen kannst, was du verändern willst. Und – auch um darauf zurück zu kommen – das nicht-monetäre, das veranlagt schon, dich zu engagieren ohne Profitgedanken dahinter“ (SgBiaFo_3, Z. 744-747).

Neben der in den Statements angesprochenen multiperspektivischen Herangehensweise gehört für die Studierenden auch ein ausgeprägtes Gespür für das politische Weltgeschehen und gesellschaftliche Ereignisse zur Haltung, die im International-Affairs-Studium erworben werden soll. Darüber hinaus gehören auch wissenschaftliche Fertigkeiten zum Kompetenzprofil des angestrebten Schnittstellenakteurs, allen voran wissenschaftliches Schreiben und Argumentieren.

> „Auch das mit dem Paper schreiben, ich glaub', das gehört so ein bisschen dazu. Das ist eine Qualität, würd' ich schon sagen, dass man sich eben ausdrücken kann. Und zwar schriftlich und mündlich. Dass man auch, wie soll ich sagen, argumentieren kann und zwar logisch schlussfolgern und nicht einfach quer durcheinander, sondern auch mit einem roten Faden hindurch stringent und das denk' ich schon, dass man das hier lernt und dass das ei-

> nem was bringt unabhängig davon, was man nachher macht. Und das ist dann individuell, ob dann jemand hier eben sagt, ideal für mich ist, wenn ich in BWL gut bin und der andere sagt, ideal für mich ist, wenn ich Politikwissenschaften eine gute Note habe, das glaub', ich spielt keine Rolle, außer man hat einen speziellen Berufswunsch nachher. Ich glaub', das sind mehr allgemeine Qualifikationen werden jetzt hier schon genannt, bei denen ich auch sagen würde, dass das im Prinzip der höchste Gewinn des Studiums ist“ (SgBiaFo_3, Z. 933-943).

Ein letztes Programmziel, das in allen Gruppeninterviews genannt wird, bezieht sich nicht unmittelbar auf bestimmte Kompetenzen eines International-Affairs-Absolvierenden. Vielmehr betrachten es die Studierenden als Zielvorgabe, innerhalb der Vielfalt von Disziplinen und Themen eigene Schwerpunkte zu setzen und sich somit selbst ein gewisses Profil zu geben. Diese Zielvorstellung bezieht sich also auf den Prozess der Studiengestaltung.

> „Also ich denke, akademisch gesehen sollte der IA-Bachelor-Absolvent eine grobe Vorstellung haben von den Beziehungen zwischen Staaten auf wirtschaftlicher, politischer und rechtlicher Ebene – das zum einen. Sollte sich da eben in diesem Gebiet elementar zurechtfinden können. Und zum Zweiten sollte er aber auch eine Spezialisierung für sich gefunden haben in einem dieser drei Bereiche, sage ich jetzt einmal, und mit dieser Spezialisierung dann auch seinen Job finden. Oder dann auch in den Master zu gehen, die ja dann meist auch konkreter, spezialisierter sind als die Bachelor-Studiengängen“ (SgBiaFo_3, Z. 933-943).

#### 3.3.3.3. Berufliche Verwertbarkeit als implizite Zielgrösse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die interdisziplinäre Ausrichtung als zentrale Leitlinie für die Zielvorstellungen der International-Affairs-Studierenden dient. Alle anderen Ziele beziehen sich mehr oder weniger auf das Ziel, als Schnittstellenakteur im öffentlichen Bereich tätig zu sein.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die oben dargestellten Zielvorstellungen den Stellenwert von Rezeptwissen haben. Das bedeutet, es handelt sich um Idealvorstellungen der Studierenden, die eine starke Identifikationsfunktion erfüllen. Durch die Betonung der integrativen Sichtweise, die über ein rein ökonomisches Kalkül hinausreicht, grenzen sich die Studierenden von anderen Programmen (insbesondere der Betriebswirtschaftslehre) sowie von der Universität als Ganzes ab (siehe hierzu Abschnitt 3.3.5). Allerdings wurde in den Gruppengesprächen auch deutlich, dass die Studierenden bei der Bewertung ihres Programms implizit und unbewusst auch auf andere Zielvorstellungen zurückgreifen: Bei der expliziten Frage nach den Programmzielen wird der berufsvorbereitenden Funktion des Studiums ein vergleichsweise geringer Stellenwert zugemessen. Gleichwohl nimmt die Diskussion, wie gut International Affairs auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und wie sehr International-Affairs-Absolvierende

gegen andere Fachrichtungen (insbesondere BWL) bestehen können, in jedem der Gruppengespräche einen ausgesprochen großen Raum ein.

> „Obwohl das Angebot sehr breit ist, habe ich nicht so das Gefühl gehabt … dass ich danach einen Beruf ausüben könnte. Also ich bin jetzt auch fast fertig, schreibe gerade an meiner Bachelorarbeit und habe auch während dem Studium viel gearbeitet, aber ich wüsste jetzt nicht, wie ich jetzt meinen BIA-Bachelor irgendwie vorteilhaft einsetzen könnte. Was sehr hilfreich ist, ist der Ruf der Uni, also HSG, das ist schon mal von Vorteil. Aber an sich habe ich zwar schon das Gefühl, ich bin jetzt fertig, aber ich habe jetzt irgendwie nichts gelernt, von dem ich sagen könnte, okay, ich bin jetzt Spezialist für dies und das, also es ist schon sehr allgemein“ (SgBiaFo_1, Z. 126-133).

> „Ja also eben ich hab' mein Studium primär aus Interesse gewählt und fand's auch sehr, sehr spannend und würde den Bachelor wieder machen, aber ich bin jetzt eben so am Überlegen, also als Praktikumsbewerbung zu schreiben, was unglaublich schwierig ist mit IA, also stell' ich jetzt wirklich fest, es ist viel einfacher, wenn man BWL studiert hat, weil es viel, viel mehr Praktika gibt ausgeschrieben, die halt BWler suchen und da ist man als IA-Student einfach immer schlechter qualifiziert, das ist so. Und gleichzeitig gibt es halt viel weniger IA-Praktikumsstellen und eben in die UNO oder diplomatischer Dienst oder wie auch immer − ist es ungleich schwierig da rein zu kommen und eben deshalb bin ich gerade so ein bisschen am Überlegen, also ob ich denn den IA Master machen soll oder nicht einfach auch von den beruflichen Perspektiven her, weil ich mir eben so'n bisschen vorkomme, dass ich von allem ein bisschen weiß, aber nichts so wirklich und generell Generalisten braucht es auf jeden Fall auch, aber es ist wirklich selten so, dass in einer Stellenausschreibung steht, wir suchen jemanden, der internationale Beziehungen studiert und da steht dann halt, wir suchen jemanden, der BWL studiert hat oder JUS oder VWL, aber also da allein von den beruflichen Perspektiven weiß ich nicht, ja, ob ich den Master machen will“ (SgBiaFo_4, Z. 394-408).

Angesichts der Tatsache, dass das Thema einer der wichtigsten Diskussionspunkte in den Gruppen darstellt, illustrieren diese Statements deutlich, dass die berufliche Verwertbarkeit des Studiums für die International-Affairs-Studierenden eine zentrale Zielgröße darstellt. Hier ist zu bemerken, dass Rezept- und axiomatisches Wissen zu den Zielen des Studiums differieren: Die berufliche Verwertbarkeit ist eine wichtige Referenz bei der Beurteilung des Studiums (d. h. erfüllt eine axiomatische Funktion), wird aber nicht explizit als Programmziel genannt.

**Fazit.** Besonders bemerkenswert im Fall International Affairs ist eine Differenz zwischen den explizit genannten und den impliziten Zielvorstellungen der Studierenden. Berufliche Verwertbarkeit spielt für die International-Affairs-Studierenden keine entscheidende Rolle, wenn explizit nach ihren Zielvorstellungen gefragt wird. In anderen Kontexten, bei denen es um die allgemeine Beurteilung des Programms geht, treten die

Frage eines erfolgreichen Berufseinstiegs und die Konkurrenz mit Absolvierenden anderer Programme stark in den Mittelpunkt. Demzufolge spielt das Ziel eines möglichst reibungslosen Übergangs in die Berufswelt doch eine große Rolle für die Studierenden.

## 3.3.4. Studentische Zielvorstellungen und offizielle Zielprogrammatik

### 3.3.4.1. Assessment-Stufe

In Bezug auf die Assessment-Stufe ist im Fall des Bachelors International Affairs dieselbe Differenz zwischen den offiziellen Zielen und den studentischen Wahrnehmungen festzustellen, die bereits im Fall des Bachelors BWL ausführlich dargestellt wurde (siehe Abschnitt 2.3.3.1). Selektionsfunktion und der Drill des Auswendiglernens treten aus Sicht der Studierenden gegenüber allen anderen Zielen in den Vordergrund.

### 3.3.4.2. Bachelor-Stufe

Die offiziell kommunizierten Programmziele des Bachelors International Affairs lassen sich in vier wesentliche Zielbereiche zusammenfassen: (1) Die Fähigkeit, gesellschaftlich-politische Problemstellungen aus einer interdisziplinären Perspektive zu betrachten, (2) eine allgemeinbildende Generalistenausbildung, die generische Problemlösekompetenzen umfasst, (3) eine internationale Sichtweise auf gesellschaftliche, politische und ökonomische Probleme sowie (4) die Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen des Studiums.

**Interdisziplinarität.** Der interdisziplinäre Anspruch ist sowohl in der offiziellen Zielprogrammatik als auch in den Vorstellungen der Studierenden der zentrale Zielbereich des Programms International Affairs. Offizielle Ziele und Studierendenperspektive stimmen auch in dem Anspruch überein, „komplexe […], Problemstellungen im Spannungsfeld von Staat, Wirtschaft und Recht“ (Homepage der Universität St. Gallen[83]) zu bearbeiten. Das bedeutet, Interdisziplinarität bezieht sich nicht nur auf das akademische Handlungsfeld der Universität bzw. des Studiums. Vielmehr ist es den Programmverantwortlichen wie auch den Studierenden ein Anliegen, die interdisziplinäre Sichtweise im beruflichen Handeln außerhalb der Hochschule umzusetzen. In Bezug auf den Zielbereich der Interdisziplinarität lässt sich demzufolge eine hohe Übereinstimmung zwischen Programmatik und studentischen Vorstellungen konstatieren.

**Generalistenausbildung.** Der in den Programmzielen formulierte Anspruch einer generalistischen Ausbildung zielt darauf ab, generische Fähigkeiten zur Analyse, Beurteilung und Bearbeitung ökonomisch-gesellschaftlicher Problemstellungen zu entwickeln. Auch das Ziel eines generalistischen, allgemeinbildenden Kompetenzprofils wird von den Studierenden erkannt. Die Beurteilung dieses Zielanspruchs fällt jedoch

[83] http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorInternationaleBeziehungen/Studierendenprofil. aspx [2011-01-23].

ambivalent aus: Von den meisten Befragten wird eine breite Allgemeinbildung als grundsätzlich wünschenswert betrachtet. Gleichzeitig befürchten viele Studierende, dass die erworbenen Kompetenzen zu unspezifisch seien, speziell in Bezug auf künftige Berufsaussichten.

**Internationale Sichtweise.** Die internationale Ausrichtung ist für die befragten Studierenden ein elementarer Bestandteil des Programms. Dazu gehören neben einem Interesse am internationalen politischen Geschehen auch die Bereitschaft und der Wille, Fremdsprachen zu lernen. Auch in diesem Zielbereich lässt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen der Zielprogrammatik und den Vorstellungen der Studierenden feststellen.

**Theorie und Praxis.** Der Anspruch des Programms International Affairs, praktische bzw. praxisnahe Lernerfahrungen in das Studium zu integrieren, umfasst sowohl berufspraktische als auch praktisches Engagement im Sinne ehrenamtlicher Tätigkeiten oder extracurricularer Aktivitäten der Studierenden. Die Studierenden betonen in diesem Zusammenhang vor allem die Erwartung, sich neben dem Studium zu engagieren. Diese Erwartung sei im Programm International Affairs besonders deutlich ausgeprägt.

> „Einfach die Stellen, wo ein BWLer hin will, wenn er jetzt in eine Investment Bank will, dann zählt knallhart erst einmal ein richtig guter Notenschnitt und kommt er da nicht drüber, wird er ausgesiebt und da wo jetzt der BIAler hin will, zu NGOs oder in den öffentlichen Dienst, da ist auch der Notenschnitt nicht so gefragt, denke ich. Ja, da ist eher die Frage: 'Passt der zu uns?' Ja und: 'Was hat der denn neben seinem Curriculum noch gemacht? Passt der in der Hinsicht zu uns?'“ (SgBiaFo_3, Z. 811-818).

Neben extracurricularem Engagement betrachten viele der befragten Studierenden auch wissenschaftliche Fertigkeiten − allen voran wissenschaftliches Argumentieren und das Verfassen von Artikeln − als im weiteren Sinne praxisrelevante Lernziele. So wird mehrfach betont, dass eben diese Fertigkeiten auch im späteren Berufsleben nützlich seien und zwar unabhängig von der genauen Tätigkeit. Anzumerken ist jedoch auch, dass einige Studierende einen mangelnden Praxisbezug im Rahmen des Curriculums beklagen. Zudem herrscht häufig Unsicherheit bezüglich möglicher Tätigkeitsbereiche im späteren Berufsleben. Unter Praxis werden hier konkrete berufsvorbereitende Aktivitäten (z. B. Projekte mit Unternehmen) verstanden.

Zusammenfassend lässt sich also eine hohe Übereinstimmung zwischen der Zielprogrammatik des Bachelors International Affairs und den Vorstellungen der Studierenden konstatieren. Wird allerdings die in Abschnitt 3.3.3.3 beschriebene implizite Zielgrösse der beruflichen Verwertbarkeit mit berücksichtigt, so ergeben sich auch gewisse Diskrepanzen. Bei der Darstellung der offiziellen Programmziele wird zwar auf mögliche Beschäftigungsfelder sowohl im öffentlichen als auch im privatwirtschaftlichen Sektor hingewiesen. Gleichwohl schätzen die Studierenden das Programm als (zu) wenig fokussiert ein, wenn es um die Vorbereitung auf dezidierte berufliche Tätigkeiten geht.

> „Ja eben auch, wenn man die Professoren von IA fragt, was kann man nachher machen, in welchem Bereich kann ich arbeiten. Ja ähm ja Sie können eigentlich alles machen: Sie können zur UNO gehen, Sie können zum Bund[84] gehen, Sie können zur Bank gehen – Sie können eigentlich überall hingehen. Also konkret sagen, was man damit eigentlich nachher anfangen kann, habe ich jetzt selten einen getroffen, der mir das plausibel erklären konnte. Und ja ich erklär's mir dann einfach so, dass wir hier an der Schnittstelle sind und das merkt man dann auch im Studiengang, wenn man mit anderen Studiengängen zu tun hat, das man eigentlich so überall hineinsieht und alle Leute ein bisschen versteht, aber dann halt vom Fachbereich nicht so vertieft wie BWL oder VWL oder so“ (SgBiaFo_5, Z. 602-610).

> „Ja, ich habe mir jetzt einfach überlegt irgendwie noch einen zweiten Bachelor, also VWL oder BWL, zu machen und dass ich wirklich dann – eben, weil das ist ja wirklich das Problem, ich möchte auf keinen Fall den Master machen bei International Affairs, weil wenn man sich da irgendwo bewerben würde, heißt es: 'Ja was kannst du eigentlich?'. Und dann sagst du ja, alles ein bisschen, das ist dann das Problem. Man ist dann Spezialist für nichts eigentlich“ (SgBiaFo_1, Z. 314-320).

**Fazit**. Offizielle Zielprogrammatik und studentische Zielvorstellungen in Bezug auf das Studium International Affairs in St. Gallen zeigen in weiten Teilen eine starke Übereinstimmung. Vor allem identifizieren sich die Studierenden mit dem Anspruch einer interdisziplinären Sichtweise und, daraus abgeleitet, der Fähigkeit, Probleme ganzheitlich zu betrachten. Über diesen Zielanspruch grenzen sich die Studierenden auch von anderen, disziplinär stärker fokussierten Programmen an der Universität St. Gallen ab. Ein gewisser Bruch ist bei der Frage nach der berufsvorbereitenden Funktion des Studiums zu beobachten. Obschon die Studierenden einerseits die Zielsetzung eines generalistischen, allgemeinbildenden Studiums anerkennen, beklagen sie die zu geringe Fokussierung des Programms auf ein spezifisches Berufsbild.

### 3.3.5. Einstellungen zu Studium und Hochschule

Bereits bei den Zielvorstellungen der International Affairs-Studierenden zeigt sich eine gewisse Ambivalenz in den Einstellungen zum Studium und zur Universität St. Gallen. Einerseits grenzen sich die Studierenden explizit von der ökonomisch geprägten Organisationskultur der Universität ab. Andererseits werden bestimmte Zielvorstellungen und Qualitätsattribute übernommen, vor allem dann, wenn es um die individuelle berufliche Zukunft geht. Dieses ambivalente Verhältnis der Studierenden zu ihrem organisationalen Umfeld wird im Folgenden genauer untersucht.

[84] Bundesverwaltung

#### 3.3.5.1. Assessment-Stufe

Gegenüber der Assessment-Stufe zeigen die Studierenden eine ausgeprägt kritische Haltung. Dies liegt zunächst daran, dass diese Studieneingangsphase keine typischen Elemente des International Affairs-Studiums umfasst (siehe Tabelle 14). Neben dem inhaltlichen Aspekt werden jedoch auch die Lehr-, Lern-, und Prüfungsformen im Assessment kritisch betrachtet. Die politikwissenschaftlichen Fächer zeichnen sich gegenüber dem stark inhaltsbetonten Lernen im Assessment eher durch Leistungen wie Essays, Term Papers bzw. argumentationsorientierte Aufgabenstellungen in Klausuren aus. Aufgrund dessen erscheint der Kontrast zwischen dem Lernen auf der Assessment- und der Bachelor-Stufe im Bachelor International Affairs besonders ausgeprägt.

> „Also ich muss sagen, die Umstellung von den Lernstrategien vom Assessment-Jahr hin zum Bachelor hat meinen Noten unheimlich geholfen, weil ich diese Führung an K-Karten eben nicht mehr hatte und wir uns es selbst erarbeiten mussten. Man verlässt sich im Assessment ja immer auf das schon Zusammengefasste. Aber von den Lernstrategien mir persönlich – und das wird bei anderen wahrscheinlich aus so sein – hilft es, wenn man es sich aktiv selbst erarbeitet … . Und es gibt im VWL wie im IA diese ganzen Führungslinien, wie K-Karten und sonstige Zusammenfassungen, nicht mehr. Das heisst, man muss sich das dann selber erarbeiten und das hat mir unheimlich geholfen, also ich war viel besser als im Assessment-Jahr“ (SgBiaFo_3, Z. 271-280).

Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass ein Großteil der befragten Studierenden die Idee eines Assessmentjahres zur Orientierung und Vorbereitung auf das Studium begrüßt. Die auf breiter Basis geäußerte Kritik bezieht sich also auf die derzeitige curriculare und mikrodidaktische Umsetzung des Assessments in St. Gallen.

#### 3.3.5.2. Abgrenzung von der Organisationskultur der Universität

Die Auseinandersetzung mit der vorherrschenden Organisationskultur der Universität St. Gallen (vgl. Fallstudie BWL, Abschnitt 2.3.4.1) nimmt in den Gruppeninterviews einen verhältnismäßig großen Raum ein. Die International Affairs-Studierenden grenzen sich zunächst dezidiert von der – ihrer Wahrnehmung nach – betriebswirtschaftlich bzw. managementgeprägten Organisationskultur ab.

> „Also bei uns gibt es einfach weniger diese Prototypen HSG, der mit den nach hinten gegelten Haaren, Kragen nach oben und Papas Porsche. Vielleicht kann man auch sagen, es sind auch eher alternativere Leute dabei, die halt ein bisschen breiter interessiert sind. Die jetzt nicht die klassische Managerkarriere anstreben oder die zumindest etwas anderes lernen wollen als nur betriebswirtschaftliche Modelle. Sie sind schon anders, aber ich finde es schwer, das jetzt zu konkretisieren“ (SgBiaFo_2, Z. 178-183).

> „Ich sehe einen ganz grundlegenden Unterschied zwischen BIA und BWL-Studenten. Ich studiere BIA, weil es mir Spaß macht, ich studiere nur ein-

> mal im Leben und ich mache das, was mir Spaß macht. Ich will nicht in eine Investment-Bank, ich will nicht, dass mein CV genauso ausschaut. Ich will, wenn ich mich einmal irgendwo bewerbe, sagen können: 'ja, mein CV sieht so aus, weil das passiert ist und so weiter' und nicht, dass da irgendwie nach Schema durchgearbeitet wurde, das ist nicht mein Stil und darum studiere ich BIA“ (SgBiaFo_3, Z. 852-867).

> „Wenn die Unternehmen kommen und sich vorstellen, dann − vor allem am Anfang −, manchmal habe ich auch so ein Trotzverhalten, also aus Trotz gehe ich da erst gar nicht hin. oder ja, ich glaube, dass ist so ein bisschen gegenseitig auch die Studenten grenzen sich ein bisschen ab“ (SgBiaFo_5, Z. 844-847).

Im Kontext dieser bewussten Abgrenzung steht auch die Wahrnehmung der Studierenden, an der Universität St. Gallen eine Randerscheinung darzustellen. So fühlen sich viele der Befragten von Studierenden anderer Fachrichtungen (speziell BWL-Studierenden) als „Weltverbesserer“ (SgBiaFo_2, Z. 338) belächelt. Das Gefühl, marginalisiert zu werden, geht so weit, dass in den Gruppeninterviews auf augenscheinliche Benachteiligungen von International Affairs- gegenüber anderen Programmen hingewiesen wurde.

> „Universität St. Gallen … also man assoziiert das auch einfach mit Wirtschaft, oder? Und man hat so das Gefühl, dass man wie dieses Image eben aufrecht erhalten möchte. Und es gibt zwar IA, aber nach Außen möchte man eigentlich nicht groß zeigen, dass es IA auch gibt, dass es da auch was gibt. Es wär' vielleicht auch hilfreich für uns für später, wenn wir einen Beruf suchen, das man sagt die Leute, dass man auch mehr weiß, mehr angesprochen die Leute wissen gar nicht, was Internationale Beziehungen ist, wenn die Universität sich auch nach außen mehr präsentiert, indem sie nicht nur Wirtschaft ist, wir sind auch IA, dann würde es vielleicht auch leichter fallen, also das zum Beispiel“ (SgBiaFo_5, Z. 585-592).

> „Das war jetzt ein bisschen gemeint mit dem Co-Existenten. Ich habe auch das Gefühl wir sind die meisten, die irgendwo in der Kirche oder so unterrichten. Sind dann zuerst einmal die BIAs, weil das sind ja nicht zu viele und die kann man ja … (lacht). Also, so kommt es mit vor“ (SgBiaFo_5, Z. 155-157).

#### 3.3.5.3. Im Spannungsverhältnis kultureller Einflüsse

Während sich die befragten Studierenden vordergründig dezidiert von der vorherrschenden Organisationskultur der Universität St. Gallen abgrenzen, offenbaren die Gruppendiskussionen ein gespanntes Verhältnis der Studierenden hinsichtlich verschiedener kultureller Einflüsse. Denn gerade wenn es um die berufliche Zukunft geht, wird der Ruf der der Universität als vorteilhaft angesehen. Und im Vergleich mit anderen Hochschulen wird unter anderem die Leistungsbereitschaft und das überdurch-

schnittliche Engagement der St. Galler Studierenden betont – und damit auf typische Merkmale der Organisationskultur verwiesen.

> „Es gibt so einen Grundtenor unter den BWL Studenten, da unterscheidet man sich schon so ein bisschen kulturell. Also da hört man so im Bus nebenan unser Ding: Ja, ich geh' eben nachher in den Verein, ist gut zum Networking und so. …Und auf der anderen Seite ist hier ein bisschen dieser Wirtschaftstenor, ist eben ein bisschen gepusht und so und ganz negativ ist das nicht….. Ja vielleicht kann man ein bisschen sagen so diese Studiengänge, die Sozialwissenschaften studieren und so, die sind zwar auf der einen Seite kreativ und so, dafür sind sie ein bisschen, … sie machen sich dafür wieder zu wenig Gedanken, was wird' ich danach, und das ist wieder ein bisschen zu wenig pragmatisch. Und dadurch, dass wir an einer Wirtschaftsuni sind, kriegen wir auch ein bisschen diesen Einfluss und man muss eben für sich selber wissen, wie viel man davon übernehmen möchte und nicht, das es ist ganz negativ also“ (SgBiaFo_5, 874-888).

> „Also man will einerseits am Ruf teilhaben, also man will seinen Teil vom Kuchen haben und von dem Ruf profitieren. Aber gleichzeitig grenzt man sich auch ab und sagt nein, nein ich bin eigentlich nicht der typische HSG-Student, weil ich BIA studiere. Also es ist ein zweiteiliges Studium“ (SgBiaFo_3, 262-265).

In diesem Zusammenhang ist auch die Sorge der Befragten zu sehen, im Wettbewerb um Arbeitsplätze Studierenden anderer Programme an der Universität St. Gallen gegenüber im Nachteil zu sein. Dieser Nachteil wird weniger auf etwaige Kompetenzdefizite zurückgeführt, sondern vielmehr auf die Überzeugung, Arbeitgeber würden bei St. Galler Absolvierenden eine ökonomische Fokussierung erwarten. Dementsprechend sei es schwieriger, die eigenen Kompetenzen darzustellen und erfolgreich zu „verkaufen“.

> „Das Problem ist vielleicht nicht einmal was wir können im Gegensatz zu den anderen. Das, was ich festgestellt habe, wenn man ein Praktikum sucht oder eine Teilzeitstelle, dann wird eigentlich sehr oft nach Volkwirtschafts- oder Betriebswirtschaftsstudenten gesucht. Da sind wir schon einmal ein bisschen im Hintertreffen. Im Job selbst wird das, was die VWLer oder BWLer [können] nicht einmal eins zu eins gebraucht. Das heißt, dass wir da eigentlich gar nicht schlechter dastehen würden. Aber dass ein bisschen diese breitgefächerte Ausbildung uns ein bisschen die Tür zumacht im Gegensatz zu anderen“ (SgBiaFo_2, Z. 421-427).

Trotz der dezidierten Abgrenzung gegenüber dem „Mainstream“ der St. Galler Universitätskultur ziehen die befragten International Affairs-Studierenden immer wieder das zahlenmäßig dominierende BWL-Programm als Referenz heran. Das Spannungsverhältnis zwischen Abgrenzung von der und Beeinflussung durch die St. Galler Organisationskultur wird in einigen Statements von Studierenden explizit angesprochen.

> „Ich kann wirklich Meinungen hier nicht sagen oder nicht gleich sagen, wie ich das unter meinen Kollegenkreis in Zürich mache. Also Dinge, die für mich früher völlig klar waren, dass wir da die gleiche Meinung haben, wo ich hier völlig auf den Kopf gestoßen bin. Und da habe ich gemerkt, oh ich muss ein bisschen aufpassen, was ich hier sag'" (SgBiaFo_5, Z. 897-899).
>
> „Einerseits schützt man sich hier auch eher vor dem Idealismus, zu großem Idealismus. Andererseits kappt man den Ideenstrang schon, bevor man sich richtig Gedanken zu etwas gemacht hat. Weil für einen ist schon klar, es ist gar nicht umsetzbar, es ist auch wirtschaftlich nicht möglich, man kann die Welt nicht so und so verbessern, weil es ist schlicht und praktisch nicht möglich. Wo sich andere Leute dann noch viel Ideen oder Gedanken dazu machen und vielleicht auf andere Lösungen kommen würden" (SgBiaFo_5, Z. 905-910).

**Fazit.** Die befragten International Affairs-Studierenden grenzen sich stark von der managementorientierten Organisationskultur der Universität St. Gallen ab. Aspekte wie die karrierebezogene Planung von Studium und Lebenslauf werden entschieden abgelehnt. Trotz dieser dezidierten Ablehnung ziehen die Studierenden bei der Einschätzung ihres Studienprogramms bzw. ihres eigenes Handelns häufig Kriterien der „HSG-Kultur" heran. Dadurch ergeben sich für die Studierenden Widersprüche, die zum Teil auch bewusst reflektiert werden. Das ambivalente Verhältnis der International Affairs-Studierenden zeigt sich also einerseits in der Ablehnung der als dominant wahrgenommenen Organisationskultur. Andererseits emanzipieren sich die Studierenden nicht vollständig davon und beurteilen ihr Studienprogramm ebenso wie ihr eigenes Handeln teilweise vor dem Hintergrund der Kriterien, die sie eigentlich ablehnen.

## 3.4. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika

Dieser Abschnitt befasst sich (1) mit den strukturellen Merkmalen des Studienprogramms sowie (2) mit den Alltagspraktiken, welche die Studierenden im Umgang mit diesen Strukturen entwickelt haben.

### 3.4.1. Curriculumstruktur

Entsprechend der universitätsweiten Studienarchitektur ist die Bachelor-Stufe des Programms International Affairs so konzipiert, dass sie im Vollzeitstudium in vier Semestern absolviert werden kann. Auch hier bildet die Bachelor-Arbeit den Endpunkt BA-Studiums.[85]

[85] Auch in diesem Abschnitt gilt, dass die curriculare Gestaltung der Assessment-Stufe mit dem Bachelor BWL identisch ist. Für die Beschreibung dieses Studienabschnitts wird auf Abschnitt 2.4.1.1 verwiesen.

**Wahlmöglichkeiten und Modulstruktur.** Auf der Bachelor-Stufe setzt sich die Studienstruktur der Assessment-Stufe fort. Die Hälfte der insgesamt 120 Punkte des Bachelor-Studiums entfallen auf insgesamt 14 Pflichtveranstaltungen. Sechs Kreditpunkte entfallen auf den fachbezogenen Wahlpflichtbereich. Hier kann zwischen einer rechtswissenschaftlichen oder einer forschungsmethodischen Vertiefung gewählt werden. Der freie Wahlbereich umfasst zehn Kredits. Für das Kontextstudium mit Handlungs-, Reflexions-, und kultureller Kompetenz werden, der universitätsweiten Studienarchitektur gemäß, 24 Kredits veranschlagt.

Bei der Frage nach der Granularität der Modulstruktur fällt die starke Heterogenität der Pflichtveranstaltungen in Bezug auf deren Kreditumfang auf: Die politikwissenschaftlichen Veranstaltungen sind, bis auf eine Ausnahme, mit sechs Kredits belegt, die volks- und betriebswirtschaftlichen mit vier und die rechtswissenschaftlichen mit drei. Dabei ist zu bedenken, dass die ökonomischen und rechtswissenschaftlichen Veranstaltungen von anderen Programmen „zugeliefert" werden und nicht unmittelbar im Einflussbereich der Programmverantwortlichen des Bachelors International Affairs stehen. In den unterschiedlichen Kredit-Zahlen deuten sich demnach nicht (nur) inhaltliche Gewichtungen im Programm an, sondern (eher) Spezifika der einzelnen Disziplinen in Bezug auf die Curriculumstruktur ihrer „eigenen" Programme. Dementsprechend kritisch ist zu hinterfragen, ob die unterschiedlichen Kreditumfänge der Pflichtveranstaltungen tatsächlich auf den Arbeitsaufwand der jeweiligen Veranstaltung verweisen, oder ob es sich dabei um administrative Erwägungen im Rahmen der jeweils zuliefernden Studienprogramme handelt.

Auch im Bachelor International Affairs hängt die Anzahl der tatsächlich zu absolvierenden Prüfungen von den Wahlentscheidungen der Studierenden ab. So kann der Pflichtwahlbereich mit einer oder zwei Veranstaltungen respektive Prüfungen absolviert werden. Ebenso variiert der Umfang der Veranstaltungen im freien Wahlbereich zwischen drei und sechs Kredits. Im Kontextstudium werden pro Veranstaltung zwischen zwei und vier Kreditpunkte vergeben. Damit ergeben sich in diesem Bereich insgesamt mindestens acht Veranstaltungen bzw. Prüfungen, die zu absolvieren sind. Eine vorsichtige Schätzung ergibt mindestens 26 Veranstaltungen bzw. Prüfungen über die vier Bachelor Semester hinweg, also durchschnittlich sechs bis sieben Veranstaltungen pro Semester. Werden die Bachelor-Arbeit sowie ein Austauschsemester berücksichtigt, so dürften Studierende, die in der Regelstudienzeit abschließen, wesentlich mehr Veranstaltungen pro Semester belegen. Die Aussagen der befragten Studierenden bestätigen, dass sieben Veranstaltungen pro Semester eher das Minimum darstellen.

Die Programmreform 2011 bringt keine wesentlichen Änderungen am strukturellen Aufbau des Curriculums: Der Pflichtbereich wächst um eine Veranstaltung, wohingegen der Pflichtwahlbereich wegfällt. De facto wird damit die vormals im Pflichtwahlbereich angebotene Methodenausbildung zum verpflichtenden Element des International Affairs-Studiums.

**Veranstaltungs- und Prüfungsformen.** Die Veranstaltungen im Pflichtbereich sind zum überwiegenden Teil Vorlesungen, die mit Lernsettings in kleineren Gruppen –

Tutorials, Übungen etc. – ergänzt werden. Speziell bei den Prüfungsformen ist wiederum ein Unterschied zwischen den verschiedenen Disziplinen festzustellen. So überwiegt in den ökonomischen Veranstaltungen eine Kombination aus Plenumsveranstaltung (Vorlesung, gegebenenfalls mit Übung) und schriftlicher Klausur. In den politikwissenschaftlichen Fächern wird hingegen häufig auf mündliche Prüfungsformen sowie Hausarbeiten und Essays zurückgegriffen. In den Gruppeninterviews weisen die Studierenden auf systematische Unterschiede in den Lehr-, Lern- und Prüfungsformen zwischen den verschiedenen an International Affairs beteiligten Disziplinen hin:

> „Es ist schon so, dass alle Fächer etwas andere Lernstrategien erfordern. Zum Beispiel BWL, also ich hatte bist jetzt [Kursname] und [Kursname] und da musste man einfach stumpf auswendig lernen. Und bei Jus muss man halt die Bücher oder das Gesetz anwenden können und bei Politik und so mehr Aufsätze schreiben können. Bei der VWL muss man mehr mathematisch und geographisch denken können. Also man muss schon überall etwas anderes engagieren, aber das ist ja gut, das sollte eigentlich ein Teil des Studiums sein“ (SgBiaFo_3, Z. 198-203).

> „Ich finde auch, das [Lernen] hat sich [vom Assessment zum Bachelor] ein bisschen geändert. Aber ich weiß nicht, ob es daran liegt, dass wir andere Fächer jetzt noch haben. Weil ich find' schon, in den IA-Fächern hat sich das ein bisschen geändert auch in politischer Ideengeschichte oder so. Ich glaube, in BWL gibt es ein bisschen Gleichheit, also gibt es wieder K-Karten fast zu jedem Fach“ (SgBiaFo_4, Z. 303-307).

Auf den Webseiten des Bachelors International Affairs wird zudem auf zwei Formate verwiesen, die den Praxisbezug des Programms in besonderer Weise unterstützen sollen. Zum einen der Wahlkurs „National Model United Nations New York“[86], der weltweit größten UNO-Simulationskonferenz. Die Studierenden werden dazu ermutigt, sich an dieser Simulation zu beteiligen und praxisnahe Lernerfahrungen im Bereich diplomatischer Verhandlungen zu machen. Einer der befragten Studierenden schildert hierzu seine Erfahrungen:

> „Ich bin ja jetzt in dem Model United Nations-Kurs drin und der fordert mich extrem. … Ich muss hier schon in der zweiten Woche präsentieren, jetzt schon zum zweiten und dritten Mal muss ich schon Arbeiten schreiben und dann war es nicht so einfach 'Arbeit abgeben, Note, fertig', sondern ich habe sie zurück bekommen mit einem Feedback und es wurde mir gesagt, ich hätte noch zwei Wochen Zeit, um die nochmals schön zu schreiben. Also da werde ich immer gefordert eigentlich und da nehme ich jetzt viel mehr mit als aus irgendeinem Makro-Kurs oder so“ (SgBiaFo_3, Z. 675-682).

Darüber hinaus wird die Möglichkeit betont, sich extracurricular zu engagieren, z. B. in Form bestimmter Praktika oder im Rahmen gemeinnütziger Arbeit und die Lernerfahrungen über so genannte Praxiskredits im Fachstudium anrechnen zu lassen. Diese

[86] http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/BachelorStufe/MajorInternationaleBeziehungen/Curriculum/NMUN.aspx [2011-02-13].

Möglichkeit besteht zwar für die Studierenden aller Programme an der Universität St. Gallen, International Affairs ermuntert die Studierenden jedoch explizit, diese Möglichkeit wahrzunehmen.

Zusammenfassend gibt Tabelle 16 einen Überblick über das Curriculum des Bachelors Interational Affairs.

Tabelle 16. Curriculum der Bachelor-Stufe (Quelle: Eigene Darstellung basierend auf SgBiaDo_1).

| Semester (empf.) | Lehrveranstaltung | Umfang (Kredits) | Lehr-/Lernformen | Prüfungsform |
|---|---|---|---|---|
| **Pflichtbereich** | | | | |
| 3 | Politikwissenschaft: Grundfragen und Theorieansätze | 6 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 3 | Public Governance | 6 | Vorlesung, Selbststudium | Schriftliche Hausarbeit(en) (50%); Mündliche Einzelprüfung (50%) |
| 3 | Mikroökonomik II | 4 | Vorlesung, Selbststudium | Klausur |
| 4 | International Economics | 6 | Vorlesung, Selbststudium | Hausarbeit; Hausaufgaben (50%); Klausur (50%) |
| 4 | Staatsrecht | 3 | Selbststudium, Tutorials | Klausur |
| 4 | Grundlagen der Managementlehre I (Marketing) | 4 | Vorlesung, Selbststudium | Gruppenpräsentation (50%); Klausur (50%) |
| 5 | Völkerrecht | 3 | Vorlesung, Übung (Tutorials) | Klausur |
| 5 | Europarecht | 3 | Vorlesung, Übung (Tutorials) | Klausur |
| 5 | Comparative Politics | 6 | Vorlesung, Übung (Tutorials) | Klausur |
| 5 | Politische Ideengeschichte | 3 | Selbststudium, Kolloquien | Klausur |
| 5 | Makroökonomik II | 4 | Vorlesung, Übung, Selbststudium | Klausur |
| 6 | International Relations Theory | 6 | Vorlesung, Selbststudium | Klausur |
| 6 | Finanzwissenschaft | 6 | Vorlesung, Selbststudium | Klausur |
| 6 | Grundlagen der Managementlehre II (Rechnungswesen) | 4 | Vorlesung, Selbststudium | Klausur (Multiple Choice) |
| Total Pflichtbereich | | **60** | | |
| **Wahlpflichtbereich** | | | | |
| 3-6 | Vordefinierte Fächer bzw. Fächerkombinationen zu je 6 Credits (Statistik oder Recht) | 6 | Vorlesungen/ Selbststudium | kombinierte Prüfungsleistungen (Statistik); Klausur (Recht) |
| **Wahlbereich** | | | | |
| 3-6 | Wahl aus dem Angebot der betriebswirtschaftlichen, | 10 | unterschiedlich, vorwiegend | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | volkswirtschaftlichen und rechtswissenschaftlichen Abteilung | | Vorlesungen | |
| Total Fachstudium | | **80** | | |
| **Kontextstudium** | | | | |
| 3-6 | Handlungskompetenz | 8 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| 3-6 | Reflexionskompetenz | 8 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| 3-6 | Kulturelle Kompetenz | 8 | unterschiedlich, vorwiegend Seminare | unterschiedlich; häufig kombinierte Prüfungsleistungen |
| Total Kontextstudium | | **24** | | |
| Bachelor-Arbeit | | **16** | | |
| Total Major Betriebswirtschaftslehre | | **120** | | |

### 3.4.2. Beratungs- und Unterstützungsangebote

Den Studierenden des Bachelors International Affairs stehen dieselben universitätsweiten Unterstützungs- und Beratungsangebote zur Verfügung, die bereits in der Fallstudie zum Bachelor BWL dargestellt wurden (siehe Abschnitt 2.4.2). Auch im Fall International Affairs zeigte sich in den Gruppeninterviews ein hoher Bekanntheitsgrad von Coaching- und Mentoring-Programm sowie von Angeboten des Career Services Centers (CSC).

Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch, dass speziell die Dienstleistungen des CSC aus Sicht der International-Affairs-Studierenden vor allem auf Studierende der ökonomischen Programme ausgerichtet sind.

> „Auch ein bisschen die Angebote, die es nebenher gibt. Es gibt zwar schon einige Vereine, z. B. für Politikwissenschaft. Es gibt auch immer mehr, aber trotzdem so das Career Center und so ist eher für Wirtschaft ausgerichtet“ (SgBiaFo_5, 569-572).

Aufgrund dieser Ausrichtung speziell der berufsbezogenen Unterstützungsangebote auf die ökonomischen Programme bzw. auf die Privatwirtschaft als künftige Arbeitgeber, versucht die Programmleitung zunehmend spezialisierte Angebote bereitzustellen.

**Fazit.** Den Studierenden des Bachelors International Affairs stehen im Wesentlichen die hochschulweit verfügbaren Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung. Aus Sicht der Studierenden sind die Angebote der Universität vorwiegend auf die ökonomischen Programme ausgerichtet.

## 3.4.3. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen

### 3.4.3.1. Studienstrategien und Kurswahlprozesse

Im Folgenden geht es um die Wahrnehmung der Studienarchitektur sowie die entsprechenden Handlungsstrategien der International Affairs-Studierenden bei der Gestaltung ihres Studienalltags.

*Wahrnehmungen der Studienarchitektur und Handlungsstrategien auf der Assessment-Stufe*

Grundsätzlich befürworten die Studierenden das Assessment als Orientierungs- und Einführungsphase. Selektionsdruck und die Notwendigkeit, große Inhaltsmengen zu verarbeiten, führen jedoch zu effizienzorientierten Bewältigungsstrategien, die durchwegs negativ beurteilt werden. Akzentuiert wird die kritische Beurteilung des Assessments dadurch, dass besonders die politikwissenschaftlichen Fächer, die im Assessment nicht vorkommen, andere Lernstrategien erfordern (vgl. Abschnitt 3.3.5.1).

*Wahrnehmungen der Studienarchitektur und Handlungsstrategien auf der Bachelor-Stufe*

Die befragten Studierenden betonen, dass sich die Lern- und Studienstrategien im Übergang von der Assessment- zur Bachelor-Stufe fundamental verändern. Dabei wird die Curriculumstruktur des Bachelors International Affairs von den Studierenden überwiegend positiv beurteilt.

**Interdisziplinäre Struktur.** Besonders betont wird dabei die interdisziplinäre Zusammensetzung des Curriculums. Diese wird einerseits als Alleinstellungsmerkmal des Bachelors International Affairs gegenüber fachlich fokussierteren Programmen betrachtet. Andererseits begrüßen die Studierenden, sich nicht von Beginn des Bachelor-Studiums an spezialisieren zu müssen.

> „Du bist nicht einfach einer von tausenden, die BWL-Abschluss haben. Wenn einer von denen [Arbeitgeber] das einmal genauer anschaut, das ganze Paket, dann sieht der dann halt, was da alles drinnen ist, mit Marketing und so. Weil sind wir ehrlich, auch die BWLer vergessen das nach der Prüfung. So sehe ich ein breites Spektrum, dass wir zu Generalisten ausgebildet werden, aber wenn wir uns dann irgendwo spezialisieren, dann lernen wir da wieder dazu. Ich sehe das nicht so, dass einer von BWL besser ist als wir in Steuerrecht, nur weil der mal eine Prüfung gemacht hat und das dann sowieso wieder alles vergessen hat“ (SgBiaFo_3, Z. 133-138).

> „Das ist ja gerade der Vorteil von BIA, dass du das alles eben nicht am Anfang schon wissen musst, dass du eben diese verschiedenen Fächer hast. Mir ist zum Beispiel erst im vierten Semester aufgefallen, dass ich eigentlich Jus

> toll finde und du hast dann noch immer die Möglichkeit, einzusteigen wo immer du willst“ (SgBiaFo_1, Z. 256-259).

Die interdisziplinäre Ausgestaltung des Programms wird dabei unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet: Die Viel-Fächer-Struktur ermöglicht aus Sicht der Studierenden ein abwechslungsreiches und interessantes Studium, sowohl in Bezug auf die Inhalte als auch hinsichtlich verschiedener Lehr-, Lern- und Prüfungsformen (siehe auch Abschnitt 3.4.1).

> „Da kriegt man viele Blickrichtungen mit. Das ist sehr positiv, weil man wird zum Generalist und nicht zum Spezialist, das kann man als Vorteil oder als Nachteil betrachten. Aber ich finde es eher einen Vorteil, auch was das Studieren anbelangt, weil man auch während des Studiums sehr vielseitig bleibt und abwechslungsreich. Das hat mich persönlich am Studium gereizt“ (SgBiaFo_3, Z. 71-75).

Neben dem Aspekt der Interessantheit wird der aktive Umgang mit den verschiedenen Disziplinen als (positive) intellektuelle Herausforderung erlebt. Interdisziplinarität bedeutet dabei nicht nur, Lehrveranstaltungen verschiedener Fächer parallel zu belegen, sondern vielmehr, thematische Verbindungen zwischen diesen Fächern eigenständig zu entdecken und zu reflektieren.

> „Ich habe das schon mehrfach gemerkt, bei gewissen Modellen, weiß aber jetzt nicht mehr genau in welcher Veranstaltung, die finde ich auch oft in anderen Fächern. Das sind dann schon die Momente wo ich finde, das ist schon etwas Tolles, wenn man eben solche Sprünge machen kann. Ich sage immer, wir bewegen uns immer in verschiedenen Welten und man muss die Tür finden, wie man sich von der einen Welt in die andere Welt gehen kann. Und ich muss sagen, ich finde schon ziemlich oft Parallelen“ (SgBiaFo_2, Z. 81-86).

> „Vielleicht ein konkretes Beispiel, dass ich geben könnte, wäre in [Lehrveranstaltung]. Da geht es eben um Handelstheorien und Währungssysteme usw. Da hatten wir lang unter anderen über die WTO geredet, weil es eben ein wichtiges Handelsregime ist heutzutage. Und das machen wir jetzt im Prinzip nochmal zum Teil, aber aus der völkerrechtlichen Perspektive also einmal ökonomisch, was bedeutet die WTO für den Welthandel usw. und dann kommt noch mal völkerrechtlich, was ist das Regime, wie funktioniert das, welche Sanktionsmechanismen gibt es usw. Oder ein anderes Beispiel, so wie das Median-Voter-Modell, das hatten wir in [Lehrveranstaltung] unter der Demokratietheorie und dann kommt es in [Lehrveranstaltung] wieder, wo es um Parteiensysteme und wie verhalten sich Parteien und so weiter geht. Und dann merkt man: Hey, das hab' ich ja schon gesehen und das kann ich ja schon, das ist ja super. Also das finde ich relativ motivierend, wenn man solche Verbindungen herstellen kann“ (SgBiaFo_2, Z. 88-99).

Das Erkennen interdisziplinärer Zusammenhänge, die thematische Verbindung verschiedener Veranstaltungen im Studium, ist aus Sicht der Studierenden motivierend. In

Zusammenhang mit der curricularen Gestaltung des Programms wurde auch diskutiert, inwiefern das Herstellen und die Reflexion interdisziplinärer Zusammenhänge aktiv unterstützt wird.

**Didaktische Unterstützung interdisziplinärer Lernerfahrungen.** Das Curriculum des Bachelors International Affairs beinhaltet kein Veranstaltungsgefäß, in dessen Rahmen interdisziplinäre Verbindungen explizit angesprochen werden. Auch sind die Lehrveranstaltungen im Programm den befragten Studierenden zufolge nicht explizit aufeinander abgestimmt.

> „In der Art und Weise, wie die Sachen dann aufgegriffen werden, merkt man, finde ich, dass es nicht so wirklich eine Abstimmung ist. Weil theoretisch könnte man ja sagen, okay man macht das Median-Voter-Modell einmal irgendwo am Anfang und dann müssen wir es nicht noch einmal erklären, sondern können vielleicht darauf hinweisen: das habt ihr da und da ja schon gehört und das wird halt nicht gemacht. … Auch [die] WTO bekommt man noch mal die ganze Geschichte und das ganze Drumherum präsentiert. Daran merkt man dann, würde ich sagen, dass es halt nicht abgestimmt ist, weil man halt auch wieder berücksichtigen muss, dass es natürlich schwierig ist eine Abstimmung zu finden, wenn die Studenten selbst entscheiden können, wann sie welches Fach machen, in welchem Semester“ (SgBiaFo_2, Z. 112-124).

> „Was das Ineinander-Übergreifen angeht, ist es natürlich nicht so, dass jetzt in der BWL-Vorlesung und in der VWL-Vorlesung da irgendwie Bezug aufeinander genommen wird. Aber man entdeckt schon sehr oft Dinge, die jetzt in verschiedenen Fächern immer wieder vorkommen, wo man sagt, das kenn' ich schon von da und da und das kommt mir von hier bekannt vor. Dass man da einfach dadurch, dass man die verschiedenen Kurse besucht, im Prinzip selber die Verbindungen machen kann und kommt dazu, dass Public Governance bei uns ein Kurs ist, der eigentlich Politik und Verwaltung und Betriebswirtschaft schon ein bisschen verbindet“ (SgBiaFo_4, Z. 91-98).

Die Integrationsleistung, thematische Bezüge zwischen Lehrveranstaltungen der unterschiedlichen Disziplinen herzustellen, ist also von den Studierenden selbst zu erbringen und wird kaum explizit unterstützt. Allenfalls die politikwissenschaftlichen Veranstaltungen erfüllen nach Angabe der Befragten eine integrierende Funktion.

**Strukturelle Herausforderungen der Interdisziplinarität.** Die mehrdisziplinare Gestaltung des Programms bringt für die Studierenden auch strukturell-organisatorische Herausforderungen mit sich. Dadurch, dass die ökonomischen und juristischen Veranstaltungen von anderen Programmen „zugeliefert“ werden, ergeben sich auch unterschiedliche Bemessungen der Relation von Arbeitsaufwand und Leistungspunkten.

> „Die ECTS messen sich ja … nach den Stunden, die man arbeiten sollte. Wobei, wenn man jetzt ein großes Fach hat, dann kann man sagen, da wird

> viel gemacht in den Kontaktstunden. Und da gibt es dann auch nicht mehr so viel selber zu lernen, wie wenn ich so ein kleines Jus-Fach habe, das ich nur einmal die Woche habe. Dann habe ich vielleicht persönlich das Gefühl, dass ich viel mehr zu Hause machen muss und dadurch bläht sich das im subjektiven Empfinden noch ganz anders auf, dass ich am Ende viel mehr für die Prüfung machen muss als für ein Fach, was sechs Kredits groß ist, viele Tutorien hat und wo ich viel besser vielleicht in die Prüfungsvorbereitung schon reingehe als im Jus-Fach. Aber ich denke auch, dass da die Gewichtung nicht immer stimmt und, dass das gerade durch dieses Vermischen in unserem, ja, Curriculum noch mal verstärkt wird“ (SgBiaFo_4, Z. 473-482).

Aufgrund der uneinheitlichen Kredit-Workload-Relation lassen sich die entsprechenden Angaben aus Sicht der Studierenden kaum zur Semesterplanung verwenden. Ein Kurs wird stattdessen als Block betrachtet, der abgearbeitet werden muss.

**Freiheiten und Restriktionen bei der Studiengestaltung.** Im Curriculum des Bachelors International Affairs sind 40 der 120 Kreditpunkte wählbare Leistungen. Wählbar sind die Leistungen im Pflichtwahl- (sechs Kredits) und Wahlbereich (zehn Kredits) sowie im Kontextstudium (24 Kredits). Die Bachelor-Arbeit mit 16 Kredits kann als zusätzliches Wahlelement betrachtet werden. Sie ist thematisch nicht festgelegt – sie kann in allen an der Universität St. Gallen angebotenen Disziplinen abgelegt werden.

Diese augenscheinlich große Freiheit bei der Zusammenstellung des individuellen Studienpfades wird aus Sicht der Studierenden jedoch in mancher Hinsicht eingeschränkt. Einschränkungen ergeben sich durch den relativ kleinteiligen Pflichtbereich mit vielen Lehrveranstaltungen und entsprechend vielen Prüfungen. Die Prüfungen der Pflichtveranstaltungen konzentrieren sich im so genannten Prüfungsblock nach dem Ende der Vorlesungszeit.

> „Die Pflichtfächer haben gerne zentrale Prüfungen, oder zumindest zum Teil zentrale. Und das ist halt auch so ein Ding – von meinem BWL-Mitbewohner habe ich immer wieder gehört: Ja ich habe dann im Januar 3 Prüfungen. Davon kann ich träumen, ich habe fünf oder sechs oder sogar sieben im Sommer gehabt, einfach weil so viele Pflichtkurse dabei sind sozusagen. Wenn man halt auch noch etwas vor holt, hat man ruck zuck einfach fünf, sechs, sieben zentrale Prüfungen “ (SgBiaFo_2, Z. 596-601).

Das Problem der Kleinteiligkeit – letztlich ein Resultat der mehrdisziplinären Konzeption – wird aus Sicht der Studierenden noch durch den relativ kleinen Wahlbereich verstärkt. Dadurch, dass im offenen Wahlbereich nur etwa zwei Kurse belegt werden können, ist es für die Studierenden kaum möglich, sich individuelle Schwerpunkte zu setzen.

> „Also ich find, also ich bin erst im dritten Semester, ich hab' erst ein Bidding mitgemacht. Aber da waren so viele verschiedene Fächer im Wahlbereich, die mich interessiert hätten. Da hätt' ich alleine schon dieses Semester die 10 Kredits vollmachen können. Und andererseits finde ich dann, also es

> ist einfach, man hat einfach schon einen extremen Zeitaufwand durch diese vielen Pflichtfächer, die man machen muss. Natürlich wär' es absurd, jetzt da noch mehr einfach nur Kredits im Wahlbereich raufzupacken, das geht ja dann von der Gesamtzahl auch nicht mehr, aber ich find', die Relationen stimmen nicht so ganz vom Wahlbereich, zu dem, was ich mir selber aussuchen kann“ (SgBiaFo_3, 506-513).

> „Der BIA bietet relativ wenig Wahlkredits. Mit zehn ECTS ist es glaube ich relativ schmal. Es gibt VWLer, die 16 haben. Das ist schon mal mehr Platz, also das sind schon mal zwei Fächer mehr, die du nehmen kannst, um noch mal in deine Richtung zu gehen. Und im BIA sind es nur die zehn und das sind eigentlich die einzigen zehn, die man frei wählen kann, die dann, abgesehen vom Kontextstudium, das Kontextstudium bringt dir ja auch nichts für die Masterzulassung, sondern du müsstest es dann in die zehn Wahlkredits reinquetschen, und das es dahin geht, ist es schon relativ schmal im Vergleich zu den anderen, liegt aber auch daran, dass man natürlich viel in die Kernfächer reinquetschen muss, weil man eben so viele Fächer aus verschiedenen Richtungen da reinpresst“ (SgBiaFo_3, Z. 432-441).

Vor allem im letzten Statement wird deutlich, dass der kleine Wahlbereich vor allem vor dem Hintergrund des sehr breiten Pflichtcurriculums als problematisch gesehen wird: Die Studierenden wünschen sich, im Fachstudium ihr individuelles Profil schärfen zu können, unter anderem auch im Hinblick auf ein fokussiertes Master-Studium.

Die Möglichkeit, sich im *Kontextstudium* fachlich zu spezialisieren, wird von den Befragten ambivalent eingeschätzt:

> „Man kann sich ja durch das Kontextstudium etwas zurechtlegen, also man könnte ja fast alles machen und ich habe dann eher die Fächer gewählt, die mir entsprechend eher politisch ausgerichtet sind, während andere sehr viele BWL-Fächer gemacht haben und sich da sozusagen dem BWL-Studium angenähert haben. Schlussendlich kann man sagen, dass ein BIA-Student fast nur BWL-Dinge im Kontextstudium gewählt hat, dass der nicht so viele Kredits nachholen muss um das BWL-Studium dann zu machen oder wenn man den Bachelor in BWL machen will“ (SgBiaFo_1, Z. 425-431).

> „Dazu finde ich, dass gerade im Wahlbereich oder bei den HaKo-, ReKo-Kursen/ Programmen das Angebot an politikwissenschaftlichen Kursen relativ begrenzt ist und man sich dadurch kein richtiges Profil aufbauen kann – es gibt nur mögliche Kurse über Leadership und Zeug, das mich nicht besonders interessiert“ (SgBiaFo_1, Z. 63-66).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Aussagen ist anzumerken, dass der Kontextbereich für den Großteil der Befragten als Möglichkeit der intellektuellen Entwicklung gesehen, jedoch nicht als integraler Programmbestandteil betrachtet wird. Den Studierenden geht es in der Regel eher um eine Abwechslung zu den im Fachstudium üblichen Lehr- und Lernformen und Inhalten. Hierzu bietet das Kontextstudium mit seinen geistes- und sozialwissenschaftlichen Angeboten und den häufig seminarischen Veranstal-

tungsformen eine Gelegenheit. Um das Kontextstudium besser mit dem Fachstudium integrieren zu können, wünschen sich einige der befragten Studierenden Empfehlungen für die Veranstaltungswahl im Kontextbereich.

> „Ich weiß nicht genau, wie ich mich da jetzt vertiefen kann. Weil manchmal geht es nur um Gesellschaftsentwicklung, dann haben wir Geschichte, dann gibt es irgendwie EU. Ich hätte da noch gerne direktere Wege. Ich kann da jetzt auch gern ein Beispiel anbringen. Beispielweise an der Universität Luzern, ich find' es da ein bisschen übertrieben, aber beispielweise im Jus-Studium haben die eigentlich vorgegebenen Wege für bestimmte Berufsgruppen und dann empfehlen sie dir als Student eigentlich, was du da machen könntest, was angeboten wird und was dich auf deinem Weg zum Juristen, zum Anwalt oder Unternehmensjuristen, was du da alles reinpacken könntest, was ideal für die Anforderung ist“ (SgBiaFo_2, Z. 284-290).

#### 3.4.3.2. Kurswahlstrategien

Die von den befragten Studierenden ausgewiesenen Strategien bei der Kurswahl entsprechen in weiten Teilen jenen, die bereits in der Fallbeschreibung des Bachelors BWL dargestellt wurden (vgl. Fallbeschreibung BWL, Abschnitt 2.4.3.1). Auch für die International Affairs-Studierenden wird die Kurswahl im Wesentlichen vom komplexen Bidding-Prozess und einer Vielzahl gegeneinander abzuwägender Einflussfaktoren bestimmt.

Besonders hervorzuheben sind in diesem Fall jedoch die Folgen des bereits dargestellten kleinteiligen Pflichtcurriculums. Die Konzentration von Prüfungen im zentralen Prüfungsblock (rund zwei bis vier Wochen nach Ende der Vorlesungszeit) führt in Verbindung mit dem kleinen Wahlbereich dazu, dass die Studierenden die Prüfungslast im Fachstudium logistisch kaum verteilen können. Als „Ausgleichsgefäß“ bleiben hier nur noch die Kontextfächer

> „Es ist schon so, dass man dadurch [die vielen Prüfungen im Fachstudium] weniger wählen kann. Es gibt viele Leute, die zum Beispiel die Reflexionskompetenzkurse, oder ganz allgemein das Kontextstudium, nach der Art der Prüfung aussuchen. … Dass sie sich sagen: ich hab' jetzt drei Pflichtkurse, die sind alle mit Zentralprüfung, also such' ich mir jetzt noch zwei Nebenfächer, wo ich eine Arbeit oder eine Prüfung während dem Semester schreiben kann. Dann hab' ich weniger punktuelle Belastung. Ich denke, das wichtige ist dann das Thema, wo du halt dementsprechend auch bereit bist, viele Punkte zu bidden. Diese Möglichkeit ist bei uns dementsprechend eingeschränkt, weil wir kleines Angebot haben“ (SgBiaFo_4, Z. 1072-1082).

Hinzu kommt, dass das Prüfungswesen im Kontextstudium von vielen der Befragten als wenig restriktiv betrachtet wird. Dementsprechend werden diese Veranstaltungen weniger ernst genommen als das Fachstudium.

> „Ich glaube nicht, dass überhaupt irgendwelche Fächer aus diesem Bereich einen Notendruck ausüben. Also man hat, glaube ich, nie das Gefühl man muss sich da jetzt richtig hinsetzen und lernen, damit ich noch eine Note zusammenkriege, sondern es ist im Gegensatz zum Hauptbereich auch eigentlich geschenkt. Deswegen sind die Noten, glaube ich, auch bei den meisten im Schnitt, wenn man den Kontextbereich nimmt, wahrscheinlich besser als im Hauptbereich“ (SgBiaFo_2, Z. 556-561).

#### 3.4.3.3. Allokation von Ressourcen

Bei der Aufwendung zeitlicher Ressourcen im Studium spielt auch im Bachelor International Affairs die Bewältigbarkeit der Prüfungslast eine entscheidende Rolle. Auch in Bezug auf den Arbeitsaufwand wird das Kontextstudium als weniger anspruchsvoll eingestuft als die Pflichtfächer.

> „Bei mir ist es eigentlich so, ich muss nicht zu viel machen in diesem Kontextstudium. Ich füll' da eigentlich einfach auf. Wenn ich ganz ehrlich bin, schau' ich auch drauf, was ich da alles dafür machen muss. Weil es gibt Fächer, wo die Prüfungsleistung in fast schon in Fünf-Prozent-Arbeiten aufgeteilt ist und das mach' ich dann nicht“ (SgBiaFo_2, Z. 292-296).

**Extracurriculare Aktivitäten** sind für die Studierenden des Bachelors International Affairs ein wichtiger Bestandteil des Studiums. Im Unterschied zum Bachelor BWL wird das Engagement weniger als freiwillige Ergänzung oder Investition in den eigenen Lebenslauf betrachte, sondern vielmehr als integraler Bestandteil eines „guten“ International-Affairs-Studiums.

> „Für mich ist der perfekte BIA-Student jemand, der sich außerhalb seines Studiums engagiert und sich auch dort informieren will und eigentlich im Weltgeschehen mitmachen will. Man kann nicht BIA-Student sein und dann abgekapselt in seine Fachrichtung gehen, sondern man muss die Welt rundherum erfahren wollen und auch etwas machen wollen. Und ich denke, das zeichnet das auch aus, dass man sich auch extracurricular engagiert“ (SgBiaFo_3, Z. 731-735).

> „Es gibt halt auch so oikos, oder AIESEC zum Beispiel. Oder oikos, wo speziell viele IA-Studenten dabei sind, das ist auch eher auf BIA ausgerichtet und dort hat man schon eher das Gefühl, dass man dazu incentiviert wird, etwas Eigenes zu leisten und sich zu engagieren, jetzt im Gegensatz zum Bankers' Club zum Beispiel“ (SgBiaFo_3, Z. 756-760).

**Fazit.** Die Zusammenstellung von Wahlkursen wird im Wesentlichen durch die strukturellen Vorgaben des Curriculums bzw. das Bidding als Wahlmechanismus bestimmt. Denn trotz unterschiedlicher studienbezogener Zielvorstellungen sind die Überlegungen und Handlungsstrategien bei der Kurswahl zwischen BWL und International Affairs-Studierenden sehr ähnlich.

### 3.4.4. Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit sich die die in Abschnitt 1.3.1 dargestellte Zielprogrammatik in den curricularen Strukturen sowie im Handeln der Studierenden wiederfindet.

**Interdisziplinarität.** Die interdisziplinäre Ausrichtung ist das zentrale Identifikationselement des Programms. Eine gewisse Integrationsleistung übernehmen einzelne politikwissenschaftliche Veranstaltungen, in deren Rahmen mehrere disziplinäre Sichtweisen verknüpft werden. Darüber hinaus fehlen solche integrierenden Elemente, sodass – streng genommen – eher von einem mehrdisziplinären als von einem interdisziplinären Programm zu sprechen ist.

**Generalistenausbildung.** Dem Anspruch, eine generalistische Allgemeinbildung anstatt einer fachspezifischen Spezialisierung zu fördern, wird durch das breite Pflichtcurriculum sowie durch das Kontextstudium Rechnung getragen. Auch in der Wahrnehmung der Studierenden bietet das Programm die Möglichkeit, sich breit und umfassend zu bilden.

**Internationale Sichtweise.** Analog zur interdisziplinären Herangehensweise ist die internationale Ausrichtung ein wesentliches Identifikationsmerkmal des Bachelors International Affairs. Bemerkbar ist dies vor allem an der hohen Sprachaffinität der Studierenden sowie Austauschaktivitäten. Die Studierenden kritisieren, dass vergleichsweise wenige der von der Universität angebotenen Aktivitäten auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtet sind. Insgesamt wird die internationale Orientierung der Universität aber als vorteilhaftes Umfeld für das Programm betrachtet.

**Theorie und Praxis.** Die Beurteilung, inwieweit das Programm theoretische und praxisnahe Lernerfahrungen verbindet, hängt wesentlich vom zugrunde gelegten Praxisverständnis ab. Zahlreiche der befragten Studierenden betrachten wissenschaftliche Fertigkeiten wie Argumentieren und das Verfassen von Papers als berufsrelevant. Ein solches Verständnis vorausgesetzt, gelingt die Umsetzung dieses Zielbereichs im Programm durch den Einsatz entsprechender Lehr-, Lern- und Prüfungsformen – vor allem in den politikwissenschaftlichen Fächern. Manche Studierende hingegen verstehen Praxis als unmittelbare berufspraktische Erfahrungen, also beispielsweise die Zusammenarbeit mit Unternehmen. Dieses Verständnis zugrunde gelegt, verfügt das Programm nur über wenige Elemente, um praxisnahe Lernerfahrungen explizit zu fördern. In jedem Fall bemerkenswert ist die Tatsache, dass es zumindest bei einem Teil der Studierenden gelingt, die Praxisrelevanz wissenschaftlichen Handelns aufzuzeigen.

**Fazit.** Die curriculare Umsetzung des Programms International Affairs adressiert die wesentlichen Programmziele konsistent. Vor allem gelingt es, die wesentlichen Zielsetzungen – eine generalistische Bildung, eine interdisziplinäre Herangehensweise an Problemstellungen sowie eine internationale Ausrichtung – so zu vermitteln, dass sie auch die Vorstellungen und teilweise die Handlungsstrategien der Studierenden prägen. Angesichts des Mehr-Disziplinen-Konzepts stellen die Integration der verschiedenen Fachlogiken sowie die explizite didaktische Ausgestaltung der multiperspektivi-

schen Herangehensweise eine besondere Herausforderung dar. An dieser Stelle fehlen entsprechende Strukturen und Prozesse. Die Folge ist, dass das Programm in der Wahrnehmung der Studierenden in die verschiedenen Fachlogiken „zerfällt“: Lehr-, Lern- und Prüfungsformen bleiben disziplinspezifisch und in der Regel wird in einer Lehrveranstaltung nur die jeweilige Fachlogik abgebildet. Nur wenigen Veranstaltungen gelingt es, die multiperspektivische Herangehensweise explizit umzusetzen.

## 3.5. Soziale Interaktionen und soziales Klima

### 3.5.1. Soziale Praktiken bei der Bewältigung des Studienalltags

Ähnlich wie beim Fall BWL berichten die International Affairs-Studierenden vorwiegend auf der Assessment-Stufe von einer Vielzahl geteilter Handlungsstrategien. Auch inhaltlich gleichen diese „Überlebensregeln“ denen, die auch die BWL-Studierenden berichten (vgl. Fallbeschreibung BWL, Abschnitt 2.4.3).

In Bezug auf die Bachelor-Stufe betonen die befragten Studierenden, dass gegenüber dem Assessment die Herausbildung individueller Lernstrategien in den Mittelpunkt rückt.

> „Das war auch schon im Assessment so, dass man verschieden lernen musste, aber du wurdest da schön geleitet, weil alle deine Kollegen machten dasselbe. …. Also du wusstest eigentlich schon ganz genau, was du lernen musstest. Und danach ändert es sich“ (SgBiaFo_3, Z. 248-253).

> „Also bei mir war es so, dass die K-Karten durch den Freundeskreis im Studium ersetzt wurden. Also, wenn ich etwas nicht gewusst habe oder gebraucht habe, konnte ich einfach auf den sozialen Kreis im BIA-Studium zurückgreifen, weil der Konkurrenzgedanke ist viel, viel weniger präsent als im Assessment und man hilft sich auch gerne und teilt Zusammenfassungen und so. Und durch das Netzwerk und das zusammen Lernen funktioniert das ziemlich gut“ (SgBiaFo_3, Z. 315-320).

In der Wahrnehmung der Studierenden sind es vor allem die politikwissenschaftlichen Fächer mit ihren spezifischen Lehr-, Lern- und Prüfungsformen (Literaturarbeit, Essays, etc.; siehe Abschnitt 3.4.1), die nach entsprechenden Lernstrategien verlangen. Im Übergang vom Assessment- zum Bachelor-Studium lassen sich also zwei Aspekte in Bezug auf sozial geteilte Bewältigungsstrategien ausmachen: Soziale Vergleichsmöglichkeiten fallen weg und die Lernstrategien werden individueller. Dies führt jedoch gleichzeitig dazu, dass die Studierenden als soziale Gemeinschaft näher zusammenrücken und sich bei der Bewältigung des Studienalltags als Gruppe gegenseitig unterstützen.

### 3.5.2. Soziales Klima

Das soziale Klima im Bachelor International Affairs ist von einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl geprägt. Die gemeinsame Identität der International-Affairs-Studierenden speist sich ganz wesentlich aus der bereits dargestellten Abgrenzung gegenüber der Organisationskultur der Universität St. Gallen bzw. dem zahlenmäßig dominierenden BWL-Programm. Eine weniger starke Karriereorientierung sowie die insgesamt kleinere Gruppe der International Affairs-Studierenden führt nach Ansicht der Befragten zu einem sozialen Klima, das weniger konkurrenzgeprägt ist, als jenes im betriebswirtschaftlichen Programm.

> „Was vielleicht auch noch eine Rolle spielt … ist, dass natürlich die BWLer unter sich irgendwo wahrscheinlich noch härteres Konkurrenzverhalten haben als ein IAler. Quasi ich hab' jetzt nicht so große Angst, dass du mir meinen Job wegnimmst zum Beispiel, aber bei den BWLer ist es so, die sitzen ja immer in diesen riesen Veranstaltungen und kriegen quasi mit, was die anderen machen und müssen dann immer selbst überlegen, bin ich genauso gut usw. Und ich glaube, da spielt dann auch so eine Gruppendynamik eine Rolle, weil wenn einer von denen beginnt, fünf Auslandssemester zu machen – was nicht geht und übertrieben ist, aber ich meine ich will ja nur den Punkt machen – dann müssen sich die halt anderen überlegen: fünf Auslandssemester klingt schon gut und das muss ich jetzt auch machen, damit ich quasi nicht ins Hintertreffen gerate. Und ich habe den Eindruck, dass es bei uns ein bisschen lockerer ist“ (SgBiaFo_2, Z. 565-575).

> „Also ich fand's von der Atmosphäre danach im IA, also im IA-Bachelor viel, viel angenehmer, von den Leuten her irgendwie, weil eben vielleicht sind das schon nicht die ganz, ganz krass karriereorientierten wie jetzt in BWL“ (SgBiaFo_2, Z. 571-573).

> „Zentral ist einfach wir haben viel kleinere Veranstaltungen und vor allem in den Übungen haben wir wirklich zum Teil Gruppen, wo zehn Leute drinnen sitzen und da kann man sich auch einmal kennen lernen. Das ist halt einfach etwas anderes. Wir sind halt eher schon ein Randstudiengang, kann man sagen. Auf uns wird nicht geschaut“ (SgBiaFo_2, Z. 580-584).

**Fazit.** Sowohl die Bewältigung des Studienalltags als auch das soziale Klima im Bachelor International Affairs sind durch eine ausgesprochene Gruppenidentität gekennzeichnet. Die Abgrenzung zu anderen Studienprogrammen an der Universität St. Gallen stellt dabei einen wichtigen identitätsstiftenden Faktor dar. Das kompetitive Element ist ausgesprochen wenig ausgeprägt. Wie in Abschnitt 3.3.5.3 dargestellt, ist jedoch ein gewisser Konkurrenzdruck bei der Frage nach der beruflichen Verwertung des Studiums festzustellen. Das Konkurrenzempfinden ist allerdings vorwiegend auf Studierende anderer Fächer bzw. Programme gerichtet und kaum auf Studierende des eigenen Programms.

## 3.6. Formale und informelle Sozialisationsprozesse

Speziell auf der Assessmentstufe erfahren die International Affairs-Studierenden dieselben formalen Sozialisationsprozesse, die schon im Fall des Bachelors BWL dargestellt wurden (vgl. Fallstudie BWL, Abschnitt 2.6). In Bezug auf informelle Sozialisationsagenten ist es aus Sicht der Studierenden vor allem die starke Präsenz der Unternehmenswelt an der Hochschule, welche die eigenen Erwartungen an das Studium bzw. an sich selbst als erfolgreichen Studierenden beeinflusst.

> „Ist wie in der Werbung allgemein: Wenn du jeden Abend siehst, wie gut das [Joghurt], oder ich weiß nicht mehr wie das heißt, wie gut das sein soll und wenn man so zugedröhnt wird mit dem, dann hat man vielleicht ein anderes Gefühl: das brauch' ich auch. Das ja der Sinn und Zweck der Werbung der Einzige. … Die einen springen ein bisschen eher drauf an, die anderen bisschen weniger. Und an der HSG ist es so, dass kaum ein Tag vergeht, wo im B-Gebäude nicht irgendein Stand aufgebaut ist, der für irgendwas wirbt oder studentische Initiative fordert, zum Mitmachen einlädt oder irgendwie etwas“ (SgBiaFo_4, Z. 731-741).

An der Beurteilung dieser Sozialisationspunkte durch die Studierenden wird deutlich, dass hier bereits das in Abschnitt 3.3.5.3 dargestellte zwiespältige Verhältnis zur wahrgenommenen Organisationskultur der Universität St. Gallen angelegt ist: Einerseits lernen die Studierenden die kulturell geteilten Normen der managementorientierten Organisationskultur kennen und setzen ihre eigenen Vorstellungen und Handlungen auch dazu in Beziehung. Andererseits betrachten die befragten International Affairs-Studierenden eben jene Kristallisationspunkte der Organisationskultur, die eine starke Sozialisationsfunktion ausüben, mit großer Skepsis und Distanziertheit.

**Fazit.** Die in der Fallstudie zum Bachelor BWL dargestellten stark ausgeprägten Sozialisationsprozesse an der Universität St. Gallen werden auch von den International Affairs-Studierenden wahrgenommen. Allerdings führt die teils als dominierend wahrgenommene Konfrontation mit den Merkmalen der St. Galler Organisationskultur nicht unbedingt zu einer starken Identifikation, sondern teilweise zur Abgrenzung.

## 3.7. Zusammenfassung

| **Bachelor International Affairs, Universität St. Gallen** |
|---|
| **Organisatorische Charakteristika und Entwicklung** |
| • Programmmanagement durch Stabsstellen (Programmleitung und administrative Leitung); zentrale, nicht programmbezogene Beratungsstellen<br>• Hochschulweite Umstellung auf Bologna-System 2001<br>• Einheitliche Studienstruktur für alle Studienprogramme der Hochschule; gemeinsame Assessment-Stufe (erstes Studienjahr) |
| **Zielprogrammatik** |
| • Interdisziplinarität → Anspruch gesellschaftliche Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und zu bearbeiten<br>• Generalistenausbildung zur Entwicklung generischer und flexibler Problemlösekompetenzen<br>• Internationale Sichtweise auf gesellschaftliche Problemstellungen<br>• Verbindung von Theorie und Praxis |
| **Studierendenperspektiven auf die Programmziele** |
| • Vorstellung von konkreten Kompetenzzielen → Agieren als Schnittstellenakteur zwischen unterschiedlichen Disziplinen, wissenschaftliches Argumentieren und Schreiben unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven, internationale Erfahrung und Sprachkompetenzen<br>• Hohe Übereinstimmung der studentischen Zielvorstellungen mit den offiziellen Programmzielen<br>• Berufliche Verwertbarkeit als implizite Referenzgröße im Hintergrund → Studierende vergleichen eigene Berufschancen mit denen anderer, mutmaßlich stärker auf ein Berufsbild fokussierter, Studienprogramme |
| **Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika** |
| • Selektionsdruck als bestimmende Größe für das Studienhandeln auf der Assessmentstufe → Bewältigen großer Inhaltsbestände, hohe Arbeitsbelastung und Prüfungsdruck<br>• Starke Veränderung der Lern- und Studienstrategien nach dem Assessment<br>• Semesterplanung und Kurswahl auf der Bachelor-Stufe als komplexer Prozess → Prüfungsform, zeitliche Rahmenbedingungen, Interessen und berufliche Verwertbarkeit spielen zusammen<br>• Studierende nehmen Fachstudium und Kontextstudium als getrennt wahr → Kontextstudium gilt im allgemeinen als einfacher zu bewältigen und weniger ernsthaft im Sinne von Notenleistungen |
| **Umsetzung der Zielprogrammatik auf der curricularen Ebene** |
| • Programmziele (insbesondere Interdisziplinarität) spiegeln sich inhaltlich im Pflichtcurriculum wider<br>• Methodische Adressierung der Programmziele vor allem im politikwissenschaftlichen Teil des Pflichtcurriculums<br>• Pflichtveranstaltung unterscheiden sich disziplinspezifisch stark in ihrer didaktischen Ausgestaltung → Auseinanderfallen des Pflichtcurriculums<br>• Interdisziplinäre Bezüge werden teilweise erkannt, didaktisch aber kaum explizit hergestellt |

| **Soziale Interaktionen und soziales Klima** |
|---|
| • Zahlreiche kooperative Lernformen im Curriculum vorgesehen → die Studierenden empfinden die zahlreichen Teamarbeiten als teilweise anstrengend, aber lehrreich<br>• Auf der Bachelor-Stufe starker Esprit de Corps; Abgrenzung gegenüber der Organisationskultur der Universität und insbesondere dem BWL-Programm |
| **Formale und informelle Sozialisationsprozesse** |
| • Obligatorische Startwoche vor Beginn des Studiums als starkes sozialisierendes Element<br>• Assessment-Stufe als Jahr der Orientierung sowie der Enkulturation<br>• Studienkultur erstreckt sich über zahlreiche Vereinsaktivitäten auch in den Bereich des Privaten |

# 4. Resümee zu den Fallstudien

Mit Blick auf die Fallstudien stellt sich die Frage, ob das Konstrukt der Programmkultur dazu geeignet ist, die Spezifika der jeweiligen Programme herauszuarbeiten. Resümierend lässt sich hierzu Folgendes feststellen:

**Differenzierung der fachbezogenen Perspektive.** Die Fallstudien zu den Bachelor-Programmen Wirtschaftswissenschaften/Basel und BWL/St. Gallen verdeutlichen, dass auch innerhalb einer Fachkultur deutliche Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen und Handlungsweisen Studierender bestehen können. Zwar zeigen beide Programme Merkmale, die für die wirtschaftswissenschaftliche Fachkultur typisch sind (vgl. Ramm & Multrus, 2006). Gleichzeitig werden jedoch wichtige, programmspezifische Unterschiede deutlich – etwa in den studentischen Zielvorstellungen, dem sozialen Klima und bestimmten Handlungsstrategien. Umgekehrt zeigen sich über die drei Fallstudien hinweg auch Gemeinsamkeiten unabhängig von der (dominierenden) Fachkultur. Diese betreffen beispielsweise eine geringe Kohärenz zwischen verschiedenen Programmteilen (z. B. fachlicher, außer- und überfachlicher Elemente im Curriculum) oder die hohe Komplexität der Semesterplanung. Für die hier verfolgte Zielstellung, Erkenntnisse für die didaktische Gestaltung von Studienprogrammen zu gewinnen, liefert das Konstrukt der Programmkultur demnach wesentlich differenziertere Erkenntnisse als die fachbezogene Perspektive.

**Studienprogramme als kulturelle Einheiten.** In der Rückschau auf die Fallstudien stellt sich die Frage, ob die Betrachtung von Studienprogrammen als Kulturen eine sinnvolle Herangehensweise darstellt. Hierzu lässt sich festzustellen, dass alle drei analysierten Studienprogramme starke Redundanzen aufweisen, ein typisches Merkmal kultureller Einheiten (Allaire & Firsirotu, 1984). Dies bedeutet, die Betrachtung verschiedener Aspekte des Studienprogramms (z. B. Selektionsmechanismen, soziales Klima, Wahrnehmung von außen, Zielsetzungen und Handlungsstrategien der Studierenden) ergibt ein stimmiges und konsistentes Bild, welches das Studienprogramm von anderen Programmen abgrenzt. Deutlich wird dies anhand von Themen, die innerhalb der einzelnen Fallstudien an verschiedenen Stellen redundant auftreten (z. B. die Aus-

richtung des Studiums an karriererelevanten Tätigkeiten im Fall des Bachelors BWL/St. Gallen).

**Arten kulturellen Wissens.** Die Unterscheidung verschiedener Arten kulturellen Wissens (siehe Teil III, Abschnitt 2.2.4.2 bzw. Abbildung 14) hat sich im Rahmen der Fallanalysen als ausgesprochen nützlich erwiesen. So zeigt sich, dass allein die Kenntnis bzw. die Wiedergabe kulturellen Wissens (im Sinne lexikalischen Wissens) – beispielsweise offizieller Programmziele und Handlungsempfehlungen – keineswegs garantiert, dass auch entsprechend dieser Wissensbestände gehandelt wird. Häufig konnten Diskrepanzen zwischen lexikalischem (Fakten-)Wissen über das Programm bzw. das Studium und eigentlich handlungsleitenden Wissensbeständen (prozessuales Wissen) festgestellt werden.

Zusammenfassend erweist sich die kulturelle Herangehensweise als praktikabler Weg, um das Studierendenhandeln innerhalb von Programmkontexten gesamthaft (unter Berücksichtigung einer Vielzahl von Variablen) zu erfassen. Die umfassende Betrachtung, die sich aus dem kulturellen Ansatz ergibt, ist besonders dann sinnvoll, wenn – wie im vorliegenden Fall – die eher die Gestaltung in komplexen Handlungskontexten denn die Gewinnung partikularer Erkenntnisse (z. B. Korrelationen zwischen wenigen Variablen) im Mittelpunkt steht.

# VI. Teil: Fallübergreifende Analyse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der drei Fallstudien vergleichend analysiert, um in einem zweiten Schritt Designprinzipien für die Gestaltung von Studienprogrammen fomulieren zu können. Miles und Huberman (1994, S. 174-177) beschreiben mehrere Strategien zur Durchführung fallübergreifender Analysen. Beispielsweise können die vorliegenden Einzelfälle in Typen oder Familien gruppiert und so verglichen werden. Variablenorientierte Strategien hingegen untersuchen dieselben Variablen über mehrere Fälle hinweg und vergleichen deren spezifische Ausprägungen (Miles & Huberman, 1994, S. 175). Eine solche Strategie wird im vorliegenden Fall angewendet, weil davon auszugehen ist, dass die verschiedenen Fälle sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Die drei Fälle sollten also nicht i. S. von Idealtypen voneinander abgegrenzt, sondern vielmehr differenziert auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden. Grundlage bilden hierbei die Variablen, die als relevante Merkmale von Studienprogrammkulturen definiert wurden (siehe Teil III, Abschnitt 1.3.2).

Den Ausgangspunkt für die fallübergreifende Analyse bilden das im Rahmen der Literaturrecherche entwickelte Konstrukt der Studienprogrammkultur (siehe Abbildung 15) sowie die in Teil III, Abschnitt 1.3.2 angeführten Forschungsfragen. Um von der deskriptiven Analyse zu einem Gestaltungsmodell gelangen zu können, werden nicht nur die *inhaltlichen* (z. B.: Wie gestalten sich die verfolgten Zielprogrammatiken?) sondern insbesondere auch die *prozessbezogenen* (z. B.: Wie kommen Zielprogrammatiken zustande bzw. entwickeln sie sich weiter?) Charakteristika der untersuchten Studienprogrammkulturen in den Blick genommen.

# 1. Entwicklung und Rezeption von Programmzielen

## 1.1. Zielprogrammatik

In Bezug auf die Zielprogrammatik von Studienprogrammen stehen drei Fragen im Mittelpunkt: (1) Wie werden Programmziele entwickelt bzw. welchen (Legitimations-) Quellen entspringen die verfolgten Ziele? (2) Wie differenziert sind die Programmziele hinsichtlich der angestrebten Lernergebnisse? Als Fazit dieser beiden Fragen soll eruiert werden, (3) wie die Zielprogrammatik eines Studienprogramms zu gestalten ist, um als handlungsleitende Referenz für dessen strukturelle Ausgestaltung dienen zu können.

### 1.1.1. Entwicklungsprozesse und Legitimationsquellen von Programmzielen

In allen untersuchten Programmen lassen sich verschiedene Zielbereiche identifizieren (Tabelle 17). Die Art und Weise, wie Ziele legitimiert und auf das Curriculum übertragen werden, ist je nach Zielbereich – fachwissenschaftlichen oder außer- bzw. überfachlichen Kompetenzen – unterschiedlich:

Tabelle 17. Gegenüberstellung der Zielprogrammatiken aus den drei Fallstudien (Quelle: Eigene Darstellung).

| Zielbereiche | Wirtschaftswissenschaften Basel | Betriebswirtschaftslehre St. Gallen | International Affairs St. Gallen |
|---|---|---|---|
| (1) Fächerspezifisches Grundlagenwissen | Breite Grundlagenausbildung | International anerkannte wirtschaftswissenschaftliche Grundausbildung | Grundwissen in mehreren Fachbereichen/ Disziplinen |
| (2) Disziplinübergreifende (Problemlöse-) Kompetenzen | • Integration von Betriebs- und Volkswirtschaftslehre<br>• Kritisch-reflektierende Problemlösefähigkeit | Verständnis für gesellschaftliches, politisches, ökologisches und ethisches Umfeld des Wirtschaftens | Interdisziplinäre Problemlösekompetenz |
| (3) Arbeitsmarktorientierung | Kombination von Theorie und Praxis | Praxistransfer wissenschaftlicher Erkenntnisse | Kombination von Theorie und Praxis |
| (4) Persönlichkeitsentwicklung; Allgemeinbildung | Allgemeinbildung durch außerfakultäres Studium | Persönliche Entwicklung durch Kontextstudium und extracurriculares Engagement | Internationale Sichtweise |

**Historisch legitimierte Fachinhalte.** Im Kern der drei analysierten Programme steht ein *historisch gewachsenes Curriculum*, das von den Inhalten der zentralen wissenschaftlichen Disziplin(en) bestimmt wird. Wie sich diese Inhalte im Einzelnen zusammensetzen, ist jeweils von der organisatorischen Anbindung des Programms an die

beteiligten (Forschungs-) Institutionen beeinflusst (Vergleich der drei Fälle siehe Tabelle 18). Beispielsweise ist das wirtschaftswissenschaftliche Programm der Universität Basel das einzige Bachelor-Angebot der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Das Programm ist dementsprechend eng mit der Forschungsphilosophie innerhalb der Fakultät verzahnt und bildet den integrativen Ansatz zur Verbindung von VWL und BWL ab. Demgegenüber basiert der Bachelor BWL in St. Gallen auf einem Programmprofil, das einen Querschnitt durch die Funktionsbereiche bzw. Subdisziplinen der BWL abdeckt. Diese Funktionsbereiche sind durch verschiedene, vergleichswise autonome Institute abgedeckt, die jeweils einen Beitrag zur Lehre leisten, zwischen denen aber relativ wenig lehrbezogene Interaktion herrscht. Im Bachelor International Affairs definieren die politikwissenschaftlichen Fächer aufeinander abgestimmte Kernziele, wohingegen die ökonomischen und juristischen Beiträge „zugekauft" sind und die jeweiligen Veranstaltungen auf die Ziele (und auch die Struktur) anderer Programme abgestimmt sind.

Tabelle 18. Am Programm beteiligte Institutionen und Programmverantwortlichkeiten (Quelle: Eigene Darstellung).

| | **Wirtschaftswissenschaften Basel** | **Betriebswirtschaftslehre St. Gallen** | **International Affairs St. Gallen** |
|---|---|---|---|
| Beteiligte Institutionen | Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät ➔ Integration von BWL und VWL als Leitprinzip für Forschung und Lehre | Beteiligung verschiedener Abteilungen & Institute ➔ Programm als Addition verschiedener Subdisziplinen | Politikwissenschaft-liche Professuren als Kern, „Zulieferung" anderer Abteilungen & Institute |
| Programmverantwortung | Studiendekan Wirtschaftswissenschaften | Programmleitung als eigenständige Position (Titularprofessur) | Programmleitung als eigenständige Position rekrutiert aus der Kerndisziplin (Full Professor) |
| Ordnungsprinzip | Kongruenz von Forschungsphilosophie und Programmprofil | Programmprofil als Querschnitt durch die BWL „befüllt" durch verschiedene spezialisierte Institute | Politikwissenschaftlicher Kern mit wirtschafts- und rechtswissenschaftlicher Peripherie |

Der fachwissenschaftliche Kern der Programme bestimmt in jedem Fall die grundlegenden Inhalte, die sich dann auch im Pflichtcurriculum der untersuchten Programme niederschlagen. Aufgrund ihrer historischen Entwicklung werden die zentralen fachwissenschaftlichen Inhaltsbestände als gegebene Notwendigkeit angesehen. Diese Programmbestandteile gelten als nicht zu hinterfragender „Common Sense" in den jeweiligen Disziplinen und sind gewissermaßen „historisch legitimiert". Auch organisatorisch, d. h. über Studien- und Prüfungsordnungen, ist der inhaltliche Kern des Programms so verankert, dass eine Modifikation nur vergleichsweise schwer möglich ist:

> „Bei den Pflichtfächern, da haben wir eigentlich wenig Spielraum. Da gibt es eben seit der Konzeption die Vorstellung okay, die Bachelor-Studierenden sollten so einen gewissen Kern haben und der ist funktionsorientiert. Das heisst, sie haben dann Marketing, Finanzen, Controlling, Organisation – so diese Kernfächer aus der BWL. Und da haben Sie eigentlich wenig Spielraum“ (SgEi_1, Z. 639-643).

**Außer- und überfachliche Zielbereiche.** Alle untersuchten Programme weisen neben dem historisch gewachsenen fachwissenschaftlichen Kern weitere Zielbereiche aus. In den untersuchten Programmen lassen sich diese Ziele in drei Bereiche zusammenfassen (Tabelle 17, Zielbereiche zwei bis vier): (a) *Disziplinübergreifende (Problemlöse-) Kompetenzen,* (b) *Arbeitsmarktorientierung*, d. h. unmittelbar für die Arbeitspraxis relevante Kompetenzen und (c) *Persönlichkeitsentwicklung* im Sinne einer disziplinübergreifenden Allgemeinbildung. Diese Zielbereiche sind – anders als die fachwissenschaftlichen Bestandteile – nicht historisch legitimiert: In St. Gallen wurden diese Zielbereiche im Rahmen der Umstellung auf das Bologna-System systematisch angesprochen. Sie haben also im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen Inhaltsbeständen eine eher kurze Tradition. Auch im analysierten Basler Programm werden die außer- und überfachlichen Aspekte im Rahmen von Entwicklungsprozessen sukzessive berücksichtigt, kommen also additiv zu den althergebrachten Zieldimensionen hinzu. Bei der Konkretisierung dieser außerfachlichen Zielbereiche spielen externe Anspruchsgruppen, allem voran potenzielle Arbeitgeber, aber auch Evaluatoren wie Akkreditierungsagenturen[87] oder Rankings (im Fall des Bachelors BWL in St. Gallen) eine Rolle.

*Unterschiedliche Gestaltungslogiken*

Mit Blick auf die dargestellten Zielbereiche lassen sich grundsätzlich verschiedene Legitimationsquellen und, damit verbunden, auch Gestaltungslogiken verbinden:

Die fachwissenschaftlichen Zieldimensionen sind lange tradiert und werden kaum hinterfragt. Ihre Ausgestaltung ist im Wesentlichen inhaltsorientiert und wird durch die jeweiligen Lehrenden bestimmt. Je nach institutioneller Anbindung eines Studienprogramms basieren die fachwissenschaftlichen Ziele auf einem gemeinsamen Verständnis einer Disziplin oder unterteilen sich in mehrere diziplinäre bzw. subdisziplinäre Bereiche.

Außerfachliche bzw. fächerübergreifende Zieldimensionen sind nicht disziplinär verankert und haben daher keine entsprechende Tradition. Sie legitimieren sich über Anforderungen externer Anspruchsgruppen. Dementsprechend spielen die Lehrenden bei der Konkretisierung dieser Zielbereiche keine so aktive Rolle wie im fachlichen Bereich. Die Aufgabe, außerfachliche Ziele festzulegen übernehmen im Wesentlichen die

[87] So beinhalten beispielsweise die Akkredidierungen EQUIS und AACSB Standards, welche die Förderung überfachliche Aspekte und anwendungsorientierten Lernens in den Curricula akkreditierter Programme fordern (EQUIS, 2011, S. 18f.; AACSB, 2011).

jeweiligen Programmverantwortlichen bzw. zentrale Stellen, die einen Austausch mit externen Anspruchsgruppen wie Arbeitgebern und Akkreditierungsagenturen pflegen.

**Fazit.** Im Rahmen der Fallstudien zeigen sich starke Ähnlichkeiten in Bezug auf die Entwicklungsprozesse sowie die Legitimationsquellen der zugrunde liegenden Zielprogrammatik. Die dargestellten, sehr unterschiedlichen Gestaltungs- und Legitimationslogiken verschiedener Zielbereiche innerhalb der einzelnen Curricula haben zur Folge, dass sich Unterschiede in der wahrgenommenen Wertigkeit dieser Zielbereiche ergeben. Fachliche und überfachliche Zielsetzungen werden als klar getrennte Bereiche empfunden. Die fachlichen Bestandteile stehen für die Lehrenden im Zentrum und werden vorwiegend inhaltsorientiert gestaltet. Außerfachliche Ziele erreichen hier nicht denselben Stellenwert, da diesen Zielbereichen die disziplinäre Verankerung und damit die Legitimierung über eine Fachtradition fehlt. Dies erschwert die Konkretisierung vor allem fächerübergreifender Programmziele: Obwohl solche Ziele in allen untersuchten Programmen offiziell angestrebt werden, bleibt deren Definition in allen Fällen ausgesprochen abstrakt. Abschließend lässt sich feststellen, dass die unterschiedlichen Gestaltungslogiken hinter fachlichen und außer- bzw. überfachlichen Programmzielen zu einer konzeptionellen Aufspaltung führen, die sich letztlichen auch in den curricularen Strukturen der Programme (siehe Abschnitt 2.1) sowie in der Wahrnehmung der Studierenden (siehe Abschnitt 2.2) niederschlägt. Darüber hinaus scheinen die Entwicklungsprozesse der jeweiligen Programmziele häufig implizit abzulaufen. Insbesondere die Anforderungen interner und externer Anspruchsgruppen werden im Sinne eines additiven Vorgehens zu den bestehenden fachwissenschaftlichen Zielvorstellungen hinzugenommen. In keinem der Fälle konnten explizit vorgesehene Prozesse zur Gegenüberstellung und Abwägung konkurrierender Zielanforderungen festgestellt werden, obwohl sich durchaus Spannungsfelder in Bezug auf die Übernahme bestimmter Zielvorstellungen zeigten. So wurden z. B. Bewertungskriterien von Ranking-Agenturen – etwa das Einstiegsgehalt der Absolvierenden – grundsätzlich als wenig sinnvoll betrachtet, spielten aber in den Überlegungen einzelner Programmverantwortlicher doch implizit eine Rolle.

### 1.1.2. Differenzierungsgrad von Programmzielen

Der Vergleich der Zielprogrammatiken zeigt, dass die Programmziele in allen drei Fällen abstrakt und wenig differenziert formuliert sind. Die Rhetorik bei der Zielformulierung bleibt in allen Fällen so allgemein, dass es insbesondere bei den beiden wirtschaftswissenschaftlichen Programmen schwer fällt, individuelle Profile zu erkennen (siehe Tabelle 17).

**Kompetenzorientierung.** Insbesondere die fächerspezifischen Programmziele werden nicht näher differenziert und lediglich als disziplinäres Grundlagenwissen ausgewiesen. Verschiedentlich werden Kompetenzen bzw. Kompetenzbestandteile benannt (z. B. „kritisch-reflektierende Problemlösefähigkeit“ im Bachelor Wirtschaftswissenschaften/Basel). Allerdings fehlt der Bezug zu konkreten Handlungssituationen, sodass

auch diese Ziele vergleichsweise abstrakt erscheinen (vgl. Euler & Hahn, 2007, S. 133-135). Ein solcher Situationsbezug wird nur im Programm International Affairs ansatzweise hergestellt, indem die angestrebten Problemlösefähigkeiten auf bestimmte Bereiche (gesellschaftlicher und öffentlicher Bereich, internationale Institutionen) eingegrenzt werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die spezifischen Profile der untersuchten Programme erst durch die inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen der jeweiligen Dozierenden auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen ergeben, da sie in den Programmzielen nur sehr vage konturiert sind.

**Leistungsniveau.** Nicht nur in Bezug auf die angestrebten Kompetenzdimensionen, auch hinsichtlich des zu erreichenden *Leistungsniveaus* sind die Zielportfolios sehr wenig konkret. Das angestrebte Niveau der Lernergebnisse – z. B. anhand von Lernziel-Taxonomien (z. B. Anderson & Krathwohl, 2001) – wird nur sehr vereinzelt benannt. Beispielsweise wird im Bachelor BWL/St. Gallen das Ziel formuliert, „Bewerten und Beurteilen“ (SgBwlDo_4, S. 2) zu können, ohne dabei jedoch konkrete Inhalte oder Problemstellungen zu benennen, die bewertet oder beurteilt werden können. Dass die angestrebten Leistungsniveaus auf Programmebene kaum konkretisiert sind, zeigt sich unter anderem an der Abgrenzung der Bachelor-Programme gegenüber dem Master-Level: Unterschieden wird hier anhand der inhaltlichen Fokussierung, nicht jedoch über das Anspruchsniveau der angestrebten Lernergebnisse. Die Bachelor-Programme werden als „breit“, „nicht-spezialisiert“ und „generalistisch“ bezeichnet, Master-Programme hingegen werden als disziplinär spezialisierte und/oder auf ein Berufsbild fokussiert dargestellt.

**Einstellungen und Handlungsweisen Studierender.** Unterschiede zwischen den untersuchten Fällen zeigen sich bei der Frage, inwieweit *Erwartungen an die Studierenden* hinsichtlich studienbezogener Einstellungen und Handlungsweisen formuliert werden (Tabelle 19). Dazu zählen insbesondere die Erwartungen, welche die Studierenden mit ihrem Studium verbinden sowie Handlungsstrategien (z. B. bzgl. der Sequenzierung und der Wahl von Lehrveranstaltungen) und soziale Umgangsformen beim Studieren untereinander (z. B. kooperatives Studienklima). Diese Zieldimension bestimmt keine Lernergebnisse im eigentlichen Sinne, sondern klärt vielmehr, welche *Bildungsprozesse* die Studierenden durchlaufen sollen. Hier geht es nicht um die Frage des Was, sondern um das *Wie* der Studiengestaltung. Der Bachelor BWL/St. Gallen formuliert keine expliziten Empfehlungen in Bezug auf die Studiengestaltung. Im Fall des Bachelors Wirtschaftswissenschaften/Basel thematisieren sowohl die befragten Programmverantwortlichen als auch die Handreichungen für Studierende Einstellungen zum Studieren und betonen Eigenverantwortlichkeit und ein Studium, das möglichst den eigenen Interessen folgen soll.

> „Je nach Ihrem persönlichen Studienziel können Sie … ein ganz eigenes Profil zusammenstellen ('Studium à la carte'). Das Aufbaustudium ermöglicht zudem, etwa ein Drittel der Kreditpunkte aus dem so genannten Wahlbereich zusammenzustellen, der sich aus wirtschaftswissenschaftlichen Spezialgebieten und außerfakultären Angeboten zusammensetzt. Mit der Möglichkeit, 'fachfremde' Teile in das Studium einzubauen, möchten wir ganz

> bewusst und gezielt das enorme Potenzial, das die Universität Basel hier bietet, nutzen“ (BDo_2, S. 6).

Im Programm International Affairs/St. Gallen wird der „Public Spirit“ als eine Grundhaltung betont, die bereits im Rahmen des Studiums eine Rolle spielen und damit auch die Studiengestaltung prägen sollte. Damit wird unter anderem die Erwartung verbunden, sich bereits während des Studiums mit der Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Problemstellungen auseinanderzusetzen (z. B. im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten oder Praktika).

Tabelle 19. Erwartungen an die Studierenden bezüglich Einstellungen und Studiengestaltung (Quelle: Eigene Darstellung).

| **Erwartungs-dimensionen** | **Wirtschaftswissen-schaften Basel** | **Betriebswirtschafts-lehre St. Gallen** | **International Affairs St. Gallen** |
|---|---|---|---|
| Einstellung zum Studium | Entdecken persönlicher Entwicklungsschwerpunkte | - | Gesellschaftliche Probleme bearbeiten wollen |
| Gestaltung des Studienverlaufs | Spektrum der Volluniversität eigenverantwortlich nutzen | Auslandsaufenthalt; Praktika | Extracurriculares/ öffentliches Engagement |
| Soziale Orientierung im Studium | - | Kooperation (nutzenorientiert) | „Public Spirit“ als Identifkationsfigur |

Die Ausprägung und die Explikation der genannten Erwartungen (also axiomatischen und prozeduralen Wissens) beeinflusst, woran sich die Studierenden bei der Beurteilung ihres Studienprogramms sowie beim Entwurf von Handlungsstrategien im Studium orientieren. Gerade dort, wo diese Erwartungen nicht eindeutig sind, werden Orientierungspunkte außerhalb des Programms gesucht und eigenständig Bewältigungsstrategien entwickelt (siehe Abschnitt 2.2).

**Positionierung des Programms in Hochschule und Bildungsmarkt.** Die Frage, welche Stellung das Programm (a) innerhalb der Hochschule sowie (b) im Bildungsmarkt einnehmen soll, wird in keinem der drei untersuchten Fälle explizit dargestellt. Allerdings erfolgt im Rahmen kontinuierlicher Entwicklungsprozesse eine zunehmende, jedoch vorwiegend implizite, Auseinandersetzung mit dieser nach außen gerichteten Zieldimension: Die beiden wirtschaftswissenschaftlichen Programme holen im Zuge der (Weiter-) Entwicklung Expertisen von andernen Hochschulen ein. Und für den Bachelor International Affairs/St. Gallen ist die Positionierung innerhalb der Universität ein latentes Thema.

> „Also die Frage find' ich schon wichtig, weil bei den Maturanden-Info-Tagen werd' ich eigentlich jedesmal wieder gefragt, was jetzt der Unterschied ist zwischen einem Bachelor an der LSE und Mailand und in St. Gallen und wie man das jetzt vergleichen könnte. Und da steh' ich eigentlich schon immer so ein bisschen da und weiß nicht so recht, was ich sagen soll. Also ich weiß jetzt nicht genau, wie sich unser Bachelor-

> Programm von denen unterscheidet oder wie wir uns positionieren“ (SgEi_1, Z. 211-216).

**Fazit.** In allen untersuchten Fällen sind die Programmziele auf einem sehr abstrakten Niveau formuliert. Dies gilt insbesondere für die fächerspezifischen Ziele, wo bis auf wenige Ausnahmen weder Inhalte noch das angestrebte Leistungsniveau klar eingegrenzt werden. Die Zielformulierungen geben damit nur einen weiten Rahmen für die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Programms vor. Trotz der vergleichsweise wenig differenzierten Zielformulierungen streben alle untersuchten Programme Lernergebnisse an, die über das Verstehen von Wissensinhalten hinausgehen und Handlungs- bzw. Problemlösekompetenzen der Lernenden adressieren. Allerdings werden diese in den untersuchten Fällen nicht mit konkreten Handlungssituationen (etwa in Form wissenschaftlicher oder beruflicher Problemstellungen) verbunden. Zieldimensionen jenseits angestrebter Lernergebnisse – beispielsweise die Positionierung eines Programms innerhalb der Hochschule oder am Bildungsmarkt – können für die Programmgestaltung ebenfalls eine Rolle spielen, werden aber kaum explizit dokumentiert. Zieldimensionen, die über Studienergebnisse hinausgehen, werden nur im Bachelor International Affairs teilweise angesprochen. Ansonsten werden kaum Erwartungen an die Studiengestaltung bzw. an Einstellungen zum Studium formuliert.

## 1.2. Studierendenperspektive auf Programmziele

Die fallübergreifende Analyse der Studierendenperspektive auf die Programmziele konzentriert sich auf die Fragen nach (1) der Kongruenz bzw. Diskrepanz von Zielprogrammatik und studentischen Zielvorstellungen, nach (2) den Bezugspunkten und Konstruktionsprozessen studentischer Zielvorstellungen und nach (3) der Verknüpfung zwischen Programmzielen und einzelnen Lernaktivitäten in der studentischen Wahrnehmung.

### 1.2.1. Kongruenz und Diskrepanz von Zielprogrammatik und studentischen Zielvorstellungen

Der Abgleich der offiziellen Zielprogrammatiken mit den studentischen Vorstellungen der Programmziele ergibt in den untersuchten Fällen unterschiedliche Resultate. Im Fall des Bachelors International Affairs identifizieren sich die Studierenden stark mit den offiziellen Programmzielen und grenzen sich darüber von anderen Studienprogrammen ab. Die Wahrnehmung konzentiert sich dabei auf den politikwissenschaftlichen Kern des Programms. In diesem Bereich haben die Studierenden vergleichsweise konkrete Vorstellungen über anzustrebende Kompetenzen und sehen diese auch im Programm umgesetzt (vgl. Teil V, Abschnitt 3.3.3.2).

Im Bachelor BWL und vor allem auf der programmübergreifenden Assessment-Stufe der Universität St. Gallen lässt sich demgegenüber eine deutliche Diskrepanz zwischen

den offiziellen Programmzielen und den Wahrnehmungen der Studierenden feststellen: Beim Bachelor BWL rücken die Studierenden wahrgenommene Anforderungen künftiger Arbeitgeber in den Mittelpunkt ihre Zielvorstellungen. Dabei wird ein ausgesprochen differenziertes (bis hin zu einzelnen Aktivitäten und zum anzustrebenden Notenschnitt) inoffizielles Zielportfolio konstruiert, das für die breite Masse der BWL-Studierenden ein „erfolgreiches" Studium umreißt (vgl. Teil V, Abschnitt 2.3.2.2). Die eigentlichen Kompetenzziele des Studienprogramms werden demgegenüber kaum bewusst wahrgenommen. Auf der Assessment-Stufe zeigt sich dieses Auseinanderklaffen offiziell angestrebter Ziele und studentischer Wahrnehmungen noch deutlicher: Die Selektionsfunktion des ersten Studienjahres tritt hier so stark in den Mittelpunkt, dass die Kompetenenzentwicklung völlig in den Hintergrund gedrängt wird. Diese Dynamik ist so stark ausgeprägt, dass die Studierenden misstrauisch und bisweilen zynisch auf die offiziell kommunizierten Ziele reagieren (vgl. Teil V, Abschnitt 2.3.3.1). Auch hier konstruieren die Studierenden differenzierte Zielvorstellungen, die stark von den offiziellen Zielen abweichen.

Im Fall des Bachelors Wirtschaftswissenschaften/Universität Basel zeigt sich wiederum ein anderes Bild: Die Studierenden haben nur eine vage Vorstellung von den offiziell angestrebten Programmzielen, insbesondere wenn es um konkrete Kompetenzanforderungen geht. Im Gegensatz zur Universität St. Gallen lassen sich aber praktisch keine sozial konstruierten und geteilten Zielvorstellungen im Sinne eines „Hidden Curriculum" ausmachen. Die im Studium angestrebten Ziele gelten ebenso wie individuell verfolgte Interessen eher als „Privatsache", die in der Verantwortlichkeit jedes einzelnen Studierenden liegen.

**Fazit.** Die Fallstudien zeigen deutliche Unterschiede in Bezug auf Kongruenzen und Diskrepanzen zwischen offiziellen Programmzielen und studentischen Zielvorstellungen. Wie kongruent oder diskrepant die Zielvorstellungen sind, hängt offensichtlich nicht (nur) von der dominierenden Fachkultur eines Programms ab, sondern (auch) von anderen Merkmalen des Programms. Für die Programmgestaltung ist die Frage der Zielwahrnehmung durchaus wichtig. Immerhin ist davon auszugehen, dass die geteilten Zielvorstellungen als normative Referenzpunkte mit eine wichtige Komponente des Studienhandelns darstellen (vgl. z. B. Ajzen, 1985; 2002) und damit auch beeinflussen, wie Studierende lernen.

### 1.2.2. Konstruktionsprozesse und Bezugspunkte studentischer Zielvorstellungen

Angesichts der festgestellten Unterschiede im Verhältnis von offizieller Zielprogrammatik und studentischen Wahrnehmungen bzw. Zielvorstellungen stellt sich die Frage, wie die Studierenden solche sozial geteilten Aspekte konstruieren und auf welche Informationen sie dabei Bezug nehmen.

Als besonders ausgeprägt und gleichzeitig besonders problematisch zeigt sich die Diskrepanz zwischen offiziellen Zielen und studentischen Zielvorstellungen auf der

Assessment-Stufe der Universität St. Gallen: Während das erste Studienjahr offiziell als Orientierung, inhaltliche Grundlegung und propädeutische Einführung dienen soll, stellt es in der Wahrnehmung der Studierenden vorwiegend eine Selektionsstufe dar. Dies hat gewichtige Konsequenzen für die eingesetzten Studien- bzw. – in den Augen der Studierenden – Überlebensstrategien (vgl. Teil V, Abschnitt 2.3.3.1). Es lassen sich verschiedene Ursachen für die dargestellte Diskrepanz identifizieren:

**Widersprüchliche Kommunikation.** Die Kommunikation der Universität in Bezug auf die Studienziele bzw. Erwartungen an Studierende ist aus Sicht der Studierenden widersprüchlich. Insbesondere die Hochschulleitung vertritt die offizielle Zielprogrammatik im Sinne eines Studiums, das auf fachliche Kompetenz und persönliche Entwicklung zielt. Gleichzeitig werden – vor allem im Rahmen des Marketings der Hochschule – die Selektivität und damit die Exklusivität des Studiums betont (beispielsweise bei Informationstagen an Schulen und gegenüber Arbeitgebern). Im Studium werden die Studierenden zudem regelmäßig mit Aussagen von Lehrenden und Kommilitonen konfrontiert, die Selektivität gegenüber der Kompetenzentwicklung betonen. Ein besonders illustratives Beispiel ist hier der Musterlebenslauf des Carrer Services Centers der Universität St. Gallen. Darin wird ein optimaler Absolvierender anhand der Merkmale definiert, die für bestimmte Arbeitgeber (im privatwirtschaftlichen Bereich) wichtig sind. Dieses Dokument hat einen hohen symbolischen Stellenwert, stellt es doch aus Sicht der Studierenden die eigentlichen Ziele dar, die mit dem Studium verfolgt werden – nämlich eine möglichst gute Anpassung an die Anforderungen künftiger Arbeitgeber.

**Prüfungssystem.** Einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung der Studierenden hat das Prüfungssystem. Speziell auf der Assessment-Stufe der Universität St. Gallen, aber auch im Bachelor BWL nehmen die Studierenden die Prüfungspraxis als stark inhalts- und wenig kompetenzbetont war. Häufig wird die Erfahrung gemacht, dass trotz anderslautender Kommunikation der Lehrenden Prüfungen auf die Wiedergabe von Inhalten ausgerichtet sind:

> „Professoren sagen ja immer, jaja die Prüfung schafft man nicht durch Auswendiglernen, man muss die Sachen verstehen – das stimmt nie. Das stimmt nie, bis jetzt. Also schon im Assessment in der ersten [Name]-Prüfung hat es geheißen, wir setzen uns gemeinsam an den Tisch und diskutieren ein bisschen und du musst nichts auswendig können. Das hab' ich gemacht und dann zack, was stand zu diesem Thema auf Seite fünf! Und das zieht sich halt durch das Studium“ (SgBiaFo_3, Z. 259-263).

Diese Aussage verdeutlicht das Misstrauen der Studierenden gegenüber den in der Lehre kommunizierten Anforderungen. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Blick auf den Fall International Affairs/St. Gallen: Vor allem in den politikwissenschaftlichen Fächern werden Lern- und Prüfungsformen eingesetzt (z. B. Essays, Fallstudien), die eine Kohärenz zu den Programmzielen erkennen lassen. Entsprechend lässt sich hier eine hohe Kongruenz zwischen den offiziellen Zielen und den studentischen Wahrnehmungen feststellen, die für die ökonomischen und juristischen Programmteile nicht in gleichem Maße vorhanden ist. Im Fall des Bachelors Wirtschafts-

wissenschaften/Basel ist diese Diskrepanz weniger ausgeprägt, da verglichen mit der Universität St. Gallen von offizieller Seite nur wenig kommuniziert wird. Die Studierenden gehen mit weniger expliziten Erwartungen in das Studium, sodass sich die oben beschriebenen diskrepanten Erfahrungen nicht ergeben.

**Externe Erwartungen und Zuschreibungen.** Anders als die Universität Basel ist die Universität St. Gallen mit zahlreichen externen Erwartungen und Zuschreibungen belegt. Die Universität wird von außen gleichermaßen als „Kaderschmiede" im deutschsprachigen Raum wie auch als „Hochburg des Kapitalismus" betrachtet. Die Studierenden werden mit diesen Zuschreibungen im Privatleben wie auch im Studium konfrontiert. Vor allem die starke Präsenz von Unternehmen ist hier entscheidend, weil sich die Studierenden dadurch intensiv mit Werten und Anforderungen potenzieller künftiger Arbeitgeber auseinandersetzen. Diese Erfahrungen prägen die Vorstellung der Studierenden in Bezug auf die Ziele des Studiums, was besonders im Fall des Bachelors BWL deutlich wird. Die Universität Basel wird demgegenüber eher mit ihrer langen akademischen Tradition und berühmten Wissenschaftspersönlichkeiten in Verbindung gebracht. Der unmittelbare Kontakt mit Unternehmen während des Studiums spielt für die Studierenden weniger eine Rolle. Insofern passen die Erwartungen der Studierenden und die kommunizierten Studienziele des untersuchten Programms vergleichsweise gut zusammen. Externe Zuschreibungen sind nicht unabhängig von der Selbstdarstellung der jeweiligen Organisation. So sind die teils stereotypen Vorstellungen der Öffentlichkeit von der Universität St. Gallen auch Resultat eines vergleichsweise offensiven Hochschulmarketings und einem bestimmten Auftreten nach außen. Externe Zuschreibungen und öffentliches Auftreten der Hochschule stehen also in einem reziproken Verhältnis zueinander.

Widersprüchliche Informationen in Bezug auf die Ziele bzw. die Erfolgserwartungen an die Studierenden führen zu Unsicherheiten und entwickeln letztlich eine soziale Eigendynamik: Die Studierenden konstruieren sozial geteilte Leitlinien, um diese Unsicherheiten zu bewältigen. Besonders prägnante Beispiele sind hier symbolische Handlungen wie der Vergleich der täglich aufgebrachten Arbeitsstunden zur Prüfungsvorbereitung oder der Konsum von leistungssteigernden Mitteln. Beide Handlungsweisen signalisieren die überdurchschnittliche Leistungsbereitschaft – eine Reaktion der Studierenden auf die wahrgenommenen Anforderungen des Studiums (vgl. Teil V, Abschnitt 2.3.4.1).

> „Also man kann sicher sein, wenn ich sage, jetzt hab' ich einen total harten Tag hinter mir, hab' 16 Stunden gearbeitet, dass die [Kommilitonen] dann nicht wow sagen, sondern: ja, gestern hab' ich 18 Stunden gearbeitet. Das ist so, der andere ist immer besser und dann das nächste Thema ist dann in der Lernphase so Exzesse von – weiss nicht wieviel Stunden – durchgelernt mit Koffeintabletten, Red Bull..." (SgBwlFo_1, Z. 937-941).

Die drei oben dargestellten Aspekte – (1) widersprüchliche Kommunikation bzgl. der Erwartungen und Anforderungen an Studierende, (2) Inkonsistenz zwischen kommunizierten Studienzielen und Prüfungssystem und (3) externe Erwartungen und Zuschreibungen in Bezug auf Studienergebnisse – können als wesentliche Einflussfakto-

ren in Bezug auf die Entstehung solcher sozial geteilter Wahrnehmungen sein. Dabei sind diese drei Faktoren untrennbar miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig. Die hier vorgenommene analytische Trennung kann jedoch hilfreich sein, um aus Sicht der Programmgestaltung gezielt Strategien zur Verbesserung der Kongruenz zwischen offizieller Zielprogrammatik und den Wahrnehmungen der Studierenden zu erreichen.

**Fazit.** Die analysierten Fallbeispiele zeigen, dass verschiedene Kontextfaktoren Einfluss darauf nehmen, welche Zielvorstellungen Studierende verinnerlichen bzw. konstruieren. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die *Konsistenz kommunizierter Ziele und Erwartungen*. Je stärker die Studierenden mit widersprüchlichen Informationen (in Form direkt kommunizierter Erwartungen aber auch im Sinne weitergegebener Erfahrungen der Studierenden) konfrontiert werden, desto größer werden Unsicherheiten in Bezug auf die tatsächlich geltenden handlungsleitenden Normen. Diese Unsicherheiten werden dann durch inoffizielle Normen und Leitlinien bewältigt. Wie am Beispiel des Musterlebenslaufs in St. Gallen deutlich wird, können Informationen, die nicht in einem didaktischen Kontext verbreitet werden, für die Studierenden durchaus eine normative und handlungsleitende Funktion erfüllen. Wird diese nicht erkannt und entsprechend eingeordnet, kann es hier zu nicht intendierten Wirkungen kommen. Um die dargestellten Widersprüche und daraus resultierende Unsicherheiten zu vermeiden muss die Kommunikation von Erwartungen nicht nur konsistent sein, sondern sich auch mit den Erfahrungen der Studierenden decken.

# 2. Alltagspraktiken Studierender in Bezug auf Programmcharakteristika

Im folgenden Abschnitt steht die Frage nach der Umsetzung von Programmzielen in der Programmstruktur im Mittelpunkt. Davon ausgehend wird analysiert, wie die Studierenden unterschiedliche strukturelle Charakteristika von Programmen wahrnehmen und welche Handlungsstrategien sie im alltäglichen Umgang mit spezifischen Programmstrukturen entwickeln.

## 2.1. Strukturelle Umsetzung von Programmzielen

Bei der Frage, wie und – vor allem – wie konsistent Programmziele in den jeweiligen Lehr-/ Lernstrukturen umgesetzt werden, sind zunächst zwei Umsetzungsebenen zu unterscheiden: (a) Die *makrodidaktische Ebene* mit Aspekten wie der Modulstruktur, Pflicht-, Wahl- und ggf. extracurricularen Elementen. (b) Die *mikrodidaktische Ebene* der einzelnen Lehrveranstaltungen mit Lernzielen sowie Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden. Schließlich ist mit Blick auf die Programmgestaltung zu fragen, (c) welche Prozesse bei der Entwicklung des didaktisch-methodischen Profils ablaufen.

### 2.1.1. Makrodidaktische Ebene

Auf der makrodidaktischen Ebene zeigen alle untersuchten Studienprogramme deutliche strukturelle Ähnlichkeiten: Auf ein Einführungsjahr mit vergleichsweise wenigen Wahlmöglichkeiten folgt ein viersemestriges Bachelorstudium. Etwa die Hälfte der hier zu belegenden Kreditpunkte sind durch das fachwissenschaftliche Pflichtcurriculum belegt. Daneben gibt es jeweils einen fachbezogenen Wahlbereich, in dessen Rahmen die Studierenden vertiefende Schwerpunkte setzen können sowie einen außerfachlichen Bereich, der eine allgemeinbildende bzw. überfachliche Bildung ermöglichen soll.

**Unterschiedliche Modul-Logiken.** Ein wichtiger Unterschied in der Curriculumgestaltung ergibt sich durch die zugrunde gelegte Modullogik. Im Fall Wirtschaftswissenschaften/Basel legt der Pflichtbereich Module fest, innerhalb derer jedoch häufig aus verschiedenen Veranstaltungen gewählt werden kann. Die Studierenden haben hier also die Möglichkeit auch bei den verpflichtenden Elementen (innerhalb eines vorgegebenen inhaltlichen Rahmens) individuelle Schwerpunkte zu setzen. In den St. Galler Programmen hingegen sind im Pflichtbereiche alle Veranstaltungen fixiert, die Gestaltungsfreiheit beschränkt sich auf die Sequenzierung der Veranstaltungen.

**Modulzuschnitte und Prüfungslast.** Der Umfang der Module bestimmt auch zu einem wesentlichen Teil die Prüfungsbelastung der Studierenden pro Semester. Da in allen untersuchten Programmen jede Lehrveranstaltung einzeln geprüft und mit einer Note bewertet wird, führen kleinteilige Modulzuschnitte zu einem erhöhten Prüfungsaufkommen. Auch arithmetisch ungünstige Kredit-Logiken (z. B. ein Fünf-Punkte-Modul, das mit Vier-Credit-Veranstaltungen gefüllt werden muss) innerhalb eines Programms bedingen in der Regel eine höhere Prüfungs- und Arbeitsbelastung für die Studierenden.

**Mehrdisziplinarität als strukturelle Herausforderung.** Der von allen analysierten Programmen vertretene Anspruch eines mehr- bzw. interdisziplinären Studiums wird vor allem durch eine Kombination verschiedener Fächer im Pflichtcurriculum umgesetzt. Während diese Kombination im Basler Bachelor Wirtschaftswissenschaften strukturell „in einem Guss“ umgesetzt wurde, wird die Mehrdisziplinarität in den St. Galler Programmen durch Querverbindungen zwischen den von der Universität angebotenen Programmen erreicht. Besonders im Bachelor International Affairs führt dies zu einem strukturell sehr heterogenen Curriculum, weil unterschiedliche Modulzuschnitte aufeinandertreffen. Dies führt unter anderem dazu, dass die Kreditpunkte kaum mehr als Maß für die Arbeitslast in den einzelnen Modulen bzw. Veranstaltungen gelten können. Letztlich zerfällt das Pflichtcurriculum strukturell, und damit auch in der Wahrnehmung der Studierenden, in disziplinäre Teilbereiche.

**Praxisnahe und überfachliche Lernerfahrungen.** Ebenfalls in allen untersuchten Zielportfolios enthalten ist der Anspruch eines allgemeinbildenden und praxisnahen Studiums. Diese Elemente werden in Form von fachbezogenen und außerfachlichen Wahlbereichen umgesetzt – im Basler Programm der inner- und außerfakultäre Wahlbereich, in St. Gallen der Pflichtwahl- und Wahlbereich sowie das Kontextstudium.

Die fachbezogenen Wahlbereiche sind dem Pflichtcurriculum strukturell sehr ähnlich und bieten entweder fachlich spezialisierte oder besonders anwendungsnahe Veranstaltungen. Die außerfachlichen Bereiche sind hingegen sowohl im Basler als auch in den St. Galler Programmen relativ weit vom Fachstudium entfernt. Eine explizite strukturelle Anbindung an das Fachstudium ist in keinem der untersuchten Fälle gegeben.

**Infrastrukturen und Kurswahlprozesse.** Für die Gestaltung individueller Studienverläufe sind auch die Infrastrukturen und Prozesse, die für die Planung und Auswahl von Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen, entscheidend. Die Zusammenstellung der Lehrveranstaltungen für ein Studiensemester ist in allen untersuchten Programmen ein ausgesprochen komplexer Vorgang, der seitens der Studierenden eine Vielzahl von Informationen (über Zeit und Ort, eingesetzte Prüfungsformen, Arbeitsaufwand, Lehrende und vieles mehr) voraussetzt. Neben der Verfügbarkeit dieser Informationen (z. B. über das Internet oder „inoffiziell“ über Kommilitonen) sind auch Auswahlprozesse entscheidend für die schlussendliche Studiengestaltung. So erweist sich das Bidding-System in den St. Galler Fallstudien als wichtiger Einflussfaktor darauf, wie die Studierenden ihre Kurse wählen: Hier muss bereits vor Semesterbeginn strategisch entschieden werden, welche Kurse unbedingt belegt werden sollen. Im Fall des Basler Bachelorprogramms Wirtschaftswissenschaften hingegen ermöglicht es eine fünfwöchige Belegfrist, Veranstaltungen auszuprobieren und sich erst im Verlauf des Semesters endgültig zu entscheiden.

**Extracurriculare Lernaktivitäten.** Alle untersuchten Programme bieten Möglichkeiten der Anrechung extracurricularer Lernaktivitäten in Form von Kreditpunkten. In St. Gallen ist hierfür ein eigenes System der so genannten „Praxiscredits“ geschaffen worden. In Basel werden extracurriculare Aktivitäten durch das Anrechnen von Praktika in Form von Kreditpunkten gefördert. Das Erbringen solcher Leistungen liegt in der Eigenverantwortung der Studierenden, wird aber tendenziell gefördert.

**Integration von Lernerfahrungen.** In den drei untersuchten Programmen wird die Notwendigkeit erkannt, die verschiedenartigen Lernerfahrungen während des Studiums zu integrieren und in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. Dies erscheint insbesondere aufgrund des interdisziplinären Anspruchs der Programme relevant. Auch angesichts der weitgehenden Auslagerung überfachlicher Kompetenzentwicklung in spezielle Curriculumbereiche (außerfakultärer Wahlbereich bzw. Kontextstudium) stellt sich die Frage, wie verschiedene Wege der Kompetenzentwicklung im Studium zusammengeführt werden. Immerhin wird in allen drei Programmen der Anspruch gestellt, ganzheitliche Problemlösefähigkeiten und das Einnehmen multipler (fachlicher) Perspektiven zu fördern. Auf makrodidaktischer Ebene wird vor allem mit Seminar- und Bachelor-Arbeiten versucht, integrative Elemente zu schaffen. Im Bachelor BWL/St. Gallen verfügt das Pflichtcurriculum mit den Integrationsseminaren über ein Format, das diese Integrationsaufgabe explizit adressiert. In keinem der analysierten Programme konnten strukurelle Ansätze gefunden werden, die eine solche Integration verschiedener Lernerfahrungen formativ im Verlauf des Studiums unterstützt.

**Fazit.** Die strukturelle Ausgestaltung eines modularisierten Curriculums gibt den grundlegenden Rahmen für das Studierendenhandeln vor. Die Fallanalysen zeigen

Möglichkeiten auf, wie dieser Rahmen auf bestimmte Programmziele abgestimmt werden kann. Gleichzeitig werden auch Herausforderungen deutlich, die es bei der Gestaltung von Studienstrukturen zu bedenken gilt. Dazu gehört zunächst eine in sich geschlossene und (arithmetisch) möglichst konsistente Modulstruktur. Hierbei ist auch auf die Granularität der Module zu achten. Die Kombination mehrerer Disziplinen kann zu einer äußerst kleinteiligen Modulstruktur führen. Dies gilt insbesondere dann, wenn jede beteiligte Disziplin versucht, möglichst umfangreiche und differenzierte Inhaltsbestände einzubringen. Mit der Granularität der Modulstruktur steigt jedoch auch die Gefahr der Zerstückelung des Curriculums. Um einem solchen Auseinanderfallen eines Curriculums entgegenzuwirken, sind – gerade in mehrdisziplinären Programmen – Strukturen für eine Integration der verschiedenen Programmteile bzw. eine Konsolidierung der Wissensbestände zu schaffen. Wird (wie im Fall der untersuchten Programme) der Anspruch eines Anwendungs- oder Praxisbezugs vertreten, so sollten diese Integrationsgefäße eine gewisse Problemorientierung aufweisen. Die Integrationsseminare des Bachelors BWL/St. Gallen sind hier ein möglicher Ansatz, obschon deren Stellenwert im Curriculum, gemessen an den vergebenen Kreditpunkten, vergleichsweise gering erscheint.

### 2.1.2. Mikrodidaktische Ebene

Neben den curricularen Strukturen eines Programms bestimmt auch die mikrodidaktische Ausgestaltung – also die Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden der einzelnen Lehrveranstaltungen – wesentlich, inwieweit gesetzte Programmziele erreicht werden. Anzustreben ist eine Konsistenz zwischen dem Niveau der angestrebten Programmziele und dem methodisch-didaktischen Profil der Veranstaltungen im Programm.

Wie bereits bei den Zielprogrammatiken (Abschnitt 1.1.1) deutlich wurde, sind insbesondere die Pflichtelemente in den Curricula überwiegend anhand der als relevant erachteten Fachinhalte zusammengestellt. Für die einzelnen Lehrveranstaltungen bestehen somit inhaltliche Vorgaben, die in der Summe ein Inhaltsprofil des Programms ergeben. Demgegenüber ließ sich nur im Programm International Affairs ansatzweise ein didaktisch-methodisches Profil feststellen. Im politikwissenschaftlichen Teil des Curriculums wird darauf geachtet, spezielle Kompetenzen wie die Analyse von Texten und wissenschaftliches Argumentieren mit geeigneten Methoden zu fördern und zu prüfen (siehe Teil V, Abschnitt 3.4.1). Grundsätzlich gilt jedoch, dass für die didaktisch-methodische Umsetzung ausschließlich der jeweilige Lehrende verantwortlich ist. Dies führt letztlich dazu, dass speziell in den Pflichtbereichen Methoden bzw. Methodenkombinationen gewählt werden, die für das jeweilige Fach typisch, jedoch nicht unbedingt optimal auf die Programmziele abgestimmt sind. So dominieren in den beiden untersuchten wirtschaftswissenschaftlichen Programmen Vorlesungen mit schriftlichen Semesterendprüfungen das Pflichtcurriculum. Im Bachelor International Affairs berichten die Studierenden von deutlichen fächerspezifischen Unterschieden bei der mikrodidaktischen Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass in den beiden wirtschaftswissenschaftlichen Programmen versucht wird, einzelne Programmziele über spezielle Veranstaltungformate dezidiert anzusprechen. So wurden im Bachelor Wirtschaftswissenschaften/Basel im Zuge der letzten Programmreform eine Bachelor-Arbeit sowie Seminararbeiten eingeführt, die eine integrative Aufgabe erfüllen sowie die Problemorientierung des Programms erhöhen sollen. Der Bachelor BWL/St. Gallen bietet neben den bereits erwähnten projektbasierten Integrationsseminaren mit dem „Asia Term" ein spezielles Austauschangebot, das die angestrebte internationale Ausrichtung des Programms stärken soll. Allerdings handelt es sich dabei um einzelne Anpassungen des Curriculums, nicht um eine grundlegende didaktisch-methodische Profilbildung.

**Fazit.** Keines der untersuchten Programme weist auf der Ebene der Lehrveranstaltungen ein didaktisch-methodisches Profil auf, das eine stringente Abstimmung auf die zugrunde liegenden Programmziele erkennen ließe. In der Folge läßt sich kaum überprüfen, inwieweit die Studierenden Programmziele (Handlungskompetenzen), die jenseits reiner Fachinhalte liegen, tatsächlich erreichen. Das weitgehende Fehlen eines didaktisch-methodischen Profils auf Programmebene spiegelt die vorherrschende Inhaltslogik der Programmgestaltung wider, die sich bereits bei der Analyse der Zielprogrammatiken angedeutet hatte (Abschnitt 1.1.2).

### 2.1.3. Gestaltungsprozesse von Programmstrukturen

Der Blick auf die Gestaltungsprozesse der curricularen Strukturen zeigt, dass den einzelnen Lehrenden eine zentrale Rolle zukommt, wenn es um die Zusammensetzung des Studienangebots geht.

> „Also was jetzt schon länger ein Problem ist ist, dass man die einzelnen Kurse aufeinander abstimmt. Weil im Moment ist es schon so, dass es eher von den Dozenten getrieben ist, was jetzt angeboten wird. Und dass wir eben sehr häufig nachfragen, dass wir auch genug Kurse zusammen bekommen und dass es nicht so ist, dass wir jetzt inhaltlich groß sagen können, wir möchten einen neuen Kurs im Bereich Finance oder einen neuen Kurs in diesem und jenem Bereich. Da sind wir eher so angebotsabhängig. Also, wir machen da immer so Aufrufe, dass wir wieder gerne ermuntern, neue Kurse zu bekommen und dann sind wir froh, wenn wir welche kommen. Da kommen auch immer welche. Aber es ist dann weniger so, dass wir es strukturieren können. Wir können dann zwar sagen, wir möchten mehr englischsprachige. Aber wir sind im Grunde sehr froh, wenn wir Angebote bekommen und selektieren die dann nicht, sondern wir sind dann froh, wenn wir sie haben" (SgBwlEi_1, Z. 17-28).

Dieses Statement aus dem Bachelor BWL/St. Gallen illustriert, dass eine konsequente Abstimmung einzelner Lehrveranstaltungen untereinander bzw. auf die Programmziele letztlich vom Bewußtsein der Lehrenden für den Stellenwert der eigenen Lehrveranstaltung im Programm abhängt.

Neben den einzelnen Lehrenden bestimmen auch institutionelle und administrative Rahmenbedingungen die Gestaltung der Programmstruktur. Dies gilt insbesondere dann, wenn – wie an der Universität St. Gallen – mehrere Programme strukturell miteinander verknüpft sind. Ist eine Lehrveranstaltung in mehrere Programme integriert, wird die inhaltliche und methodische Abstimmung zu einer großen Herausforderung.

**Fazit.** Um das Erreichen von Studienzielen im Sinne von Kompetenzen effektiv unterstützen und vor allem valide prüfen zu können, erscheint es notwendig, in einem Studienprogramm ein konsistentes didaktisch-methodisches Profil zu entwickeln. Die Analyse der bestehenden Gestaltungsprozesse zeigt, dass die Entwicklung eines solchen Profils zahlreiche strukturell-administrative Herausforderungen mit sich bringt und ganz wesentlich von der Mitwirkung der einzelnen Lehrenden abhängig ist. Eine Top-Down-Implementation starrer Kompetenzprofile erscheint in diesem Zusammenhang weder realistisch noch wünschenswert. Zum einen ist die Lehrfreiheit und damit der individuelle Gestaltungsspielraum des einzelnen Dozierenden zur berücksichtigen. Zum anderen bestünde bei einer starren Ausrichtung der Lehrveranstaltung an detaillierten inhaltlichen und methodischen Vorgaben die Gefahr, den Transfer innovativer Forschungsergebnisse in die Lehre zu behindern. Anzustreben wäre jedoch, bei den Lehrenden ein Bewußtsein für den Stellenwert ihrer Lehrveranstaltung im Programm bzw. für die Kompetenzenentwicklung der Studierenden zu erreichen. Neben diesem Bewußtsein sind seitens der Lehrenden eine gewisse Bereitschaft, Engagement und entsprechende Ressourcen notwendig, um das eigene Lehrangebot inhaltlich wie auch methodisch auf das Programm abzustimmen zu können.

### 2.1.4. Beratungs- und Unterstützungsangebote

Die Studierenden der untersuchten Programme können jeweils auf verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote ihrer Hochschule zurückgreifen. Das Angebot umfasst dabei allgemeine Beratungen beispielsweise für einen Studienaustausch, Karriereplanung, Coaching und Mentoring, psychologische Betreuung etc. Allerdings bietet einzig der Bachelor Wirtschaftswissenschaften/Basel den Studierenden ein Beratungsangebot, das speziell auch die Planung und Organisation des Studienverlaufs abdeckt.

Die verfügbaren Beratungs- und Unterstützungsangebote der St. Galler Programme sind zentral organisiert und behandeln dementsprechend programmübergreifende Fragestellungen. Am Beispiel des Career Services Center der Universität St. Gallen wird deutlich, dass diese Beratungsangebote dabei durchaus auch Einfluss auf die Studiengestaltung nehmen können, weil die Studierenden karriererelevante Aspekte in ihre Vorstellung eines erfolgreichen Studiums aufnehmen (siehe Abschnitt 1.2).

**Fazit.** In allen untersuchten Fällen konnten die Studierenden auf ein umfangreiches Beratungs- und Unterstützungsangebot zurückgreifen. Allerdings beziehen sich solche Angebote meist nicht direkt auf die Gestaltung des Studienverlaufs, also beispielsweise die Wahl von Lehrveranstaltungen oder die Kombination verschiedener curricularer und extrcurricularer Lernerfahrungen. Angesichts der festgestellten, hohen Komplexi-

tät der Studienorganisation (siehe Abschnitt 2.1.1) scheint eine Unterstützung von Auswahl- und Planungsprozessen bei der individuellen Studiengestaltung jedoch durchaus relevant. Immerhin ist eine sinnvolle Planung des eigenen Studienverlaufs auch aus Sicht der Studierenden eine herausfordernde Aufgabe, für deren erfolgreiche Bewältigung nicht immer ausreichend Informationen zur Verfügung stehen. Als Folge konstruieren die Studierenden häufig Bewältigungsstrategien, z. B. indem sie sich an erfahrenen Kommilitonen orientieren.

## 2.2. Alltagspraktiken Studierender im Umgang mit den Studienstrukturen

Bei der Untersuchung der Alltagspraktiken Studierender im Studium zeigt sich in allen untersuchten Programmen ein Zusammenspiel ideeller und struktureller Einflüsse: Sowohl subjektiv wahrgenommene Studienziele und Anforderungen (Abschnitt 1.2) als auch die jeweiligen Studienstrukturen (siehe Abschnitt1.2 2.1) schlagen sich deutlich im Studienhandeln nieder.

**Kulturelle Leitlinien zur Gestaltung des Studienverlaufs.** In Bezug auf die Auswahl von Lernaktivitäten sehen alle untersuchten Programme substantielle Freiheitsgrade für die Studierenden vor: Jeweils bei etwa der Hälfte aller zu belegenden Kreditpunkte haben die Studierenden Wahlmöglichkeiten. Die Analyse zeigt jedoch deutliche Unterschiede darin, wie die Studierenden diese Wahlmöglichkeiten wahrnehmen und nutzen. Im Fall des Bachelors Wirtschaftswissenschaften/Basel gilt die Zusammenstellung des Studienprogramms im Wesentlichen als individueller Verantwortungsbereich jedes einzelnen Studierenden. Dies führt einerseits zu individuell sehr unterschiedlichen Wahlstrategien, andererseits wird das Treffen subjektiv „guter" Wahlentscheidungen auch als Herausforderung empfunden, weil klare Orientierungspunkte fehlen. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden im Bachelor BWL/St. Gallen mit einer Vielzahl kulturell geteilter Vorstellungen darüber konfrontiert, was ein „gutes" oder „erfolgreiches" Studium ausmacht. Diese impliziten Leitlinien führen häufig dazu, dass das Studium trotz zahlreicher Wahlmöglichkeiten als stark vorbestimmt wahrgenommen wird. Kulturell geteilte Erfolgsvorstellungen geben eine Art Idealprogramm vor, das weit über die offiziellen Vorgaben hinausreicht. Als eine Gemeinsamkeit aller untersuchten Fälle lässt sich in der Wahrnehmung der Studierenden eine gewisse „Hierarchie" in den Programmbestandteilen feststellen, die sich auch in den Prozessen der Studiengestaltung niederschlägt. Im Allgemeinen werden die Pflichtelemente als bedeutsamer eingestuft als außerfachliche Programmbestandteile, also der außerfakultäre Wahlbereich in Basel und das Kontextstudium bei den St. Galler Programmen. Obwohl diese Bereiche für viele Studierende durchaus als wichtiger und interessanter Teil des Programms erachtet werden, wird ihnen dennoch nicht dieselbe Wertigkeit zugeschrieben, als den fachbezogenen Kernbestandteilen des Curriculums. Besonders bei knappen Zeitressourcen werden diese Bereiche eher nach Effizienzgesichtspunkten geplant (z. B. Veranstaltungswahl mit möglichst wenig Arbeitsaufwand

pro Kreditpunkt, „einfache“ Prüfungsform etc.). Tabelle 20 fasst die Programmspezifische und programmübergreifende Studienstrategien zusammen.

Tabelle 20. Programmspezifische und programmübergreifende Studienstrategien (Quelle: Eigene Darstellung).

| **Studienstrategien nach Programm** | | |
|---|---|---|
| **Wirtschaftswissenschaften Basel** | **BWL St. Gallen** | **BIA St. Gallen** |
| • Studium als individuelles Projekt<br>• Studiengestaltung und Erfolgskriterien im persönlichen Verantwortungsbereich jedes Studierenden<br>• Kaum geteilte Erfolgskriterien & Studienstrategien<br>• Ideales Studium = nach individuellen Vorstellungen gestalteter Bildungspfad | • Kulturell geteilte Erfolgskriterien<br>• Leistungsethos und gegenseitiger Vergleich<br>• Zahlreiche Bewältigungsstrategien<br>• Ideales Studium = Kombination kulturell geteilter Erfolgskriterien mit Fokus auf künftigen Berufserfolg | • Kulturell geteilte Erfolgskriterien<br>• Abgrenzung von karriereorientierter Studiengestaltung<br>• Studiengestaltung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Karriereorientierung.<br>• Ideales Studium: Pragmatischer Mittelweg zwischen Persönlicher Entwicklung und Berufsorientierung |
| *Hierarchie in der wahrgenommenen Wichtigkeit verschiedener Programmelemente*<br>• Fachstudium wird als wichtig und anspruchsvoll wahrgenommen<br>• Außer- und überfachliche Programmelemente (außerfakultärer Wahlbereich) werden als weniger relevant und meist nicht anspruchsvoll wahrgenommen | | |
| *Hoch komplexe Prozesse der Semesterplanung bzw. Veranstaltungswahl*<br>• Kombination verschiedener Planungs- bzw. Auswahlkriterien (Interesse, Prüfungsformat, zeitlicher Rahmen u.a.m.)<br>• Interessengeleitete Studiengestaltung als Idealvorstellung, die aufgrund konträrer Rahmenbedingungen (externe Erwartungen, logistische Aspekte u.a.m.) nur bedingt umgesetzt werden kann | | |

**Kontextabhängige Bewältigungsstrategien.** Neben kulturell geteilten Idealvorstellungen spielen bei der Studiengestaltung in den untersuchten Programmen auch Bewältigungsstrategien eine Rolle, die als Reaktion auf spezifische Kontextmerkmale zu verstehen sind. Besonders pointiert zeigen sich solche situativen Reaktionen auf die Studienkontexte am Beispiel der Assessment-Stufe der Universität St. Gallen. Der hohe wahrgenommene Selektionsdruck sowie die zu bewältigenden Mengen an Lernstoff haben dazu gefürt, dass eine Vielzahl von Prüfungshilfen außerhalb der regulären Lehre angeboten werden. Auch entwickeln die Studierenden bestimmte kollektive Rituale, z. B. eine exzessive Lernphase vor den Semesterendprüfungen. Bei der Entstehung solcher Handlungsweisen spielt das Prüfungssystem eine besonders bedeutsame Rolle. Auch die Veranstaltungswahl ist in den beiden untersuchten St. Galler Programmen stark durch das so genannte Bidding-Verfahren geprägt (siehe Teil V, Abschnitt 2.4.3.2). Dies ist insofern relevant, weil hinter dem Bidding vorwiegend administrative, nicht jedoch didaktische Überlegungen stehen, das System jedoch maßgeblich beeinflusst, welche Kurse belegt werden. Im Fall des Bachelors Wirtschaftwissenschaften/Basel wird die Kurswahl vorwiegend von der Bewältigbarkeit des Prüfungsaufkommens geprägt. Dadurch, dass der größte Teil der Prüfungen hier in Form schriftlicher Klausuren am Semesterende stattfindet, müssen die Studierenden darauf

achten, Wahlkurse so zu belegen, dass die Zeit der Prüfungsvorbereitung möglichst entlastet wird.

**Stellenwert des Studiums und extracurriculare Aktivitäten.** Der Stellenwert, den die Studierenden dem Studieren in ihrem Lebensalltag zuweisen, wird vor allem an extracurricularen Aktivitäten deutlich. So verschmilzt das Studium in St. Gallen über hochschulnahe Vereine häufig untrennbar mit dem Privatleben. Anders in Basel, wo ehrenamtliches Engagement und ähnliche Aktivitäten eher dem Bereich des Privaten zugreschrieben und damit vom Studium getrennt werden.

*Zum Verhältnis individueller und kontextueller Handlungsvoraussetzungen.*

Alle drei Fallstudien illustrieren, dass die Handlungsweisen der Studierenden ganz entscheidend von den ideellen (d. h. sozial geteilten Wahrnehmungen und normativen Vorstellungen) und strukturellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Programms geprägt werden. Ideelle und strukturelle Einflüsse auf das Handeln bedingen sich dabei gegenseitig: Einerseits beeinflussen normative Vorstellungen die Wahrnehmung von Studienstrukturen; andererseits prägen Strukturen wie z. B. das Prüfungssystem ihrerseits normative Vorstellungen der Studierenden (Was wird von uns erwartet?). Bei den dargestellten Befunden sind zwei Aspekte besonders zu bachten: (1) Zwar zeigen die drei Fallstudien für sich genommen deutliche Merkmale der jeweiligen Fachkulturen. Wird jedoch das Studienhandeln differenziert betrachtet, so spielen organisationsspezifische Rahmenbedingungen (z. B. das Bidding-System sowie die starke Anbindung an die Wirtschaft in St. Gallen) häufig eine größere Rolle für bestimmte Handlungsstrategien als das Fach. (2) Die umfangreiche Forschung zu studentischen Vorstellungen vom Lernen und Studieren (Conceptions of Learning and Studying) und Herangehensweisen an das Lernen (Approaches to Learning) versteht lern- bzw. studienbezogene Handlungsstrategien als individuelle Merkmale des einzelnen Lernenden (Entwistle & Peterson, 2004). Zwar spielen die Kontexte, denen Lernende ausgesetzt sind, eine Rolle bei der Entwicklung und der Veränderung solcher Conceptions und Approaches (Struyven, Dochy, Janssens, et al., 2006), grundsätzlich werden die Handlungsweisen Studierender aber individuellen Merkmalen zugeschrieben. Die im Rahmen der Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse suggerieren demgegenüber, dass soziale und strukturelle Rahmenbedingungen einen ausgesprochen starken Einfluss auf das schlussendliche Handeln Studierender nehmen können. Unter Umständen kann es sogar zu einem expliziten Widerspruch zwischen den individuellen Vorstellungen der Studierenden und den kulturell geteilten normativen Leitlinien des Handelns kommen. Ein solches Spannungsverhältnis zeigt sich in der folgenden Aussage eines Studierenden des Bachelors International Affairs/St. Gallen.

> „Also als ich meinen Freunden und meiner Familie erzählt habe, dass ich jetzt an die HSG gehe, da haben sie schon gesagt, Achtung da wirst du dann schön in die Vorlage gepresst. Und ein bisschen stimmt ja schon, man kriegt schon so typische HSG-Werte. Also ich weiß nicht, ob man das als HSG-Werte bezeichnen kann, aber Sachen wie Nutzen maximieren usw., all die

> Schlagwörter, die man immer wieder hört, die werden einem doch ein bisschen eingetrichtert. Ich bin eigentlich gar nicht so der Typ dafür, aber manchmal erwische ich mich, wie ich mir selber irgendwelche Nutzenabwägungen mache, wo ich sagen muss, das bist doch nicht du“ (SgBiaFo_2, Z. 555-562).

Spannungen zwischen individuellen und kulturell geprägten Leitlinien des Handelns scheinen vor allem dann möglich, wenn (a) die kulturell geteilten Leitlinien des Studienhandelns besonders ausgeprägt sind und (b) potenzielle Widersprüche zwischen den kulturellen Einflüssen innerhalb eines Programms – also z. B. der Fach- und der Organisationskultur – bestehen. Die stärksten Spannungen zeigen sich im Bachelor International Affairs/St. Gallen, wo eine Diskrepanz zwischen der sozialwissenschaftlich orientierten Fach- und der ökonomisch ausgerichteten Organisationskultur der Universität herrscht. Die Organisationskultur in St. Gallen kann zudem als ausgesprochen stark bezeichnet werden, wodurch es in der Programmkultur des Bachelors International Affairs zu den geschilderten Inkonsistenzen kommt. Im Bachelor BWL/St. Gallen lassen sich entsprechende Widersprüche kaum feststellen; hier sind Fach- und Organisationskultur weitgehend kompatibel und ergeben eine konsistente Programmkultur. Im Bachelor Wirtschaftswissenschaften/Basel sind die kulturellen Leitlinien wesentlich weniger stark ausgeprägt, die individuelle Ausgestaltung des Studiums steht hier stärker im Mittelpunkt. Zudem ist das Programm organisatorisch viel weniger mit der Universität verknüpft als die St. Galler Programme mit ihrer gemeinsamen Assessment-Stufe und der programmübergreifenden Studienstruktur.

**Fazit.** Die Analyse der Handlungsstrategien Studierender in den drei Programmen zeigt deutliche Verbindungen zwischen den jeweiligen ideellen und strukturellen Gegebenheiten innerhalb eines Programms und dem Handeln der Studierenden auf. Sowohl die geteilten Zielvorstellungen der Studierenden (siehe Abschnitt 1.2) als auch die strukturellen Merkmale des Programms beeinflussen studienrelevante Handlungsstrategien, z. B. in Bezug auf die Kurswahl oder die Prüfungsvorbereitung. Obschon die untersuchten Programme jeweils typische fachkulturelle Merkmale aufweisen, zeigen sich in den studentischen Handlungsstrategien Regelmäßigkeiten, die nicht fächerbedingt erscheinen. So unterscheiden sich beispielswise die studentischen Zielvorstellungen in den beiden wirtschaftswissenschaftlichen Programmen deutlich, sind also eher auf lokale Gestaltungsmerkmale zurückzuführen. Auch die Prozesse der Veranstaltungswahl scheinen stark von den jeweils verfügbaren Informationen und Zuteilungsprozessen beeinflusst. Stimmen die kulturell geteilten handlungsleitenden Vorstellungen der Studierenden nicht mit der offiziell angestrebten Programmatik überein, kann dies zu nicht-intendierten Handlungsweisen führen, wie beispielsweise im Fall der Prüfungshilfen auf der St. Galler Assessment-Stufe. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass das Studienhandeln nicht allein von Fächerspezifika oder individuellen Merkmalen der Studierenden (Conceptions of und Approaches to Learning and Studying) abhängt, sondern zu einem gewissen Grad durch eine systematische Gestaltung von Programmkontexten beeinflusst werden kann. Eine Voraussetzung dafür ist es jedoch, bei der Programmgestaltung über Wissen hinsichtlich der subjektiven Wahr-

nehmungen sowie der Handlungslogiken Studierender zu verfügen und dieses für das Programmdesign zu nutzen.

## 3. Soziale Interaktionen und soziales Klima

In Bezug auf die sozialen Interaktionen – gemeint sind damit gemeinsame Handlungsstrategien zur Bewältigung des Studienalltags – sowie das soziale Klima – d. h. das Verhältnis der Studierenden untereinander – lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den drei untersuchten Programmen feststellen. Von besonderem Interesse sind in diesem Kontext die Rahmenbedingungen innerhalb der Programme, die Einfluss auf diese sozialen Aspekte des Studierens nehmen.

**Das Prüfungssystem als Wettbewerb.** Einen entscheidenden Anteil daran, in welchem sozialen Verhältnis sich die Studierenden zueinander sehen, hat das jeweilige Prüfungssystem. Dieser Zusammenhang zeigt sich im ersten Studienjahr der untersuchten Programme, in dem jeweils eine gewisse Selektion der Studierenden stattfindet. Insbesondere auf der Assessment-Stufe der Universität St. Gallen lässt sich deutlich ein kompetitives Klima feststellen, weil sich die Studierenden als Konkurrenten um eine begrenzte Anzahl verfügbarer Studienplätze wahrnehmen. Der Einfluss des Prüfungssystems auf die Wahrnehmung der Studierenden wird besonders im Fall des Bachelors Wirtschaftswissenschaften der Universität Basel deutlich, wo der Selektionsdruck im ersten Studienjahr entschärft wurde, um Härten insbesondere für Teilzeitstudierende zu vermeiden und die Stofffülle gleichmäßiger über das Bachelor-Studium zu verteilen. Die Gefahr des Ausschlusses vom Studium ist dadurch im Studienalltag weniger stark präsent.

Die Auswirkungen des prüfungsbedingten Wettbewerbsdrucks sind unterschiedlich und lassen sich nicht einseitig als positiv oder negativ beurteilen. Auf der St. Galler Assessment-Stufe hat sich im Zuge des stark kompetitiven Klimas ein Markt für kommerziell angebotene Prüfungshilfen entwickelt, den es in Basel so nicht gibt. Grundlage für den Erfolg der kostenpflichtigen Materialien und Kurse ist die Angst der Studierenden, einen möglichen Wettbewerbsnachteil gegenüber ihren „Konkurrenten“ zu haben. Neben der Nutzung dieser kostenpflichtigen Angebote bilden die Studierenden jedoch auch Lerngruppen und tauschen selbst erstellte Lernhilfen untereinander. Innerhalb eines stark wettbewerbsgeprägten Klimas entstehen also durchaus auch partielle Kooperationen.

Einen wesentlichen Einfluss auf das wahrgenommene soziale Klima nehmen auch die offizielle Kommunikation bzw. die verfügbaren Informationen zum Prüfungssystem und dessen Selektivität. Während die St. Galler Studierenden um die Zahl der Studienanfänger, die ungefähre Durchfallquote wissen und ihren aktuellen Notenschnitt jederzeit online abfragen können, verfügen die Basler Studierenden nicht über diese Informationen. Auch deshalb steht der soziale Vergleich hier nicht so sehr im Mittelpunkt.

**Programmzugehörigkeit als kollektive Identität.** Ein weiterer Aspekt des sozialen Klimas ist die Frage, inwieweit die Studierenden eine gemeinsame Identität innerhalb ihres Studienprogramms entwickeln. Besonders ausgeprägt ist eine solche Identität beim Fall des Bachelors International Affairs. Grundlage für die starke Programmidentität ist hier eine gewisse Abgrenzung von der managementorientierten Organisationskultur der Universität St. Gallen. Mit der Programmwahl entscheiden sich die Studierenden bewusst gegen den „Mainstream" eines ökonomisch fokussierten Studiums (auch wenn dies in vielen Fällen keine Auswirkung auf den späteren beruflichen Werdegang nimmt). Diese Entscheidung und das Bewusstsein, an der Universität St. Gallen eine Art Außenseiterposition einzunehmen, sind die Grundlage für ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Studierenden, das in den beiden anderen untersuchten Programmen so nicht vorzufinden ist. Die Identifikation mit dem Programm reicht dabei über ein allgemeines, rein ideelles Zugehörigkeitsgefühl hinaus: Die Studierenden des Bachelors International Affairs identifizieren sich auch in besonderer Weise mit den Zielsetzungen und den spezifischen Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden des politikwissenschaftlichen Kernbereichs.

**Soziales Problemlösen im Studienalltag.** Insgesamt ist festzustellen, dass Studierende vor allem dort soziale Problemlösestrategien entwickeln, wo sie auf problematische Studiensituationen und Unsicherheiten treffen. Neben der St. Galler Assessment-Stufe ist dies vor allem bei den oft komplexen Kurswahlprozessen zu beobachten: In allen drei Fällen haben die Studierenden sozial geteilte Strategien entwickelt, wie Kurse möglichst erfolgreich, d. h. im Sinne eigener Präferenzen, gewählt werden. Wer diese Strategien nicht kennt, hat gegebenenfalls Nachteile, weil notwendige Informationen für „gute" Wahlentscheidungen fehlen oder die Kurswahlmechanismen nicht adäquat genutzt werden.

**Fazit.** Das soziale Klima zwischen den Studierenden ist ein wichtiger Bestandteil der Kultur eines Studienprogramms. Wie die Studierenden die soziale Beziehung untereinander einschätzen, ist nicht nur für die Lernatmosphäre von Bedeutung: Ob die Studierenden eine kompetitive oder kooperative Haltung zueinander einnehmen, bestimmt auch darüber, wie Lernprozesse, insbesondere im Kontext des informellen Lernens (z. B. bei der Prüfungsvorbereitung) gestaltet werden. Die Identifikation mit dem Programm beeinflusst darüber hinaus, wie sehr die Studierenden offizielle Programmziele übernehmen und (fächer-) spezifische Lehr- und Lernformen anerkennen. Wie die Fallstudien zeigen, ist das soziale Klima nicht allein vom Studienfach abhängig, sondern wird – in begrenztem Rahmen – von gestaltbaren Kontextfaktoren wie dem Prüfungssystem und der damit verbundenen Kommunikation beeinflusst. Das soziale Klima innerhalb eines Studienprogramms kann daher als didaktische Gestaltungsdimension betrachtet und bei der Programmgestaltung berücksichtigt werden.

# 4. Sozialisationsprozesse

Die Prozesse, mit denen die Studierenden an die jeweils programmspezifischen Vorstellungen und Handlungsstrategien herangeführt werden, sind ausgesprochen vielschichtig.

**Formale Sozialisation.** Entscheidend ist zunächst die Frage, ob die Studierenden bewusst, also im Rahmen formaler Prozesse, an das Studium herangeführt werden, oder ob die Sozialisation rein informell geschieht. Die verpflichtende Startwoche an der Universität St. Gallen hat für die Studierenden nicht nur die Funktion, sich an der Universität zurecht zu finden und erste Kontakte zu knüpfen; sie erfüllt auch eine symbolische Signalwirkung: Die Einführungswoche ist für alle Studierenden obligatorisch, die Aktivitäten sind in Form eines durchgetakteten Wochenplans vorgegeben und als Wettbewerb gestaltet, bei dem Teams von Studienanfängern gegeneinander antreten. Für die Studierenden werden hier bereits die zentralen Werte grundgelegt, die auch in der nachfolgenden Assessment-Stufe eine Rolle spielen: Hoher Leistungsdruck und gegenseitiger Wettbewerb. An der Universität Basel sind die Studierenden mit keiner solchen Einführungsphase konfrontiert. Auch hier entspricht das „Hineingeworfenwerden“ in den Studienalltag, von dem die Studierenden berichten, der Erwartung, das Studium selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten.

**Informelle Sozialisation.** Einflussreicher als die formalen Sozialisationsprozesse erscheinen informelle Mechanismen, in deren Rahmen die Studierenden mit Vorstellungen und Handlungsstrategien im Studium konfrontiert werden. Für Studienanfänger entscheidend ist hier einerseits der Kontakt zu Kommilitonen bzw. Studierenden höherer Semester, die erprobte Strategien für die Bewältigung des Studiums weitergeben. Andererseits werden gerade zu Studienbeginn, wo vielfach große Unsicherheit bezüglich einer erfolgreichen Studiengestaltung herrscht, Informationen aus unterschiedlichsten Quellen aufgenommen und interpretiert, um daraus Strategien zur Bewältigung des Studienalltags zu entwickeln. Auch hier spielt die Kommunikation seitens der Hochschul- bzw. Programmleitung sowie der Dozierenden eine besonders wichtige Rolle. Denn informelle Sozialisationsprozesse sind vor allem dort besonders bedeutsam, wo offizielle Informationen als unzuverlässig erlebt werden. Grundsätzlich zeigt sich im Vergleich der drei Fallstudien, dass die Wirkung informeller Sozialisationsmechanismen dort besonders stark ausgeprägt ist, wo die Studierenden (a) große Unsicherheiten zu bewältigen haben bzw. unter hohem Entscheidungsdruck stehen und (b) gleichzeitig eine große Menge an Informationen zu möglichen Handlungsstrategien verfügbar ist. Dies offenbart der Vergleich der Studieneingangsphasen in Basel und St. Gallen: Der hohe Selektionsdruck sowie die zahlreichen kulturell geteilten Vorstellungen darüber, wie das Assessment-Jahr erfolgreich bewältigt werden kann, resultieren in starken informellen Sozialisationsmechanismen, die von einigen Studierenden sogar als einengend empfunden werden. Anders im Fall Basel: Obschon die Studierenden zu Studienbeginn hier ebenfalls großen Unsicherheiten gegenüberstehen, sind sie hier mit wesentlich weniger sozial geteilten Informationen in Bezug auf die Studiengestaltung konfrontiert. Vielmehr gilt das individuelle „Entdecken“ des Studien-

alltags als integraler Teil des Studierens. Informelle Sozialisationsmechanismen sind daher nicht so stark ausgeprägt wie im Fall der St. Galler Assessment-Stufe.

Tabelle 21. Programmspezifische Sozialisationsmechanismen (Quelle: Eigene Darstellung).

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Sozialisationsprozesse nach Programm</th></tr>
<tr><th></th><th>Wirtschaftswissenschaften Basel</th><th>BWL St. Gallen</th><th>BIA St. Gallen</th></tr>
<tr><td>formal</td><td>• Einführungstag (freiwillig)<br>• Begrüssung, Orientierung<br>• „Hineingeworfenwerden“ als Merkmal des Studiums<br><br>➔ Kaum formale Sozialisation; Betonung von Eigenverantwortung und individueller Studiengestaltung</td><td colspan="2">• Startwoche (obligatorisch)<br>• Fallaufgabe<br>• Teamarbeit<br>• Wettbewerb<br>• Beurteilung am Ende der Woche<br><br>➔ Betonung von Leistung, Teamarbeit und Wettbewerb nehmen Studienkultur der Assessment-Stufe vorweg</td></tr>
<tr><td>informell</td><td>Wenige sozial geteilte Leitlinien für das Studienhandeln → informelle Sozialisation im Rahmen individueller Bekanntschaften</td><td>Zahlreiche sozial geteilte Erfolgskriterien und Bewältigungsstrategien → informelle Sozialisation im Zuge gruppendynamischer Prozesse</td><td>Abgrenzung von anderen Studienprogrammen in St. Gallen →Sozialisation im Rahmen der „Ingroup“ der BIA Studierenden</td></tr>
</table>

**Fazit.** Gerade zu Studienbeginn kommt der Art und Weise, wie Studierende in den Studienalltag sozialisiert werden, hohe didaktische Bedeutung zu. Widersprüche zwischen offiziell formulierten Erwartungen und Anforderungen (z. B. in Bezug auf anzuwendende Lern- und Studienstrategien) und der gelebten Studienrealität können sich insbesondere in dieser Phase großer Unsicherheit als problematisch erweisen. Erweisen sich offiziell empfohlene Handlungsweisen als weniger erfolgreich als inoffiziell (zwischen Studierenden) geteilte Bewältigungsstrategien, geht das Vertrauen in die offizielle Kommunikation von Hochschule und Lehrenden verloren, das „Hidden Curriculum“ gewinnt an Bedeutung. Mit Blick auf die didaktische Gestaltung von Studienprogrammen sollte daher genau geprüft werden, welche Erwartungen und Empfehlungen den Studierenden in Bezug auf die Studiengestaltung vermittelt werden. Die vermittelten Informationen sollten aktiv „gemanaged“ werden: Dazu gehört neben der bewussten Auswahl und Kommunikation studienrelevanter Informationen auch die aktive Aufnahme und Kontextualisierung externer Informationen (Gerüchte, Erwartungen von Arbeitgebern etc.). Darüber hinaus sollte offizielle Kommunikation mit der gelebten Studienrealität konsistent sein, um einen Vertrauensverlust Studierender zu vermeiden.

# 5. Zusammenfassung und Fazit

Als Ergebnis der fallübergreifenden Analyse lassen sich – über die einzelnen Charakteristika von Studienprogrammkulturen hinaus – folgende allgemeinen Erkenntnisse zur didaktischen Gestaltung von Studienkontexten ableiten:

Die kulturpsychologische Analyse der Studienprogramme bietet eine Perspektive auf das Studienhandeln, die über individuelle Motivationslagen und Studienstrategien hinausreicht. Zwar lassen sich bei den befragten Studierenden durchaus individuelle Unterschiede in den studienrelevanten Motivationen und Orientierungen (i. S. v. Approaches to Learning) feststellen. Wird jedoch das schlussendliche Studienhandeln in den Mittelpunkt gerückt, relativieren sich diese Unterschiede und es ergeben sich starke Ähnlichkeiten in den Zielvorstellungen und Handlungslogiken. So wurde in den Gruppeninterviews deutlich, dass auch ausgesprochene „Deep Learner“ (Entwistle & Peterson, 2004) angesichts einer Vielzahl einschränkender Rahmenbedingungen (sowohl in kultureller als auch in struktureller Hinsicht) Freiräume der Studiengestaltung nicht in vollem Umfang nutzen (können). Umgekehrt bedeutet dies, dass Phänomene wie Aufwandsminimierung und Credit-Point-orientiertes Studieren nicht grundsätzlich auf eine oberflächliche bzw. verwertungsorientierte Herangehensweise an das Studium hindeutet, sondern auch Ausdruck situationsspezifischer Bewältigungsstrategien sein kann.

Die Fallstudien zeigen, dass Studierende Freiräume im Studium in aller Regel befürworten und dass solche Freiräume in Bezug auf eine individuelle Studiengestaltung auch mit Bologna-konformen Strukturen möglich sind. Besonders geschätzt wird die Transparenz des modularisierten Studiums, welche die Studienplanung potenziell erleichtert, gleichzeitig aber mit einer enormen Komplexität verbunden ist. Der Umgang mit dieser Komplexität stellt eine wesentliche Herausforderung dar. Denn eine sinnvolle Studiengestaltung verlangt von den Studierenden, eine Vielzahl von Informationen zu beschaffen und unterschiedliche Planungs- bzw. Entscheidungskriterien (persönliche Interessen, verfügbare Ressourcen etc.) in Einklang zu bringen. Bezeichnenderweise stehen in den untersuchten Programmen zwar verschiedenste Beratungsangebote z. B. zur Karriereplanung oder für den Studienaustausch zur Verfügung, es gibt jedoch praktisch keine Unterstützungsangebote für eine aus pädagogischer Sicht sinnvolle Studiengestaltung. Dementsprechend fällt es den Studierenden schwer, die eigene Kompetenzentwicklung im Studium konsistent zu planen.

Die Kommunikation von Zielen und Erwartungen an die Studierenden ist eine didaktische Aufgabe, die bisher kaum berücksichtigt wird. Die Fallstudien zeigen jedoch, dass die Zielvorstellungen und die wahrgenommenen Erwartungen einen deutlichen Einfluss darauf haben, wie Studierende handeln. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass Studierende mit einer Vielzahl von Erwartungen und Vorstellungen konfrontiert werden. Dabei spielen Anspruchsgruppen außerhalb der Hochschule eine Rolle – z. B. die Medien und Arbeitgeber, aber auch die Kommunikation von Hochschulen selbst. So können Kommunikationsmaßnahmen, etwa im Bereich des Hochschulmarketings oder der Karriereberatung den eigentlich angestrebten (pädagogisch-didaktischen)

Studienzielen zuwider laufen, wenn beispielsweise nach außen die berufspraktische Kompetenzen der Studierenden betont werden, den offiziellen Zielen eines Studienprogramms zufolge aber auch und vor allem akademisch-wissenschaftliche Kompetenzen gefördert werden sollen. Werden solche widersprüchlichen Informationen nicht vermieden oder zumindest explizit thematisiert und in einer konsistenten Art und Weise aufgelöst, können Kommunikationsmaßnahmen eine nicht-intendierte Wirkung im pädagogisch-didaktischen Bereich haben.

Analog zur symbolischen Wirkkraft von Kommunikationsmaßnahmen können auch Strukturmerkmale von Studienprogrammen nicht-intendierte Wirkungen auf das Studienhandeln entwickeln. Dies gilt vor allem dort, wo Studienstrukturen unmittelbar auf das lernrelevante Handeln Studierender Einfluss nehmen, aber nicht nach didaktischen Gesichtspunkten gestaltet werden. Besonders die Gestaltung von Kurswahlmechanismen und des Prüfungssystems verdienen hier Beachtung. Hinsichtlich der Prüfungsgestaltung ist anzumerken, dass nicht nur die Qualität der Einzelprüfung das Lernen der Studierenden beeinflusst (Reeves, 2006), sondern eben auch die Zusammensetzung und die Anzahl der Prüfungen, welche die Studierenden innerhalb eines Programms respektive Semesters zu absolvieren haben.

# 6. Von der Beschreibung zur Gestaltung: Design-Prinzipien für eine kulturorientierte Programmgestaltung

Um die Erkenntnisse der vorwiegend deskriptiven Fallanalyse für die Gestaltung nutzen zu können, werden im folgenden Design-Prinzipien für die kulturorientierte Gestaltung von Studienprogrammen formuliert. Diese Prinzipien stellen das Substrat der durchgeführten Fallstudien dar und verweisen auf die zentralen Handlungsfelder und Gestaltungsentscheidungen im Rahmen der Programmentwicklung. Wie die jeweiligen Gestaltungsentscheidungen getroffen werden, wird dabei weitestgehend offen gelassen und ist abhängig von den jeweiligen Zielsetzungen. Die Design-Prinzipien werden im vorliegenden Fall direkt aus den Ergebnissen der fallübergreifenden Analyse abgeleitet. Aus diesem Grund wird die Argumentation der einzelnen Prinzipien nicht noch einmal im Detail dargestellt.

**Kulturorientiertes Gestaltungsmodell.** Die zu entwerfenden Design-Prinzipien werden in einem Gestaltungsmodell zusammengefasst. Dieses Modell beinhaltet zwei wesentliche Gestaltungsdimensionen: Einerseits eine Planungsdimension, auf der offiziell angestrebte Bildungsziele festgelegt und entsprechende curriculare Strukturen entwickelt werden. In Anlehnung an den im Bereich der Schulentwicklung etablierten Begriff der „Curriculum Leadership“ (z. B. Glatthorn, Boschee & Whitehead, 2008) wird diese im Folgenden als *Programme Leadership*-Dimension bezeichnet. Zahlreiche bestehende Modelle zur Curriculumentwicklung konzentrieren sich vorwiegend auf diese Dimension (z. B. Diamond, 2008; Lattuca & Stark, 2009; Wolf, 2007). Neben Design-Prinzipien zur Programme Leadership umfasst das Modell eine zweite Gestal-

tungsdimension. Diese – im Folgenden als *Programme Ownership*-Dimension bezeichnet – adressiert die Frage, unter welchen Bedingungen die pädagogisch-didaktischen Zielstellungen der Leadership-Dimension im Alltagshandeln der Studierenden wirksam werden. Die zentrale Frage ist, wie Programmstrukturen und Bedingungen zu gestalten sind, damit pädagogisch-didaktische Zielstellungen zu einer Sache der Studierenden gemacht werden können – also dass sich die Ansprüche der Leadership-Dimension letztlich in der gelebten Studienkultur niederschlagen (in Anlehnung an Prinzipien des Change Managements, vgl. z. B. Kotter, 1996, insbes. S. 145-158).

Das zu entwickelnde Gestaltungsmodell basiert also nicht auf einem linearen Design-Verständnis (Evaluation – Planung – Implementation). Stattdessen wird die bestehende Studienkultur in einem Programm im Sinne eines zirkulären Gestaltungsverständnisses sowohl als Ausgangspunkt als auch als Gestaltungsobjekt der Programmgestaltung betrachtet: Zielvorstellungen und Erwartungen in der Leadership-Dimension sind mit Blick auf die bestehende Programmkultur zu entwickeln – Informationen über die Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden sind dementsprechend eine Voraussetzung für eine kulturorientierte Programmgestaltung (Abbildung 21).




Abbildung 21. Zirkuläres, kulturorientiertes Gestaltungsmodell mit Leadership- und Ownership-Dimension (Quelle: Eigene Darstellung).

## 6.1. Design-Prinzipien für das Programmdesign auf der Leadership-Dimension

Die Leadership-Dimension erfüllt eine normativ-orientierende Funktion für die Programmgestaltung. Die Design-Prinzipien in dieser Dimension geben Leitlinien hinsichtlich der (1) verschiedenen Zieldimensionen einer kulturorientierten Programmatik, (2) der Struktur von Programmzielen in den verschiedenen Dimensionen sowie (3) der Generierung der Programmziele. Zentrale Fragen für die Ausgestaltung der Leadership-Dimension sind demzufolge: Welche Zieldimensionen sollen in der Programmatik des Studienprogramms angesprochen werden (Kompetenzen)? Wie sind Programmziele zu formulieren, um eine handlungsleitende Funktion für die Programmgestaltung zu erfüllen (Struktur und Aussagekraft)? Und wie sollen Programmziele festgelegt bzw. weiterentwickelt werden (Prozess)?

### 6.1.1. Zieldimensionen einer kulturorientierten Programmatik

Modelle der Curriculum- bzw. Programmentwicklung beschränken Programmziele in der Regel auf die anzustrebenden Lernergebnisse (Learning Outcomes), die z. B. in Form eines Kompetenzprofils idealer Absolvierender formuliert werden (z. B. Biggs, 2003; Diamond, 2008; Lattuca, & Stark, 2009; Wolf, 2007). Obschon Learning Outcomes einen wichtigen Bestandteil des Zielportfolios darstellen, haben die Fallstudien gezeigt, dass eine kulturorientierte Programmatik noch weitere Zieldimensionen berücksichtigen sollte.

| **1. Design-Prinzip: Mehrdimensionale Zielprogrammatik entwickeln** |
|---|
| Eine Zielprogrammatik als Grundlage für eine kulturorientierte Programmgestaltung sollte folgende Dimensionen ansprechen:<br>*Studienergebnisse* im Sinne von Learning Outcomes, die Absolvierende des Programms erreichen sollten.<br>*Studienprozesse* im Sinne verschiedener idealtypischer Studienpfade, die Studierende durchlaufen sollten, um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu erreichen.<br>*Affektive und soziale Einstellungen*, die Studierende im Hinblick auf das Studium und gegenüber ihren Mitstudierenden entwickeln sollten.<br>Die *strategische Positionierung* des Programms (a) innerhalb der eigenen Hochschule sowie (b) am Bildungsmarkt, d. h. in Abgrenzung zu anderen Bildungsangeboten. |

Für die Differenzierung von Programmzielen in diese vier Dimensionen spricht, dass sich die die Zielsetzungen der analysierten Programme fast ausschließlich auf fachwissenschaftliche Inhaltsbestände beschränkten. Gleichwohl spielten die übrigen genannten Aspekte eine implizite Rolle bei der Programmgestaltung bzw. beeinflussten die jeweilige Programmkultur.

### 6.1.2. Struktur und Aussagekraft von Programmzielen

Um handlungsleitende Aussagen für die Programmgestaltung liefern zu können, müssen formulierte Ziele bestimmten strukturellen Anforderungen hinsichtlich ihrer Aussagekraft bzw. Differenziertheit genügen. Für jede der oben genannten Zieldimensionen lässt sich hierzu jeweils ein Design-Prinzip entwerfen:

**2. Design-Prinzip: Learning Outcomes handlungsleitend formulieren**

Angestrebte Studienergebnisse (Learning Outcomes), die als Grundlage für die Programmgestaltung dienen, sollten hinreichend differenziert sein, um inhaltliche ebenso wie didaktisch-methodische Gestaltungsentscheidungen zu ermöglichen. Gleichzeitig sollten Vorgaben für einzelne Lehrende so offen formuliert werden, dass individuelle didaktische Gestaltungsfreiräume bestehen bleiben. Um dies zu gewährleisten, sollten Learning Outcomes in Form von Kompetenzen formuliert werden, mit denen die Studierenden bestimmte Handlungsanforderungen bewältigen können und die im Rahmen bestimmter Studienabschnitte erlangt werden sollen.

**3. Design-Prinzip: Idealtypische Studienpfade definieren**

Die Festlegung idealtypischer Studienpfade sollte ausgehend von unterschiedlichen Kompetenzprofilen bzw. Schwerpunktsetzungen innerhalb der angestrebten Learning Outcomes erfolgen. Studienpfade sollen einerseits die Studienplanung für die Studierenden erleichtern, indem sie empfehlenswerte Wege der Kompetenzentwicklung vorschlagen und somit Wahloptionen eingrenzen. Andererseits sollte darauf geachtet werden, dabei genügend Freiräume für eine individuelle Studiengestaltung vorzusehen – z. B. durch Module für extracurriculare Lernerfahrungen und Austauschaktivitäten. Vor diesem Hintergrund sollte die Festlegung von Studienpfaden in der Form von Empfehlungen oder bedingenden Wahloptionen (Wahl a bedingt Modul c und d; Wahl b bedingt Modul e und f etc.) erfolgen.

**4. Design-Prinzip: Wünschenswerte Einstellungen zum Studieren und zu Mitstudierenden festlegen**

Wünschenswerte Einstellungen zum Studium und gegenüber den Mitstudierenden festzulegen, kann eine Grundlage für die Rekrutierung von Studierenden, für die didaktische Gestaltung des Programms sowie für die Kommunikation und das Erwartungsmanagement gegenüber den Studierenden bieten. Innerhalb dieser Zieldimension sollte einerseits geklärt werden, welche Bildungsergebnisse (Allgemeinbildung, Berufsvorbereitung etc.) die Studierenden anstreben bzw. vom Programm erwarten sollten. Andererseits sollte festgelegt werden, wie kompetitiv das Programm ausgelegt ist, ob also die individuelle Entwicklung jedes Studierenden oder die Selektion von Studierenden nach bestimmten Kriterien im Mittelpunkt steht. Strukturell sollten die Einstellungen gegenüber dem Studium und den Mitstudierenden also sowohl mit den angestrebten Lernergebnissen als auch mit der Positionierung des Programms konsistent sein.

**5. Design-Prinzip: Strategische Positionierung des Studienprogramms ausweisen**

Die strategische Positionierung eines Studienprogramms verlangt nach einer Legitimation sowohl gegenüber der Hochschule als auch gegenüber externen Anspruchsgruppen wie dem Arbeitsmarkt oder einer wissenschaftlichen Community. Legitimieren kann sich ein Programm über eine große Zahl von Studierenden, über ein besonders spezialisiertes Bildungsprofil in berufspraktischer oder wissenschaftlicher Hinsicht, und anderes mehr. Die jeweilige Legitimierung sollte den Stellenwert und Position eines Programms innerhalb der jeweiligen Hochschule festlegen und damit auch die Stellung zu verschiedenen Erwartungen nehmen, die von externen Anspruchsgruppen – Hochschulleitung, Arbeitgebern, wissenschaftlichen Communities – an das Programm gestellt werden.

### 6.1.3. Prozesse zur Festlegung einer Zielprogrammatik in Studienprogrammen

Die Art und Weise, wie die Zielprogrammatik eines Studienprogramms gestaltet bzw. weiterentwickelt wird, entscheidet ganz wesentlich darüber, ob die Ziele tatsächlichen Einfluss auf die Programmkultur nehmen. Programmatische Festlegungen wie Learning Outcomes etc. haben unter Umständen eher dokumentarischen denn handlungsleitenden Charakter, wenn sie nicht von den relevanten Akteuren – insbesondere den Lehrenden und den Studierenden – mitgetragen werden. Dasselbe gilt, wenn offizielle Zielstellungen und idealtypische Studienprozesse von impliziten Einflüssen, beispielsweise administrativen Notwendigkeiten oder den Erwartungen wichtiger externer Anspruchsgruppen – überlagert werden. Darüber, wie die Zielprogrammatik eines Studienprogramms gestaltet wird, ergibt sich folglich eine Verbindung zwischen der Leadership- und der Ownership-Dimension der Programmgestaltung.

**6. Design-Prinzip: Verantwortlichkeit für professionelle Programm-Leadership festlegen**

Initiativen zur (Weiter-) Entwicklung der Zielprogrammatik von Studienprogrammen sollten in der Hand einer verantwortlichen Person bzw. eines Teams aus wenigen Personen liegen. Zwar sollten Lehrende und Studierende eines Programms möglichst umfassend in den Entwicklungsprozess eingebunden werden; allerdings sollte dies punktuell erfolgen. Die Verantwortung für den eigentlichen Prozess sollte eine Person (-engruppe) tragen, die (a) über die notwendigen Kompetenzen (im Sinne von Fähigkeiten und Befugnissen) verfügt und (b) möglichst keine inhaltlichen oder politischen Partikularinteressen hinsichtlich der Programmziele verfolgt.

**7. Design-Prinzip: Multiple Zieldimensionen bei der Programmentwicklung berücksichtigen**

Wird ein Programm ausgehend von einer oder wenigen Zieldimension(en) weiterentwickelt (z. B. Anpassung angestrebter Lernergebnisse oder strategische Positionierung), sollten stets die Implikationen für alle weiteren Zieldimensionen berücksichtigt und auf eine konsistente Abstimmung geachtet werden. Soll ein Programm beispielsweise durch Steigerung der Studierendenzahlen strategisch besser positioniert werden, sind die Implikationen dieses Ziels für die definierten Studienergebnisse, die Studienprozesse und die Einstellungen der Studierenden (i. S. von Erwartungen an das Programm) zu prüfen.

**8. Design-Prinzip: Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen bewusst managen**

Der Einfluss bzw. die Relevanz verschiedener Anspruchsgruppen bei der Gestaltung von Zielen ist je nach Gestaltungsinitiative individuell zu gewichten. Die Berücksichtigung relevanter Anspruchsgruppen – Arbeitgeber, Hochschulleitung, Studierende, wissenschaftliche Communities, Ranking- und Akkreditierungsagenturen – führt zwangsweise zu Spannungsfeldern. Diese Spannungsfelder sollten bei der Entwicklung von Programmzielen bewusst skizziert und – abhängig vom Ziel der Entwicklungsinitiative – Priorisierungen vorgenommen werden. Wichtig ist dabei, ggf. auch implizite bzw. nicht allein didaktisch motivierte Größen – etwa Beurteilungskriterien von Rankingagenturen – bewusst aufzunehmen, um ein vollständiges Bild zu erhalten und alle Einflussgrößen auf die Programmziele aktiv managen zu können.

**Fazit.** Abbildung 22 zeigt die Anspruchsgruppen und Zieldimensionen, die in den Design-Prinzipien der Programme Leadership-Dimension enthalten sind. Die Darstellung impliziert, dass der Entwurf einer Zielprogrammatik immer innerhalb von *Spannungsfeldern* aus verschiedenen Anspruchsgruppen und den aufgeführten Zieldimensionen stattfindet. In der Abbildung wird dies durch die kreisförmige Anordnung der Anspruchsgruppen sowie die gegenseitigen Verbindungen zwischen den Zieldimensionen angedeutet. Aufgabe der verantwortlichen Programmentwickler/-Innen ist es, diese Spannungsfelder für das jeweilige Programm darzustellen und deren Auflösung zu moderieren. Aus diesem Grund sollten mit der Programmentwicklung betraute Personen bzw. Teams, wie oben erwähnt, die Perspektive des Gesamtprogramms vertreten und nicht mit individuellen Interessen in einem oder mehreren Spannungsfeldern involviert sein. Abbildung 22 lässt die Verbindung der Programme Leadership Dimension mit der bestehenden Programmkultur noch offen. Es sollte jedoch von Beginn an klar sein, dass die Einschätzung der beschriebenen Spannungsfelder innerhalb der Zielprogrammatik ganz wesentlich vor dem Hintergrund der bestehenden Programmkultur einzuschätzen sind.

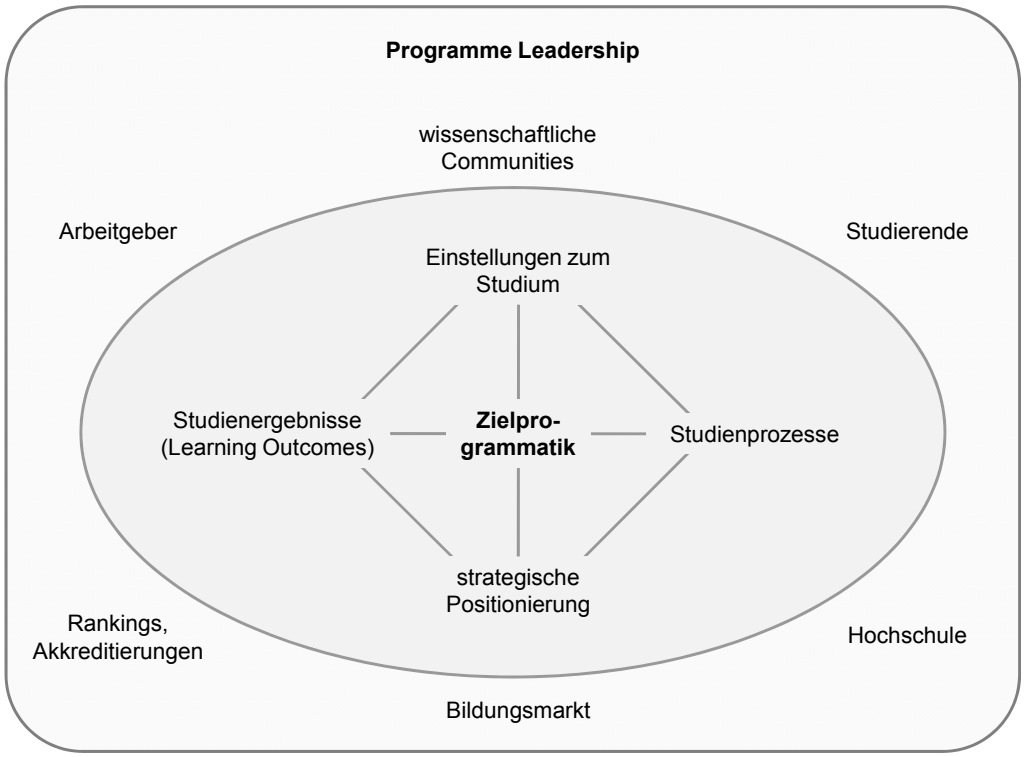



Abbildung 22. Programme Leadership-Dimension mit Anspruchsgruppen und Zieldimensionen (Quelle: Eigene Darstellung).

## 6.2. Design-Prinzipien für das Programmdesign auf der Ownership-Dimension

Programmdesign auf der Ownership-Dimension bedeutet, Gestaltungsinterventionen so zu gestalten, dass sie einerseits der angestrebten Zielprogrammatik entsprechen und andererseits an der bestehenden Programmkultur, also den etablierten Wahrnehmungen und Handlungslogiken, ansetzen. Die Ownership-Komponente, also die Frage, wie es gelingen kann, dass Studierende und auch Lehrende die Ziele des Programms als erstrebenswert und als konsistent mit den Handlungsbedingungen (Strukturen, Prozessen) wahrnehmen, wird in didaktischen Gestaltungsmodellen kaum angesprochen, sondern wird eher im Kontext des Change Managements in Unternehmen diskutiert (vgl. z. B. Kotter, 1996, insbes. S. 145-158). Da in den Fallstudien teilweise deutliche Diskrepanzen zwischen den jeweiligen programmatischen Ansprüchen der Studienprogramme und den Wahrnehmungen sowie Handlungslogiken der Studierenden deutlich wurden, wird diesem Thema hier jedoch eine große Bedeutung beigemessen.

Analog zur Auswertung der Fallstudie sowie zur Programme Leadership-Dimension werden in der Ownership-Dimension drei zentrale Gestaltungsebenen unterschieden: (1) Zielvorstellungen in Bezug auf die Studienergebnisse (Welche Erwartungen werden an die Studierenden kommuniziert?) (2) Vorstellungen bezüglich einer erstrebenswerten Studiengestaltung (Wie sollte ein erstrebenswerter Studienverlauf aussehen?) und (3) der Umgang mit Studienstrukturen (Wie wird die Studienorganisation unterstützt?).

Innerhalb der Ownership-Dimension wird auf die Studierenden fokussiert, obschon natürlich auch und gerade die Lehrenden dafür verantwortlich sind, dass programmatische Vorstellungen ihre Entsprechung im Alltagshandeln eines Studienprogramms finden. Die Lehrenden werden in dieser Arbeit konzeptionell als ein (zentraler) Teil der Rahmenbedingungen für das Studieren betrachtet und in den Design-Prinzipien entsprechend behandelt (siehe Abschnitte 6.2.2 und 6.2.3).

### 6.2.1. Funktionen des Studiums und Studienergebnisse: Welche Erwartungen werden an die Studierenden kommuniziert?

Die Fallstudien haben gezeigt, dass die Studierenden in Bezug auf den Zweck des Studiums ebenso wie hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen häufig unsicher sind. Teilweise weichen die programmatisch angestrebten Studienziele und Learning Outcomes sogar eklatant von den Vorstellungen der Studierenden ab. Dies kann bei den Studierenden zu Unsicherheiten in Bezug auf die Erwartungen an das Studium führen – insbesondere hinsichtlich der Frage der Berufsvorbereitung durch das Studium, die für viele Studierende zentral ist. Aus dieser Perspektive erscheint es wichtig, Programmziele sowohl in Bezug auf den Zweck des Studiums als auch in Bezug auf die angestrebten Learning Outcomes konsistent und glaubwürdig zu kommunizieren. Die nachfolgenden Design-Prinzipien konkretisieren diese Forderung.

**9. Design-Prinzip: Programmziele konsequent und nachvollziehbar kommunizieren**

Sollen Studienziele eine handlungsleitende und orientierende Funktion für die Studierenden erfüllen, sollten diese explizit kommuniziert und nachvollziehbar dargestellt werden. Nachvollziehbarkeit bedeutet, dass die Verbindung der Programmziele explizit mit den angebotenen (curricularen und extra-curricularen) Lerngelegenheiten in Verbindung gebracht wird. Es sollte deutlich werden, dass die Programmstrukturen die kommunizierten Ziele einlösen, sodass diese von den Studierenden erreicht werden können. Dazu sollte das Zielportfolio klar expliziert sein, indem auch seine Grenzen (z. B. in Spannungsfeldern wie Praxisausbildung versus Wissenschaftsorientierung, Allgemeinbildung versus Spezialisierung etc.) betont und von andereren Programmen abgegrenzt wird.

**10. Design-Prinzip: Zielportfolio klar explizieren – Umsetzung und Grenzen der Programmziele aufzeigen**

Die Kommunikation von Programmzielen sollte den Studierenden gegenüber konsistent erscheinen. Insbesondere die Lehrenden nehmen dabei eine entscheidende Rolle ein. Sie sollten ihre eigenen Lehraktivitäten mit dem Zielportfolio des Programms in Verbindung bringen und den Studierenden gegenüber begründen können. Darüber hinaus ist es für eine konsistente Kommunikation innerhalb des Programms notwendig, Zielvorstellungen, die von externen Anspruchsgruppen an die Studierenden gerichtet werden, aktiv aufzunehmen und in den Kontext der offiziellen Programmziele zu setzen. Beispielsweise kann der Unterschied zwischen den im Programm angestrebten Bildungsergebnissen (im Sinne verschiedener Learning Outcomes) und Strategien für einen erfolgreichen Berufseinstieg (im Sinne der Selbstdarstellung gegenüber potenziellen Arbeitgebern) bewusst kommuniziert werden.

### 6.2.2. Vorstellungen bezüglich der Studiengestaltung: Wie sollte ein erstrebenswerter Studienverlauf aussehen?

Die Vorstellungen der Studierenden von einer erstrebenswerten bzw. erfolgreichen Studiengestaltung wichen in den untersuchten Fällen teilweise stark von den Idealvorstellungen der Programmgestaltenden ab. Eine Ursache dafür ist darin zu sehen, dass diese Idealvorstellungen bezüglich der Studiengestaltung nicht explizit gemacht (daher auch die entsprechende Zieldimension in der Leadership-Dimension) und/oder nicht angemessen an die Studierenden kommuniziert werden. Eine weitere mögliche Ursache ist eine mangelnde Passung zwischen den kommunizierten Vorgaben zur Studiengestaltung und den bestehenden Studienstrukturen auf der makrodidaktischen und der mikrodidaktischen Ebene (siehe Abschnitt 2.1). Beide Ursachenkomplexe werden in den folgenden Design-Prinzipien aufgenommen.

**11. Design-Prinzip: Studierende bei der Gestaltung des Studienpfads aktiv unterstützen**

Sollen die Studierenden bei der Kompetenzentwicklung im Studium individuelle Schwerpunkte setzen können, sollten strukturelle (Wahl-) Freiheiten mit Hinweisen für eine zielgerichtete Studiengestaltung kombiniert werden. Dabei können verschiedene Gestaltungselemente genutzt werden, z. B. die Vorgabe von bedingten Studienpfaden/Tracks (Wahl a bedingt c und d, Wahl b bedingt e und f) in Kombination mit umfangreichen Informationsangeboten, Beratungen mit Bezug zur Studienplanung, unterstütztes Erstellen individueller Studienpläne (vgl. Personal Development Planning) oder Studienportfolios zur Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung während des Studiums. Das Ziel solcher Maßnahmen sollte letztlich sein, die Studierenden zu befähigen, didaktisch sinnvolle Entscheidungen im Rahmen der Studienplanung zu treffen, d. h. so zu wählen, dass die eigenen Kompetenzziele möglichst gut erreicht werden können.

**12. Design-Prinzip: Angestrebte Einstellungen fördern**

Sollen die Studierenden eine bestimmte Einstellung zueinander, im Sinne eines kooperativen oder kompetitiven Verhältnisses, entwickeln, sollte dies insbesondere (a) bei der Gestaltung des Prüfungssystems sowie (b) bei Maßnahmen zur Gestaltung der Studiensozialisation berücksichtigt werden. Die Betonung von Wettbewerb und Selektion resultiert dabei tendenziell in einem kompetitiven Verhältnis. Soll hingegen ein kooperatives Verhältnis zwischen den Studierenden gefördert werden, sollte ein Schwerpunkt auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und -leistungen des einzelnen Studierenden gelegt werden. Bei der Gestaltung des Prüfungssystems ist auf eine Balance zu achten zwischen Prüfungen, die rein der Selektion dienen (mit geringem Fokus auf die Kompetenzentwicklung) und Prüfungen, die keinerlei Vergleichsmaßstab bieten und damit gegebenenfalls die Leistungsmotivation hemmen.

**13. Design-Prinzip: Lehrende auf Programmziele verpflichten**

Um für die Studierenden deutlich zu machen, wie sich die Programmziele in den Programmstrukturen widerspiegeln und mit welcher Studiengestaltung einzelne Ziele erreicht werden können, sollten die Lehrenden eines Programms auf die Förderung der Programmziele verpflichtet werden. Dabei ist eine Balance zwischen Verbindlichkeit und individueller Lehrfreiheit zu wahren. Einerseits sollten die Lehrenden den Stellenwert ihrer Lehraktivitäten im Programm kennen. Sie sollten in der Lage sein, den Beitrag der eigenen Lehre zu den Programmzielen zu benennen und mit anderen Lehrangeboten des Programms in Beziehung zu setzen bzw. abzugrenzen. Andererseits sollten die Lehrenden die Möglichkeit haben, eigene inhaltliche und methodische Schwerpunkte zu setzen und insbesondere Innovationen – z. B. aus eigenen Forschungs- oder Praxistätigkeiten – in die Lehre einzubringen. Die Ausrichtung auf die Programmziele sollte daher nicht als strukturell-direktive Maßnahme (z. B. durch Vorgeben von Inhalten und Methoden) erfolgen. Vielmehr sollte es darum gehen, im Rahmen von Kommunikationsprozessen (z. B. Einführungsgespräch mit neuen Lehrenden im Programm, regelmäßige Programmkonferenzen mit den Lehrenden) mit den Programmverantwortlichen und anderen Lehrenden ein Bewusstsein für die eigene Position im Programm zu schaffen.

### 6.2.3. Umgang mit Studienstrukturen: Wie lässt sich die Studien- und Lernorganisation unterstützen?

Neben den ideellen Aspekten der Studiengestaltung (Vorstellungen von Studienzielen und Vorstellungen eines idealtypischen Studienverlaufs) umfasst die Studienprogrammkultur auch Aspekte der Studien- und Lernorganisation. Dazu gehören unter anderem die Gestaltung der Modulstruktur und des Prüfungswesens, die Integration der verschiedenen Lernerfahrungen im Studium sowie Mechanismen der Veranstaltungswahl.

**14. Design-Prinzip: Zersplitterte Modul- und Prüfungsstrukturen vermeiden**

Sollen in einem Programm nicht nur isolierte Wissensinhalte, sondern Handlungskompetenzen entwickelt werden, so sollten kleinteilige Modul- und vor allem Prüfungsstrukturen vermieden werden. Kleinteilige Module mit vielen eigenständigen Lehrveranstaltungen und vor allem einer Vielzahl von Prüfungen begünstigen tendenziell einen additiven Wissenserwerb. Um Modulzuschnitte nicht zu kleinteilig ausfallen zu lassen, kann beispielsweise auf Veranstaltungen im Teamteaching (zwei oder mehr Dozierende gestalten eine Veranstaltung) ebenso zurückgegriffen werden wie auf integrierende Prüfungsformen – etwa Modulprüfungen, die mehrere Veranstaltungen abdecken, Portfolios oder praktische Arbeiten.

**15. Design-Prinzip: Interdisziplinarität didaktisch aufnehmen**

Ist ein Programm mehrdisziplinär angelegt, sollte das Zusammenspiel der verschiedenen Disziplinen bewusst didaktisch gestaltet werden. Die Fallstudien haben gezeigt, dass Mehrdisziplinarität häufig zu einer Parallelführung unterschiedlicher Fachlogiken innerhalb eines Programms führt, und dadurch die Lernpotenziale interdisziplinärer Lernerfahrungen oft nicht umfassend genutzt werden. Um dem entgegenzuwirken, sollten disziplinär unterschiedliche Herangehensweisen bewusst angesprochen werden, z. B. im Rahmen von Veranstaltungen, in denen ein- und dasselbe Problem aus der Sicht verschiedener Fachrichtungen untersucht wird. Darüber hinaus sollte darauf geachtet werden, dass fachspezifisch unterschiedliche Gestaltungslogiken auf Veranstaltungsebene (allem voran Modulgrößen und Prüfungsformen) sich nicht negativ auf die Konsistenz eines Programms auswirken.

**16. Design-Prinzip: Fachliche und überfachliche Programmziele konsistent abbilden**

Sollen in einem Studienprogramm überfachliche Studienergebnisse erreicht werden, so sollten diese mit fachlichen Programmzielen integriert werden. In den Fallstudien wurden Lehr- bzw. Lernaktivitäten, die auf überfachliche Kompetenzentwicklung zielen, strukturell häufig von der fachbezogenen Lehre getrennt. Oft kommt es bei den Studierenden zu einer Unterordnung des Überfachlichen unter das Fachliche, weil Lehr-, Lern- und Prüfungsmethoden als weniger anspruchsvoll empfunden werden. Um dies zu vermeiden, sollten Lerngelegenheiten geschaffen werden, bei denen fachliche und überfachliche Handlungsanforderungen zusammenfallen, z. B. Praxisprojekte. Zudem sollte darauf geachtet werden, die Förderung überfachlicher Kompetenzen methodisch in die fachbezogene Lehre zu integrieren und/oder Lernaktivitäten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen strukturell einen ähnlichen Stellenwert wie der fachbezogenen Lehre zu geben (z. B. durch Positionierung im Curriculum, Anspruch der Prüfungsformate).

**17. Design-Prinzip: Komplexität der Studienplanung reduzieren**

In den Fallstudien wurde deutlich, dass die Planung von Studienabschnitten – d. h. eines oder mehrerer Semester – eine Vielzahl von Informationen und die Koordination vieler Einflussfaktoren verlangt. Als Folge davon treten die eigentlichen Kompetenzziele der Studierenden bei der Studienplanung gegenüber anderen Einflussfaktoren häufig in den Hintergrund. Die Studierenden sollten daher bei der Studienplanung möglichst entlastet werden. Dies kann einerseits gelingen, indem relevante Planungsinformationen (Veranstaltungszeiten, Lernziele, Lehr-, Lern- und Prüfungsformate etc.) gesammelt und einfach auffindbar zur Verfügung gestellt werden. Andererseits sollten Modelle der Studiengestaltung entwickelt und kommuniziert werden, die Möglichkeiten wie Teilzeitstudium, Auslandsaufenthalt und extracurriculare Lernaktivitäten (studienbezogene Praktika und/oder gemeinnützige Arbeiten) berücksichtigen.

**18. Design-Prinzip: Administrative Rahmenbedingungen berücksichtigen**

Soll ein Programm nicht nur didaktisch konsistent, sondern auch alltagspraktisch funktional sein, sollte die studienbezogene Verwaltung frühzeitig in die Programmplanung mit einbezogen werden. Die Fallstudien haben gezeigt, dass didaktische Programmziele teils aufgrund administrativer Gegebenheiten – z. B. Verflechtungen und Abhängigkeiten zwischen Studienprogrammen – nicht wirksam werden können. Die Administration sollte daher sehr früh im Prozess der Umsetzung von Programmzielen involviert sein, um die Prozesse der administrativen Studienorganisation möglichst gut mit den didaktischen Zielsetzungen abstimmen und frühzeitig sinnvolle Kompromisse entwickeln zu können.

**Fazit.** Abbildung 23 illustriert die Programme Ownership-Dimension. Die Design-Prinzipien sind in der Abbildung den jeweils angesprochenen Akteuren – Programmverantwortlichen bzw. Lehrenden – sowie der makro- oder mikrodidaktischen Gestaltungsebene – Programmstrukturen bzw. Einzelveranstaltung – zugeordnet. An dieser Stelle ist noch einmal zu betonen, dass die Programmgestaltung nicht nur die Festlegung struktureller Merkmale umfasst, sondern auch die Kommunikation handlungsleitender Vorstellungen sowie die Beratung der Studierenden bezüglich des Umgangs mit den Programmstrukturen. Ein wichtiges Gestaltungsprinzip der Ownership-Dimension, das die Abbildung nicht ausreichend widergibt, ist die Ausrichtung der einzelnen Lehrenden auf die Programmziele bzw. die Einordnung der Lehrveranstaltungen in das Zielportfolio und das didaktische Profil des Programms.

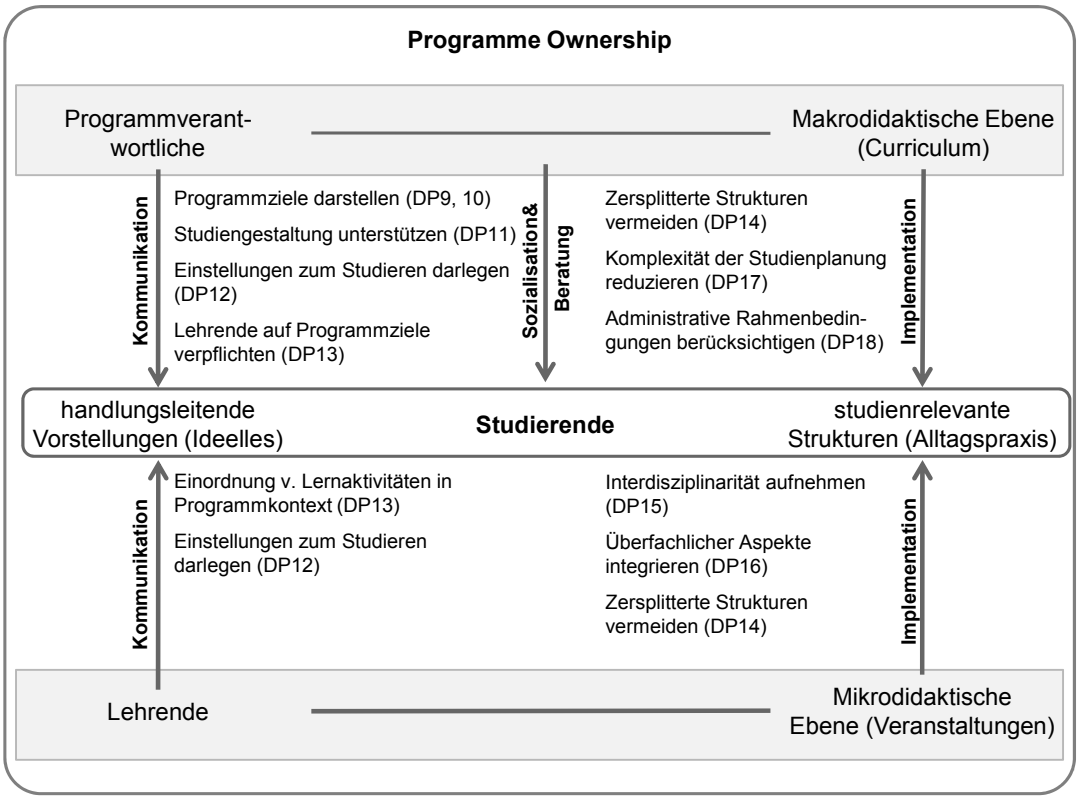



Abbildung 23. Programme Ownership-Dimension mit Akteuren, Gestaltungsebenen und Gestaltungsprozessen (Quelle: Eigene Darstellung).

## 6.3. Verbindung von Programme Leadership- und Ownership-Dimension bei der Gestaltung von Studienprogrammen

Bei der Gestaltung bzw. Weiterentwicklung von Studienprogrammen spielen Leadership- und Ownership-Dimension zusammen (vgl. Abbildung 21). Dementsprechend ist als letzter Schritt auf dem Weg zu einem Gestaltungsmodell zu klären, wie die Verbindung zwischen diesen beiden Dimensionen hergestellt werden kann. Tabelle 22 veranschaulicht die formulierten Design-Prinzipien der Programme Leadership und der Programme Ownership-Dimension noch einmal im Überblick. Es stellt sich nun die Frage, wie Gestaltungsprozesse zu planen und durchzuführen sind, so dass die angestrebte Verbindung zwischen den beiden Dimensionen im Sinne einer kulturorientierten Programmgestaltung zustande kommt.

Zu gestalten sind hier zwei „Verbindungslinien“: Zum einen die Frage, wie die bestehende Studienprogrammkultur in Entwicklungsprozessen aufgenommen wird und zum anderen, wie Interventionen zur Umsetzung der Leadership-Dimension zu planen sind, um an die bestehenden Studienprogrammkultur anschlussfähig zu sein.

Tabelle 22. Design-Prinzipien der Programme Leadership- und der Programme Ownership-Dimension im Überblick (Quelle: Eigene Darstellung).

| No | Design-Prinzip (Kurzform) |
|---|---|
| **Programme Leadership-Dimension** | |
| | *Zieldimensionen* |
| 1 | Mehrdimensionale Zielprogrammatik entwickeln |
| | *Struktur und Aussagekraft von Programmzielen* |
| 2 | Learning Outcomes handlungsleitend formulieren |
| 3 | Idealtypische Studienpfade definieren |
| 4 | Wünschenswerte Einstellungen zum Studieren und zu Mitstudierenden festlegen |
| 5 | Strategische Positionierung des Studienprogramms ausweisen |
| | *Prozesse zur Festlegung einer Zielprogrammatik* |
| 6 | Verantwortlichkeit für professionelle Programm-Leadership festlegen |
| 7 | Multiple Zieldimensionen bei der Programmentwicklung berücksichtigen |
| 8 | Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen bewusst managen |
| **Programme Ownership-Dimension** | |
| | *Funktionen des Studiums und Studienergebnisse* |
| 9 | Programmziele konsequent und nachvollziehbar kommunizieren |
| 10 | Zielportfolio klar explizieren – Umsetzung und Grenzen der Programmziele aufzeigen |
| | *Vorstellungen bezüglich der Studiengestaltung* |
| 11 | Studierende bei der Gestaltung des Studienpfads aktiv unterstützen |
| 12 | Angestrebte Einstellungen fördern |
| 13 | Lehrende auf Programmziele verpflichten |
| | *Umgang mit Studienstrukturen* |
| 14 | Zersplitterte Modul- und Prüfungsstrukturen vermeiden |
| 15 | Interdisziplinarität didaktisch aufnehmen |
| 16 | Fachliche und überfachliche Programmziele konsistent abbilden |
| 17 | Komplexität der Studienplanung reduzieren |
| 18 | Administrative Rahmenbedingungen berücksichtigen |

### 6.3.1. Kulturanalyse als Ausgangspunkt für die Programmgestaltung

Grundsätzlich gilt, dass vor der (Weiter-) Entwicklung der Leadership-Dimension die bestehende Programmkultur analysiert werden sollte. Handelt es sich um die Neuentwicklung eines Programms, so sollte diese Analyse mit Blick auf die zu erwartende Studierendenschaft erfolgen. *Inhaltlich* sollte die Analyse auf die zentralen Dimensionen der Studienprogrammkultur fokussieren, nämlich die bestehenden

- Zielvorstellungen (Welche Funktionen und Ziele schreiben die Studierenden dem Programm zu?),
- Handlungsstrategien (Wie gehen die Studierenden mit den Studienstrukturen um?),
- Einstellungen zum Studieren und zu den Mitstudierenden sowie
- Sozialisationsmechanismen (Wie erwerben die Studierenden das kulturelle Wissen der Studienprogrammkultur?).

*Methodisch* kann die Analyse der bestehenden Programmkultur ähnlich angelegt werden wie die Fallstudien in der vorliegenden Arbeit (siehe Teil IV, Abschnitte 2 und 3), d. h. als eine Kombination aus Dokumentenanalysen und Interviewmethoden. Welche Form von Interviews eingesetzt wird, um Studierende zu befragen, hängt dabei sowohl von der Studierendenschaft als auch von den verfügbaren Ressourcen ab. Handelt es sich um eine eher homogene Studierendenschaft und sollen studentische Vorstellungen und Handlungsweisen eher im Sinne eines Querschnitts erfasst werden, empfehlen sich Gruppeninterviews als Erhebungsmethode. Handelt es sich hingegen um eine heterogene Studierendenschaft und sollen die Besonderheiten einzelner Untergruppen in den Mittelpunkt gerückt werden, können Einzelinterviews mit „Extremfällen“, also besonders typischen Repräsentanten jeder Untergruppe ergiebiger sein. Dasselbe gilt, wenn die Ressourcen für die Analyse der Programmkultur begrenzt sind und nur einige wenige Gespräche mit Studierenden durchgeführt werden können.

### 6.3.2. Kulturorientierte Implementation von Gestaltungselementen

Die bestehende Programmkultur sollte nicht nur bei der Weiterentwicklung von Programmzielen (auf der Programme Leadership-Dimension) eine Rolle spielen, sondern auch bei der Implementation von Gestaltungselementen in Betracht gezogen werden. Kulturorientierte Programmgestaltung zielt darauf ab, nicht nur die strukturellen Rahmenbedingungen des Studierens zu verändern. Vielmehr sollen auch die Vorstellungen und Strategien angesprochen werden, die dem Alltagshandeln der Studierenden zugrunde liegen (die Aspekte der Programme Ownership-Dimension). Damit dies gelingen kann, sollten bei der Implementation von Gestaltungsmaßnahmen iterative Kommunikations- und Feedbackzyklen vorgesehen werden. Insbesondere den Lehrenden soll damit die Möglichkeit gegeben werden, zu Veränderungen Stellung zu beziehen und sich der eigenen Position im Programm bewusst zu werden. Darüber hinaus gilt

es, das bestehende „Hidden Curriculum“ der Studierenden zu berücksichtigen und problematische oder unerwünschte Elemente gegebenenfalls direkt zu thematisieren.

Abbildung 24 zeigt das kulturorientierte Modell der Programmgestaltung in seiner Gesamtsicht mit der Programme Ownership- und der Programme Leadership-Dimension sowie den Interaktionsbeziehungen der beiden Dimensionen im Rahmen von Gestaltungsprozessen. Dabei ist kritisch anzumerken, dass dieses Modell ausschließlich auf Basis der theoretischen Vorarbeiten und der darauf aufbauenden Fallstudien bestehender Programme entstanden ist. Grundlage bilden also ex post Analysen, obwohl das Modell selbst auf Gestaltungsprozesse hin ausgerichtet ist. Um diesem Defizit zu begegnen, wurde eine vierte Fallstudie durchgeführt, bei der das Re-Design eines Studienprogramms unter Anwendung der aufgestellten Design-Prinzipien begleitet wurde. Diese Fallstudie wird im nächsten Abschnitt vorgestellt und dient dazu, die aufgestellten Design-Prinzipien kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

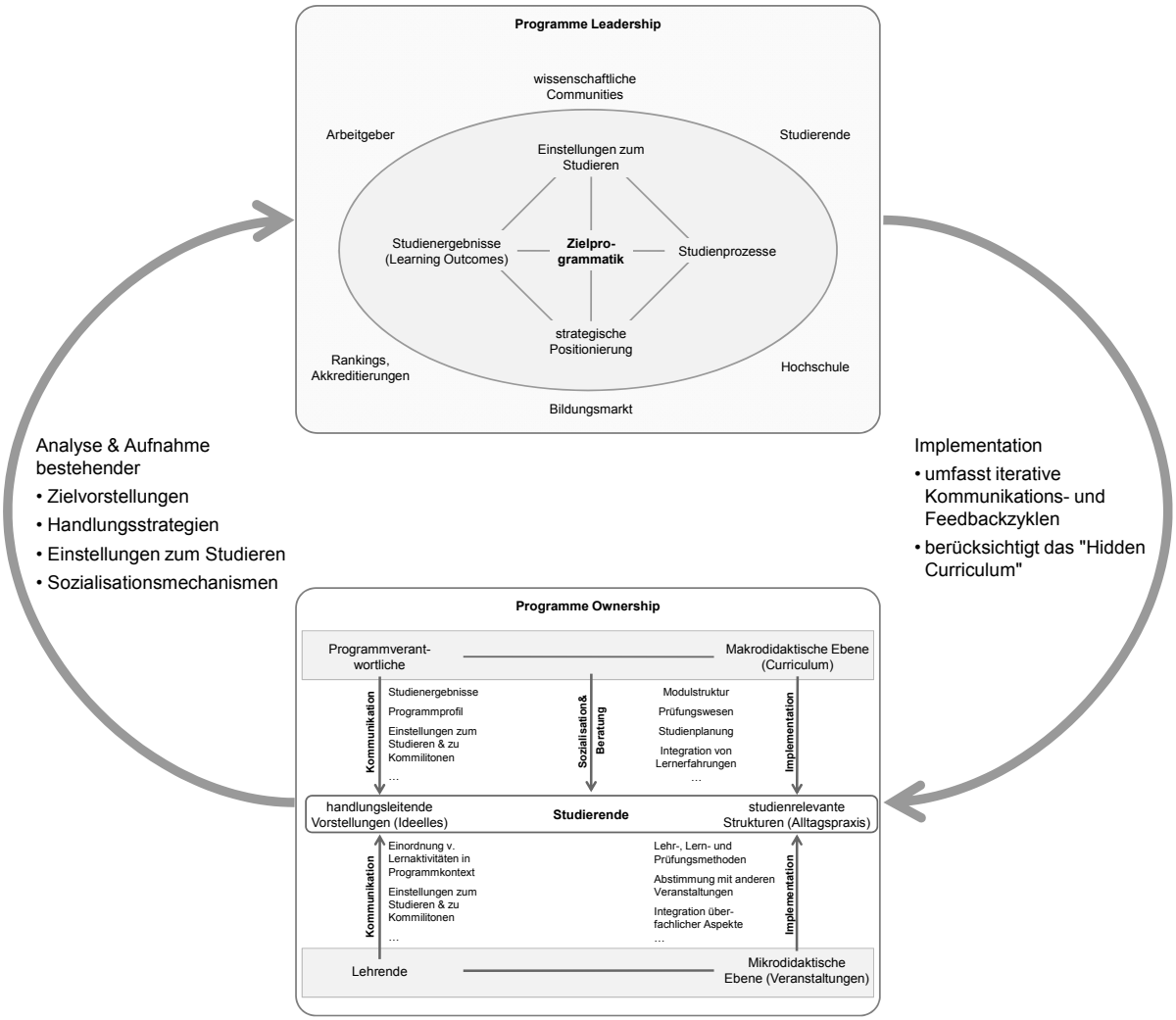



Abbildung 24. Kulturorientiertes Gestaltungsmodell in der Gesamtsicht mit der Verbindung von Programme Ownership- und Programme Leadership-Dimension (Quelle: Eigene Darstellung).

# 7. Überprüfung des Gestaltungsmodells: Fallstudie Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik

Die Tauglichkeit der formulierten Design-Prinzipien bzw. des Gestaltungsmodells wurde im Zuge einer Programmentwicklungs-Initiative für die Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen erprobt. Im Rahmen dieser Zusatzausbildung können Studierende der Universität St. Gallen „die notwendigen Erkenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten entwickeln, um als Experten/innen in den Handlungsfeldern didaktische Gestaltung, Bildungsmanagement und Personalentwicklung professionell agieren zu können“ (Homepage des Instituts für Wirtschaftspädagogik).[88] Absolventen der wirtschaftspädagogischen Zusatzausbildung werden zudem auf eine Tätigkeit als Lehrer im Bereich Wirtschaft und Recht an Gymnasien und Berufsfachschulen (Sekundarstufe II) vorbereitet.

Anders als bei den drei vorangegangenen Fällen geht es in dieser Fallstudie nicht um die Beantwortung der theoriegeleiteten Forschungsfragen (Teil III, Abschnitt 1.3.2). Vielmehr handelt es sich um die wissenschaftliche Begleitung eines Gestaltungsprojekts, also um die praktische Erprobung der theoretisch und empirisch gewonnenen Design-Prinzipien. Aus forschungspraktischen Gründen konnten bei der Auswahl des Falles nicht dieselben Sampling-Kriterien berücksichtigt werden wie bei den vorangegangenen Fallstudien; in diesem Fall standen die Zugänglichkeit und die zeitliche Eingrenzung des Programmentwicklungs-Projektes im Vordergrund. Zudem ist die Entwicklungsinitiative im Programm Wirtschaftspädagogik aus den folgenden Gründen für die Erprobung des Gestaltungsmodells interessant:

- Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung des Programms ist das Ziel einer Programmakkreditierung. Damit liegt einer klarer Schwerpunkt auf einem strategischen Entwicklungsziel. Zu prüfen ist hier wie und inwieweit es gelingen kann, entsprechend der Design-Prinzipien weitere Zieldimensionen anzusprechen.
- Als Zusatzausbildung ist das Programm Wirtschaftspädagogik vergleichsweise wenig umfangreich (40 Kreditpunkte) und damit weniger komplex als vollständige Bachelor- oder Master-Programme. Damit erscheint das Programm für eine erstmalige und gleichzeitig konsequente Anwendung der entwickelten Design-Prinzipien gut geeignet.
- Trotz seines vergleichsweise geringen Umfangs zeichnet sich das Programm durch eine Vielfalt an Programmzielen (Vorbereitung auf verschiedene Berufsfelder, Kombination fachlicher und überfachlicher Ziele) und didaktischen Gestaltungsformen aus (Vorlesungen, Seminare, praktische Übungen, Pflichtpraktikum).
- Die Studierendenschaft innerhalb der Zusatzausbildung ist in Bezug auf ihre Studienvoraussetzungen ausgesprochen heterogen. Sowohl wenig erfahrene Studierende als auch erfahrene Berufspraktiker belegen das Programm und verfolgen de-

[88] http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/wwwPubInhalteGer/Studierende?opendocument

mentsprechend unterschiedliche Zielsetzungen und Studienlogiken, denen bei der Programmgestaltung Rechnung zu tragen ist.

Die nachfolgende Falldarstellung orientiert sich – wie auch die dargestellte Programmentwicklungs-Initiative – am entwickelten Gestaltungsmodell (Abbildung 24) bzw. den darin enthaltenen Design-Prinzipien (Tabelle 22) und ist entsprechend gegliedert. Insbesondere werden die Spannungsfelder aufgezeigt, in denen sich die Programmentwicklung bewegt.

## 7.1. Ausgangspunkt und Planung der Entwicklungsprozesse

Ausgangspunkt für die Programmentwicklungs-Initiative der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik ist die angestrebte Anerkennung des Studiums durch die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) sowie das Schweizerische Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). Die Entscheidung für eine Revision der Zusatzausbildung im Sinne der beiden Akkreditierungsreglemente wurde zugunsten der strategischen *Positionierung des Programms am Bildungsmarkt* getroffen: Aufgrund eines akuten Lehrermangels in der Schweiz hatte sich die fehlende Akkreditierung der St. Galler Zusatzausbildung bisher nicht negativ auf die Berufschancen der Absolvierenden ausgewirkt. Da jedoch ein Rückgang des Lehrermangels in den nächsten Jahren zumindest als wahrscheinlich gilt, könnte es zu einem verstärkten Wettbewerb um Anstellungen an berufsbildenden Schulen und Gymnasien kommen. Da mittlerweile auch andere Institutionen einen akkreditierten Abschluss für Wirtschaftslehrende vergeben, sollte auch den St. Galler Studierenden eine akkreditierte Ausbildung angeboten werden.

Die Einhaltung der Akkreditierungselemente von BBT und EDK stellt also den Ausgangspunkt der Entwicklungsinitiative dar. Diese Reglemente haben einen direkten Einfluss auf die inhaltliche wie auch auf die strukturelle Ausgestaltung des Curriculums, wirken sich also auf die Programme Leadership- wie auch die Ownership-Dimension aus. Unter Berücksichtigung der formulierten Design-Prinzipien (Tabelle 22) sollte die Entwicklungsinitiative jedoch nicht eindimensional geplant werden, sondern alle Zieldimensionen der Programmentwicklung einbezogen werden (Design-Prinzip 7). Zudem sind innerhalb jeder Zieldimension verschiedene Anspruchsgruppen zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen (Design-Prinzip 8). Schließlich sollte die Entwicklung als professionelle Aufgabe verstanden und von einem spezialisierten Personenkreis durchgeführt werden (Design-Prinzip 6).

Die operative Leitung der Entwicklungsinitiative übernahm das Team für Hochschulentwicklung und Selbststudium der Universität St. Gallen.[89] Seine Aufgaben sieht das Team vor allem in der Moderation von Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen bei der Programmgestaltung. Ferner werden Hilfestellungen angeboten, beispielsweise in Form von Analysen des bestehenden Programms, Befragungen von Studierenden etc.

[89] http://www.selbststudium.unisg.ch

## 7.2. Leadership-Dimension: Zieldimensionen und Anspruchsgruppen

Unter Anwendung der aufgestellten Design-Prinzipien in der Programme Leadership-Dimension wurden zunächst die verschiedenen Zieldimensionen mit den jeweils relevanten Anspruchsgruppen skizziert.

### 7.2.1. Strategische Positionierung des Programms

Wie bereits oben dargestellt, gab die strategische Positionierung des Programms am Bildungsmarkt den Ausschlag für die Entwicklungs-Initiative. Allerdings stellen mit Blick auf die strategische Positionierung auch die Studierenden, die Schulen (als Abnehmer der Studierenden und wichtige Partner bei der Ausbildung) sowie die Hochschule (bzw. die relevanten Leitungsgremien) relevante Anspruchsgruppen dar, deren Erwartungen teils im Widerspruch mit denen der Akkreditierungsinstitutionen (BBT, EDK) stehen:

**Akkreditierungsinstitutionen.** Die größten Veränderungen der bisherigen Ausbildung von Wirtschaftslehrenden gibt das Reglemente der EDK im Bereich der fachwissenschaftlichen Ausbildung vor. So müssen Studierende in den Fächern Betriebswirtschafts-, Volkswirtschaftslehre und Recht eine bestimmte Anzahl an Kredits belegen (90-60-30 in beliebiger Kombination). Die fachlichen Kompetenzen der Wirtschaftslehrenden in den unterrichteten Fächern sollen damit sichergestellt werden. Den Studierenden an der Universität St. Gallen entsteht dadurch ein mutmaßlicher Mehraufwand, da die entsprechende Kreditkombination im Rahmen eines Bachelor-Master-Studiums normalerweise nicht zu erbringen ist. Innerhalb eines akkreditierten Programms müssten die Studierenden künftig Zusatzleistungen im Fachstudium erbringen.

**Studierende.** Die Studierenden haben ein Interesse daran, den Aufwand der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik neben dem regulären Fachstudium möglichst gering zu halten. Insbesondere die Studiendauer sollte sich nicht entscheidend verlängern. Eine Analyse der Tätigkeiten von Absolvierenden des Wirtschaftspädagogik-Studiums zeigt, dass der Großteil nicht den Lehrerberuf ergreift. Die Zusatzausbildung wird eher als Absicherung und teilweise unter Ausnutzung eines „Mitnahmeeffekts“ absolviert oder aber, um sich im privatwirtschaftlichen Bereich auf eine pädagogisch-didaktische Ausrichtung (z. B. im Personalbereich) vorzubereiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass notwendige Zusatzleistungen für ein akkreditiertes Lehrdiplom und damit verbunden eine Verlängerung der Studiendauer viele interessierte Studierende abschrecken wird.

**Schulen.** Schulen sind nicht nur als potenzielle Abnehmer der Wirtschaftspädagogik-Studierenden eine wichtige Anspruchsgruppe. Vielmehr stellen sie auch wichtige Partner während des Studiums dar, da sie Gelegenheiten für praktische Lernerfahrungen anbieten (Übungsstunden und Praktikumsplätze). Ein qualitativ hochwertiges Studium zu garantieren und dies über die Akkreditierung nachzuweisen, ist entscheidend, damit die Universität St. Gallen weiter als Anbieter einer hochqualitativen Lehrerbildung wahrgenommen wird.

**Hochschule.** Aus Sicht der Hochschule ist ein Studienangebot nur dann auf Dauer tragbar, wenn es eine ausreichende Zahl an Studierenden anzusprechen vermag. Der dauerhafte Bestand eines Programms hängt dadurch letztlich auch von seiner Attraktivität für die Studierenden ab.

Diese Gegenüberstellung zeigt ein deutliches Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der der verschiedenen Anspruchsgruppen. Je nach Umgang mit diesem Spannungsfeld sind unterschiedliche Folgen zu erwarten: Das Programm nicht zu akkreditieren kann *mittel- und langfristig* dazu führen, dass die Wirtschafspädagogik-Ausbildung in St. Gallen gegenüber akkreditierten Anbietern nicht mehr konkurrenzfähig ist. Dies hätte nicht nur negative Auswirkungen für das Studienprogramm, sondern auch für die Wahrnehmung der Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen als Disziplin. Demgegenüber ist bei der Umsetzung der Akkreditierungsbestimmungen *kurzfristig* mit einem Einbruch der Studierendenzahlen zu rechnen, was auf längere Sicht die Legitimation des Programms von Seiten der Hochschule gefährden könnte. Entsprechend dieser beiden Szenarien sind für die Neugestaltung des Programms folgende strategische Ziele zu formulieren:

(1) Im Sinne einer nachhaltigen Sicherstellung der Marktposition des Wirtschaftspädagogik-Studiums in St. Gallen ist die Akkreditierung nach BBT und EDK anzustreben.

(2) Um die Position des Programms an der Hochschule zu gewährleisten, ist die Anpassung auf die Akkreditierungsvorgaben so zu gestalten, dass einem Einbruch der Studierendenzahlen vorgebeugt wird.

### 7.2.2. Studienergebnisse

Die angestrebten Studienergebnisse betreffen im wesentlichen zwei Bereiche, die curricular getrennt abgebildet werden: Erstens die fachwissenschaftliche Ausbildung in den Fächern Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie Recht. Diese Kompetenzen erwerben die Studierenden in ihrem jeweiligen Fachstudium, d. h. einem Bachelor- bzw. Master-Studium an der Universität St. Gallen. Die Studienergebnisse, die in der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik erreicht werden sollen, beziehen sich auf das pädagogisch-didaktische Handeln in unterschiedlichen Umfeldern und Situationen.

#### 7.2.2.1. Methodisches Vorgehen zur Bestimmung von Studienergebnissen

Für die Bestimmung erstrebenswerter Studienergebnisse wurde auf das Modell zur Kompetenzbestimmung von Euler und Hahn (2004, S. 243-246) zurückgegriffen. Dabei werden ausgehend von Situationstypen – typischen Handlungssituationen, denen ein Lernender künftig ausgesetzt sein wird – Handlungsanforderungen definiert. Aus diesen Handlungsanforderungen können wiederum Kompetenzen abgeleitet werden, über die ein Handelnder verfügen muss, um die jeweiligen Handlungsanforderungen

zu bewältigen. Ausgangspunkt bildeten dabei zwei große Handlungsfelder, im Sinne von Berufsbildern, auf die das Studium der Wirtschaftspädagogik vorbereiten soll:

**Handlungsfeld 1:** „Als Lehrperson für das Fach 'Wirtschaft und Recht' in der Sekundarstufe II wirkungsvoll agieren (Berufsfachschule, Gymnasium)“ (SgWipädDo_1).

**Handlungsfeld 2:** „Als Bildungsverantwortliche/r wirkungsvoll in Organisationen agieren (Unternehmen, NGOs, GOs, Bildungsinstitutionen)“ (SgWipädDo_1).

Für jedes dieser beiden beruflichen Handlungsfelder wurden verschiedene Handlungsbereiche (z. B. „Unterrichtseinheiten vorbereiten, durchführen und nachbereiten“) mit ihren jeweiligen Kompetenzanforderungen (z. B. „verschiedene Methoden der Unterrichtsplanung situationsangemessen anwenden“) entwickelt (Tabelle 23).

#### 7.2.2.2. Einbeziehung verschiedener Anspruchsgruppen in die Bestimmung von Studienergebnissen

Auch für die Festlegung anzustrebender Studienergebnisse lassen sich verschiedene Anspruchsgruppen identifizieren: Zu berücksichtigen sind neben den Vorgaben der Akkreditierungsinstitutionen auch die Vorstellungen der Lehrenden und der Studierenden sowie Ansprüche potenzieller Arbeitgeber (in diesem Fall Schulen und Bildungsdienstleister bzw. Bildungsbereiche in Organisationen). Mit Bezugnahme auf das Design-Prinzip 8 („Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen bewusst managen.“) wurde zunächst eine Priorisierung dieser Anspruchsgruppen durchgeführt:

**Die Lehrenden** im Programm wurden als diejenige Anspruchsgruppe benannt, die als Experten die wichtigsten inhaltlichen und methodischen Inputs liefern können. Zudem es ist für eine erfolgreiche Implementation des Programms auf der Ownership-Dimension unabdingbar, dass die Lehrenden die angestrebten Studienergebnisse mittragen. Die Einbindung der Lehrenden in die Festlegung der Studienergebnisse erfolgte iterativ im Rahmen mehrerer Klausursitzungen des Institut für Wirtschaftspädagogik, an denen ein Großteil der Lehrenden beschäftigt ist. Konkret wurde den Lehrenden dabei jeweils der Entwurf eines vorläufigen Kompetenzprofils präsentiert, der vom Team für Hochschulentwicklung auf Basis des oben beschriebenen Vorgehens entwickelt worden war. Dieser Vorschlag wurde dann in thematischen Arbeitsgruppen von den Lehrenden diskutiert. Die Feedbacks der Lehrenden wurden in die nächste Fassung eingearbeitet, die dann wieder vorgestellt und diskutiert wurde. Insgesamt wurden drei solcher Zyklen durchgeführt. Zielsetzung für die Lehrenden war es dabei, die eigenen Lehraktivitäten innerhalb des Programms zu verorten. So konnte einerseits sichergestellt werden, dass jeder Dozierende die eigene Position im Programm erkennen kann. Andererseits wurden durch das bereits vorgefertigte Kompetenzprofil auch die Erwartungen an die Lehrenden verdeutlicht. Zudem wurde so verhindert, dass sich die angestrebten Studienergebnisse additiv aus den Lehrinhalten jedes einzelnen Lehrenden bzw. der bereits existierenden Lehrveranstaltungen zusammensetzen.

**Vorgaben der Akkreditierungsinstitutionen** wurden mit dem gemeinsam ausgehandelten Kompetenzprofil abgeglichen. Hierbei zeigte sich eine weitgehende Übereins-

timmung, nur vereinzelt musste das Kompetenzprofil ergänzt werden. Diese Ergänzungen sind jedoch insofern besonders bedeutsam, weil sie nicht den eigentlichen Vorstellungen der Lehrenden entsprechen, aber doch im neu gestalteten Programm abgedeckt werden müssen. Insgesamt ergaben sich in der Zieldimension der Studienergebnisse aber keine größeren Spannungen zwischen den Akkreditierungsvorgaben und den Vorstellungen der Lehrenden.

**Ansprüche potenzieller Arbeitgeber** wurden durch die Lehrenden sowie durch die Studiengangsverantwortliche der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik vertreten. Im Zuge des Entwicklungsprozesses wurde sich bewusst gegen die direkte Einbindung von Arbeitgeber- bzw. Schulvertretern entschieden. Grund dafür war zum einen die gute Anbindung an die Berufspraxis durch einen ständigen Kontakt mit Schul- (sowohl durch die Organisation von Lehrpraktika als auch durch Beratungsprojekte an Schulen) wie auch Unternehmensvertretern (durch das Aus- und Weiterbildungs- sowie Beratungsangebot des Swiss Centre for Innovations in Learning, scil – einem Kompetenzzentrum des Instituts für Wirtschaftspädagogik)[90]. Zudem stand bei der Festlegung der Lernergebnisse auch eine bewusst normative Position im Mittelpunkt, geprägt durch die Forschungs- und Bildungsphilosophie des Instituts für Wirtschaftspädagogik. Das Programm vertritt damit den Anspruch, nicht (nur) auf externe Ansprüche zu reagieren, sondern (vor allem) auch eine innovationsorientierte Zusatzausbildung anzubieten, die auf die proaktive Weiterentwicklung der Bildungspraxis gerichtet ist.

**Die Perspektive der Studierenden** auf die angestrebten Studienergebnisse wurde mithilfe von Interviews aufgenommen. Aufgrund beschränkter Ressourcen konnten lediglich drei Interviews durchgeführt werden. Daher wurde besonders darauf geachtet, Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen und Zielsetzungen zu befragen (Studierende in der Mitte und am Ende der Zusatzausbildung, Vollzeitstudierende und Studierende mit Berufserfahrung). In Bezug auf anzustrebende Studienergebnisse waren diese Interviews wenig ergiebig: Aus Sicht der Studierenden erschien das Curriculum inhaltlich plausibel (SgWipädEi_1-3). Übereinstimmend wurde angemerkt, dass praktische Lernaktivitäten in Bezug auf das Unterrichten (so genannte Microteachings und Übungen zur Unterrichtsgestaltung) einen höheren Stellenwert als bisher einnehmen könnten, theoretische Grundlagen der Lernforschung hingegen teilweise überrepräsentiert erscheinen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden während des Studiums kaum eine Einschätzung darüber abgeben konnten, welche Studienergebnisse aus ihrer Sicht angestrebt werden sollten.

Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses ist das Kompetenzprofil, das in Tabelle 23 dargestellt wird. Die Summe der darin festgelegten Kompetenzbereiche legt die angestrebten Studienergebnisse fest und liefert damit den Referenzpunkt für die didaktische (inhaltliche und methodische) Ausgestaltung des Programms auf der Programme Ownership-Dimension.

[90] http://www.scil.ch

Tabelle 23. Studienergebnisse als Kompetenzprofil für die Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik – Ausschnitt (Quelle: SgWipäd Do_1).[91]

| | |
|---|---|
| **Handlungsfeld 1** | Als Lehrperson für das Fach „Wirtschaft und Recht“ in der Sekundarstufe II wirkungsvoll agieren (Berufsfachschule, Gymnasium) |
| **Handlungsbereich** | **eigene Rolle als Fach- und Lehrperson reflektieren und gestalten** |
| Kompetenzbereich | Lehr-/Lernverständnis reflektieren und weiterentwickeln |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **den Schulkontext aktiv mitgestalten** |
| Kompetenzbereich | Modelle und Methoden zur Qualitätssicherung in der Schule anwenden |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **Unterrichtseinheiten vorbereiten, durchführen und nachbereiten** |
| Kompetenzbereich | relevante Entwicklungen im Fach „Wirtschaft & Recht“ erkennen und in die Unterrichtspraxis integrieren |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **Prüfungen konzipieren, durchführen und korrigieren** |
| Kompetenzbereich | Lernziele kompetenzorientiert formulieren |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **Interaktionssituationen mit verschiedenen Anspruchsgruppen gestalten** |
| Kompetenzbereich | Beratungssituationen mit Eltern / Schülern / vorgelagerten Schulen gestalten |
| … | … |
| **Handlungsfeld 2** | Als Bildungsverantwortliche/r wirkungsvoll in Organisationen agieren (Unternehmen, NGOs, GOs, Bildungsinstitutionen) |
| **Handlungsbereich** | **eigene Rolle als Bildungsverantwortlicher reflektieren & gestalten** |
| Kompetenzbereich | Lehr-/Lernverständnis reflektieren und weiterentwickeln |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **sich im Kontext der Bildungsorganisation zurecht finden** |
| Kompetenzbereich | strategische Aufgaben des Bildungsmanagements im Rahmen der normativen Ausrichtung der Organisation verstehen |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **Bildungsbedarf ermitteln** |
| Kompetenzbereich | betriebliche Leistungsabläufe sowie bestehende Qualifizierungen analysieren und Qualifizierungsdefizite identifizieren |
| … | … |
| **Handlungsbereich** | **Maßnahmen (z.B. Trainings, Coaching, E-Learning) konzipieren** |
| Kompetenzbereich | Lernziele kompetenzorientiert formulieren |
| … | … |

[91] Das vollständige Kompetenzprofil findet sich in Anhang 4

## 7.2.3. Idealtypische Studienpfade

Bei der Frage nach idealtypischen Studienpfaden (Design-Prinzip 3), auf denen Studierende das Wirtschaftspädagogik-Programm durchlaufen sollten, wurde zunächst das bestehende Curriculum zurate gezogen und mit den tatsächlichen Studienverläufen abgeglichen.

### 7.2.3.1. Sequenzierung von Lernaktivitäten im Studienverlauf

Obgleich die Sequenzierung der Lehrveranstaltungen im Studienverlauf nicht vorgeschrieben ist, gibt das in Tabelle 24 dargestellte Curriculum eine Empfehlung zum Belegen der Veranstaltungen: Die Einführungsvorlesungen „Wirtschaftspädagogik“ und „Pädagogische Psychologie“ sollen im ersten Semester der Zusatzausbildung belegt werden und die wichtigsten Grundkenntnisse vermitteln. Diese sind insbesondere für das praktische Erproben von Unterrichtssituationen in den so genannten didaktischen Transfers (eins bis drei) eine wichtige Voraussetzung. Die didaktischen Transfers bauen zudem aufeinander auf und sollten daher nacheinander und nicht parallel belegt werden. Die übrigen Lehrangebote sind so angelegt, dass sie in beliebiger Reihenfolge belegt werden können.

Gespräche mit den Lehrenden im Programm wie auch die Studierenden-Interviews haben gezeigt, dass diese vorgesehene Sequenz von vielen Studierenden nicht eingehalten wird. Problematisch kann sich dies vor allem bei den didaktischen Transfers auswirken, wenn die notwendigen Grundlagen aus den Einführungsvorlesungen nicht bekannt sind oder zwei Transfer-Veranstaltungen parallel belegt werden. Denn häufig weichen die Studierenden aus rein organisatorischen Gründen von der empfohlenen Studiensequenz ab, und nicht etwa aufgrund bereits vorhandener Kompetenzen.

Desweiteren hat sich aus den Studierenden-Interviews ergeben, dass die Seminare im Bereich der Handlungskompetenz (z. B. Moderations- und Präsentationssituationen gestalten, siehe Tabelle 24) nicht als integraler Bestandteil der pädagogisch-didaktischen Zusatzausbildung betrachtet werden. Vielmehr tritt hier ein Phänomen auf, dass bereits in den anderen St. Galler Fallstudien beobachtet wurde: Das Lehrangebot im Bereich der überfachlichen Kompetenzentwicklung wird separat wahrgenommen und nicht mit der fachlichen Kompetenzentwicklung in Verbindung gebracht. Dies ist insofern problematisch einzuschätzen, da die Handlungskompetenz-Kurse einen integralen Bestandteil der angestrebten Studienergebnisse im Wirtschaftspädagogik-Programm abdecken und einen starken Bezug zu den beiden beruflichen Handlungsfeldern haben sollten, welche die Grundlage des Kompetenzprofils bilden.

Tabelle 24. Curriculum der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik vor der Reform (Quelle: Homepage des Instituts für Wirtschaftspädagogik[92]).

| Veranstaltung | Typ | ECTS | Semester | Stufe |
|---|---|---|---|---|
| Wirtschaftspädagogik | Vorlesung | 4 | Herbstsemester (HS) | Bachelor |
| Betriebliches Bildungsmanagement | Vorlesung | 4 | Frühjahrssemester (FS) | Bachelor |
| Pädagogische Psychologie | Vorlesung | 4 | HS | Bachelor |
| Didaktischer Transfer I | Übung (mit Microteaching) | 4 | FS | Bachelor |
| Moderations- und Präsentationssituationen gestalten | Seminar (überfachliche) Handlungskompetenz | 2 | FS / HS | Bachelor |
| Konfliktsituationen gestalten | Seminar (überfachliche) Handlungskompetenz | 2 | FS / HS | Bachelor |
| Teamsituationen gestalten | Seminar (überfachliche) Handlungskompetenz | 2 | FS / HS | Bachelor |
| Didaktischer Transfer II | Übung (mit Microteaching) | 4 | HS | Master |
| Didaktischer Transfer III | Übung (mit Microteaching) | 4 | FS | Master |
| Aktuelle Probleme der Wirtschaftsdidaktik | Vorlesung/Seminar (mit Projektarbeit) | 4 | HS | Master |
| Leadership/Führungssituationen gestalten | Seminar (überfachliche) Handlungskompetenz | 3 | FS / HS | Master |
| Beratungssituationen gestalten | Seminar (überfachliche) Handlungskompetenz | 3 | FS / HS | Master |
| Praktikum (100 Unterrichtsstunden) nach Abschluss aller Prüfungsleistungen | | | | |

Ausgehend von dieser Beobachtung stellt sich die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass die Studierenden in der neuen Programmkonzeption (a) didaktisch sinnvolle Studienpfade beschreiten und ihnen (b) die Integration der verschiedenen Lernaktivitäten (theoretisch, praktisch, fachlich, überfachlich) gelingt. Ziel ist es dabei letztlich, dass die Studierenden einen konsistenten und für die eigene Kompetenzentwicklung möglichst passenden Weg durch das Studium beschreiten. An dieser Stelle ergibt sich ein *Spannungsfeld* zwischen einer strukturlosen Wahlfreiheit einerseits und einer Überstrukturierung ganz ohne individuelle Gestaltungsfreiräume andererseits.

[92] http://www.iwp.unisg.ch/org/iwp/web.nsf/wwwPubInhalteGer/Studierende?opendocument

#### 7.2.3.2. Unterschiedliche Zielsetzungen Studierender

Neben der Sequenzierung von Lehrveranstaltungen können auch unterschiedliche Zielsetzungen der Studierenden individuelle Studienpfade sinnvoll erscheinen lassen. Für das Programm Wirtschaftspädagogik ergeben sich künftig vier potenzielle Zielsetzungen: Einerseits können sich die Studierenden primär für eines der beiden Handlungsfelder (Tabelle 23) interessieren, also für eine Tätigkeit im Bildungsbereich privatwirtschaftlicher oder öffentlicher Organisationen oder aber für die Lehrertätigkeit. Andererseits stellt sich auch die Frage, ob die Studierenden einen akkreditierten Studienabschluss anstreben, oder aber wie bisher ohne Akkreditierung studieren wollen. Somit ergeben sich abhängig von der individuellen Zielsetzung vier mögliche Studienpfade (Tabelle 25).

Tabelle 25. Studienpfade abhängig von den Zielsetzungen der Studierenden (Quelle: Eigene Darstellung).

| | Handlungsfeld Schule | Handlungsfeld Betrieb |
|---|---|---|
| Mit Akkreditierung | A | B |
| Ohne Akkreditierung | C | D |

Die Frage, ob auch in der neuen Programmkonzeption ein nicht-akkreditierter Studienpfad bzw. Abschluss angeboten wird, ist eng mit der strategischen Positionierung gegenüber der Hochschule verbunden (siehe Abschnitt 7.2.1): Bei einem nicht-akkreditierten Studium müssen keine fachwissenschaftlichen Zusatzleistungen erbracht werden, die Studiendauer verlängert sich damit nicht. Das Programm könnte damit auch für jene Studierenden interessant bleiben, die nicht oder zumindest nicht unmittelbar nach dem Studium als Lehrperson arbeiten wollen. Dadurch könnte für diese Studierenden auch das Lehrpraktikum entfallen, weil nicht direkt auf eine Tätigkeit in der Schule vorbereitet werden muss.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde die Zielsetzung definiert, unterschiedliche Studienpfade sowohl für einen akkreditierten wie auch für einen nicht-akkreditierten Abschluss zu entwickeln. Ferner ist bei der Konzeption des Curriculums zu prüfen, inwieweit die beiden Handlungsfelder Schule und Betrieb gleichermaßen ausreichend repräsentiert werden.

### 7.2.4. Einstellungen zum Studieren und zu den Mitstudierenden

In Bezug auf die Einstellungen zum Studieren (Design-Prinzip 4) wurden zum einen die Spannungsfelder von Selbst- und Fremdsteuerung bei der Studiengestaltung sowie die Frage der Studienmotivation (intrinsisches Interesse versus „Mitnahmeeffekt“) diskutiert. Zum anderen wurde untersucht, inwiefern die Studierenden der Wirtschaftspädagogik eine programmbezogene Identität im Sinne einer Community besitzen bzw. entwickeln sollten.

#### 7.2.4.1. Studienmotivation und Selbst- versus Fremdsteuerung bei der Studiengestaltung

Welche Erwartungen an die Studierenden hinsichtlich der Studienmotivation sowie in Bezug auf die Studiengestaltung gestellt werden, betrifft auch die strategische Zieldimension und hängt eng mit der Gestaltung von Studienpfaden zusammen:

- Ein strategisches Ziel gegenüber der Hochschule bestand darin, die Zahl an Studierende im Programm möglichst konstant zu halten (siehe Abschnitt 7.2.1). Als Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, wurde das Angebot eines nicht-akkreditierten Studienpfads in Erwägung gezogen, der für die Studierenden nur wenig Mehraufwand neben dem Fachstudium bedeutet. Diese Maßnahme könnte jedoch dazu führen, dass die bereits festgestellte „Mitnahmementalität" weiter gefördert wird bzw. Studierende mit einer tendenziell geringen Studienmotivation für das Programm angezogen werden.
- Bei der Gestaltung von Studienpfaden sollte stärker als bisher auf eine sinnvolle Sequenzierung der Lehrveranstaltungen im Studienverlauf geachtet werden. Eine stärkere Vorstrukturierung durch Reduzieren von Wahlmöglichkeiten oder das Festschreiben von Teilnahmevoraussetzungen (Veranstaltung b setzt Veranstaltung a voraus) würde gleichzeitig eine stärkere Fremdsteuerung bei der Studiengestaltung bedeuten und die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden tendenziell reduzieren.

Als Folge dieser Überlegungen sollte bei der Neugestaltung des Programms darauf geachtet werden, bei den Studierenden im Sinne einer möglichst selbstgesteuerten Studienplanung die Eigenverantwortlichkeit beizubehalten bzw. weiter zu fördern. Ferner sollte es vermieden werden, Studierende anzuziehen, welche die Zusatzausbildung einzig im Sinne des „Mitnahmeeffekts" absolvieren. Dementsprechend wären die Studienanforderungen zu gestalten und zu kommunizieren.

#### 7.2.4.2. Studierende als Community?

Da die Studierenden das Wirtschaftspädagogik-Studium lediglich als Zusatzausbildung belegen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Programm einsteigen, fehlt eine gemeinsame Programmidentität weitestgehend. Das soziale Klima ist dabei eher als nicht-kompetitiv zu bezeichnen, allerdings besteht auch keine ausgesprochene Community unter den Wirtschaftspädagogik-Studierenden. Dies macht sich auch insofern bemerkbar, als das Programm über kein ausgeprägtes Alumni-Netzwerk verfügt.

Als Zielsetzung wurde festgehalten, die Zusatzausbildung stärker als eigenständiges Programm zu etablieren und das Community-Gefühl der Studierenden möglichst zu stärken. Dies könnte auch strategisch vorteilhaft sein, wenn die Zusatzausbildung innerhalb der Hochschule stärker als eigenständiges Programm mit einer starker Community wahrgenommen wird.

### 7.2.3. Zusammenfassung: Programmdesign auf der Leadership-Dimension

Tabelle 26 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Anwendung der entwickelten Design-Prinzipien im Programm Wirtschaftspädagogik. Ergebnis ist eine differenzierte Zusammenstellung von Zielsetzungen für die operative Neugestaltung des Programms.

Tabelle 26. Entwurf der Leadership-Dimension im Programm Wirtschaftspädagogik anhand der entwickelten Design-Prinzipien (Quelle: Eigene Darstellung).

| No | Design-Prinzip (Programme Leadership-Dimension) |
|---|---|
| 1 | *Mehrdimensionale Zielprogrammatik entwickeln*<br>• *Strategische Positionierung* als Ausgangspunkt ➔ Akkreditierung; Position an der Hochschule<br>• *Lernergebnisse* überdenken ➔ Kompetenzziele ausgehend von beruflichen Handlungsfeldern<br>• *Studienpfade* planen ➔ Stärkere Kohärenz sicherstellen; individuelle Studienpfade abhängig von Vorkenntnissen und Interessen berücksichtigen<br>• *Einstellungen* festlegen ➔ Eigenverantwortung bei der Studienplanung durch Selbststeuerung und Interessengeleitetheit; Studierenden-Community stärken |
| 2 | *Learning Outcomes handlungsleitend formulieren*<br>• Ableitung anzustrebender Studienergebnisse aus (beruflichen) Handlungssituationen<br>• Formulierung in Form von Handlungskompetenzen als Grundlage für die didaktische Ausgestaltung des Programms |
| 3 | *Idealtypische Studienpfade definieren*<br>• Unterschiedliche Studienziele und Vorkenntnisse der Studierenden als Ausgangspunkt<br>• Stärkere Kohärenz der Studiengestaltung durch didaktisch sinnvolle Sequenzierung von Lehrveranstaltungen und bessere Verbindung verschiedener Curriculum-Bestandteile |
| 4 | *Wünschenswerte Einstellungen zum Studieren und zu Mitstudierenden festlegen*<br>• Eigenverantwortlichkeit durch Selbststeuerung der Studiengestaltung sicherstellen ➔ Mögliches Spannungsverhältnis zum Ziel einer kohärenteren Studienabfolge<br>• Interessengeleitetes Studieren als Zielsetzungen ➔ Mögliches Spannungsverhältnis mit dem strategischen Ziel, das Programm für eine große Zahl Studierender attraktiv zu halten<br>• Community-Gefühl der Wirtschaftspädagogik-Studierenden stärken |
| 5 | *Strategische Positionierung des Studienprogramms ausweisen*<br>• Akkreditierung zur langfristigen Positionierung am Bildungsmarkt ➔ Höherer Zusatzaufwand für Studierende (Studiendauer)<br>• Stabile Studierendenzahlen als Legitimation des Programms an der Hochschule ➔ Attraktivität der Zusatzausbildung sicherstellen<br>➔ Spannungsfeld innerhalb der Zieldimension sowie in Bezug auf die Zieldimensionen „Einstellungen“ und „Studienpfade“ |

| | |
|---|---|
| 6 | *Verantwortlichkeit für professionelle Programm-Leadership festlegen*<br>• Moderation und Unterstützung des Entwicklungsprozesses durch das Team Hochschulentwicklung<br>• Iterative Abstimmungs- und Kommunikationszyklen mit den Lehrenden |
| 7 | *Multiple Zieldimensionen bei der Programmentwicklung berücksichtigen*<br>Aufnahme verschiedener Spannungsfelder als Herausforderung für die Implementierung von Maßnahmen (Ownership-Dimension) |
| 8 | *Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen bewusst managen*<br>• Einbeziehung relevanter Anspruchsgruppen (Akkreditierungsinstitutionen, Lehrende, Studierende, Hochschule bzw. Hochschulleitung) in jeder Zieldimension<br>• Bewusste Entscheidung für den Stellenwert einzelner Anspruchsgruppen bei der Festlegung von Zielen |

Die Fallstudie zeigt dabei deutlich die zahlreichen Spannungsfelder auf, die sich innerhalb aber auch zwischen den verschiedenen Zieldimensionen ergeben. Die bewusste Thematisierung dieser Spannungsfelder erhöht zwar einerseits die Komplexität der Zielprogrammatik für die Programmgestaltung. Andererseits erhöht sich dadurch auch die Differenziertheit der Entwicklungsziele. Zudem wird bereits beim Entwurf der Zielsetzungen die bestehende Programmkultur berücksichtigt.

## 7.3. Ownership-Dimension: Gestaltungsmaßnahmen für das Programm-Design

Die festgelegten Zielsetzungen der Leadership-Dimension bilden den Ausgangspunkt für die Planung von Gestaltungsmaßnahmen auf der Programme Ownership-Dimension. Die Auflösung der dargestellten Spannungsfelder innerhalb und zwischen den Zieldimensionen stellt dabei die besondere Herausforderung einer kulturorientierten Programmgestaltung dar.

### 7.3.1. Funktionen des Studiums und Studienergebnisse kommunizieren

Eine Analyse der Webseiten der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik sowie Gespräche mit den Programmverantwortlichen haben gezeigt, dass die Studienziele des Programms bisher nur unzureichend und oberflächlich kommuniziert wurden (Homepage der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik[93]). Insbesondere wurde nicht auf die unterschiedlichen Zielsetzungen verschiedener Studierendengruppen eingegangen: So erfüllt das Studium für die Studierende im Bachelor-Studium eine andere Funktion als für jene, die bereits über Berufserfahrung als Lehrperson verfügen und sich nachqualifizieren wollen.

[93] http://www.unisg.ch/Studium/Master/Zusatzabschluesse/ZusatzausbildungWirtschaftspaedagogik/ProfilDerStudierenden.aspx

Um die Kommunikation der unterschiedlichen Funktionen des Studiums sowie der angestrebten Studienergebnisse zu verbessern wurden zwei wesentliche Maßnahmen geplant (Design-Prinzip 9):

Das entwickelte Kompetenzprofil wird in eine komprimierte Form gebracht (d. h. Kompetenzbereiche werden zugunsten besserer Übersichtlichkeit zusammengefasst) und an verschiedenen Stellen im Programm kommuniziert (Homepage, Werbematerialien, Einführungsveranstaltung). Bei der Kommunikation von Zielvorstellungen kommt den Lehrenden eine wichtige Bedeutung zu (Design-Prinzip 13). Ein erster Schritt, um die Lehrenden auf die Programmziele zu verpflichten, ist bereits durch die iterative Einbindung der Lehrenden bei der Entwicklung des Zielportfolios getan (Abschnitt 7.2.2.2). Um die Position jedes einzelnen Lehrenden im Programm zu verdeutlichen, wurden zudem Profile aller bestehenden Lehrveranstaltungen erstellt und jeder Veranstaltung Programmziele zugewiesen. Diese Veranstaltungsprofile wurden dann an die jeweiligen Lehrenden gesandt, die ihrerseits Stellung dazu nehmen konnten inwieweit (a) die Zielansprüche an die Veranstaltung bereits erfüllt werden, (b) die Zielansprüche als realistisch und/oder erstrebenswert betrachtet werden und (c) die Zielansprüche bei einer Weiterentwicklung der Veranstaltung erfüllt werden können.

(1) Tabelle 27 zeigt ein solches Veranstaltungsprofil, das vom Lehrenden bereits mit zusätzlichen Informationen ergänzt wurde. Über die Verortung der einzelnen Veranstaltungen im Kompetenzprofil des Gesamtprogramms soll sichergestellt werden, dass die Lehrenden den Platz der einzelnen Lehr-/Lernaktivität im Programm bewusster wahrnehmen und auch gegenüber den Studierenden kommunizieren.

(2) Die Studierenden sollen sich zu Beginn des Wirtschaftspädagogik-Studiums mit dem Kompetenzprofil auseinandersetzen und ihre eigenen Vorkenntnisse in den verschiedenen Bereichen beurteilen. Dadurch soll die Heterogenität der Studierenden in Bezug auf vorhandene Vorkenntnisse aufgefangen werden. Die Selbsteinschätzung bildet schließlich auch die Grundlage für das Beschreiben bestimmter Studienpfade und das Treffen von Wahlentscheidungen innerhalb des Programms. Abgebildet wird die Selbsteinschätzung in einem elektronischen Studienportfolio (siehe Abschnitt 7.3.2.1).

Tabelle 27. Veranstaltungsprofil mit Einordnung der Veranstaltung in das Kompetenzprofil des Programms (Quelle: SgWipädDo_3).

| **Veranstaltung: Teamsituationen gestalten: Kooperieren in Gruppen und Teams** | | |
|---|---|---|
| **Vorgegebene Kompetenzbereiche gemäß Kompetenzpofil** | **Kompetenzbereich** | **Status** |
| | Handlungsfeld-übergreifend | |
| | - Lehr-/Lernverständnis reflektieren und weiterentwickeln | OK |
| | - Interaktionssituationen mit Lernenden gestalten (z.B. moderieren, Teamarbeit anleiten, Coaching und Beratung durchführen) | OK |
| | - didaktische Methoden kennen und situationsangemessen anwenden | OK |
| | Handlungsfeld 1 (Schule) | |
| | - Mit Schulleitung, Kollegen und externen Gremien kooperativ zusammen arbeiten | + (künftig stärken) |
| | Handlungsfeld 2 (Sonstige Bildungsorganisation) | |
| | - mit Vertretern der Linienorganisation und anderen Bereichen kooperativ zusammenarbeiten | + |
| **derzeit angestrebte Lernziele** | Die Studierenden sollen<br>- Teamsituationen im schulischen und unternehmensbezogenen Kontext gestalten können;<br>- pädagogisch-didaktische Grundlagen des kooperativen Lernens verstehen;<br>- Merkmale guter Aufgabengestaltung kennen und diese anwenden können;<br>- Voraussetzungen erfolgreicher Teamarbeit verstehen;<br>- Prozessfaktoren von Teamarbeit verstehen;<br>- Teamsituationen im Hinblick auf kritische Situationen analysieren und angemessene Handlungsschritte ableiten können;<br>- Methoden des kooperativen Lernens kennen und Einsatzszenarien kritisch reflektieren können;<br>- Möglichkeiten der Unterstützung von Teams im Teamprozess verstehen und anwenden können. | |
| **Didaktisches Design** | **Gesamt-Design / Ablauf:**<br>- Phase 1: Kennenlernen (Vorstellungsrunde im Diskussionsforum) und Teambildung<br>- Phase 2: Lesen von Original-Literatur (kooperatives Lernen, Forschung zu Teamarbeit) mit Hilfe eines Leitfadens; Bearbeitung einer Teamaufgabe (siehe Prüfungsaufgabe 1)<br>- Phase 3: Präsenzphase, Diskussion der Inhalte aus Phase 2 und Team-Übungen<br>- Phase 4: Bearbeitung der 2. Prüfungsaufgabe<br>**Arbeitsformen:**<br>- Teamarbeit, Team-Übungen, Rollenspiele, Simulation<br>**Prüfungsformen:**<br>- 1. Prüfungsteil (=Teamaufgabe in Phase 2) besteht in der Erstellung eines Medienprodukts (Film oder Podcast) in Teams von 4 Personen, mit dem die Teams eine bereits erlebte Teamsituation darstellen und im Hinblick auf „Erfolgsfaktoren“ der Teamarbeit kritisch reflektieren sollen<br>- 2. Prüfungsteil (Einzelarbeit): Entwicklung einer Teamsituation für den schulischen oder betrieblichen Kontext; dabei Herstellen der Verbindung zu den im Kurs erarbeiteten Theorien und/oder Methoden | |
| **Besonderheiten** | - Verkürzung der Präsenzphase auf 2 Tage, da der Workload der Studierenden durch die Bearbeitung der Teamaufgabe im Vorfeld sehr arbeitsintensiv ist | |

Hinsichtlich der *Explizierung des Zielportfolios* zeigte sich, dass das Handlungsfeld zwei des Kompetenzprofils (Tabelle 23) – also die Tätigkeit im Bildungsbereich eines Unternehmens bzw. einer Bildungsorganisation – gegenüber der Tätigkeit als Lehrperson vergleichsweise unscharf kommuniziert wurde. Als weitere Maßnahme wurde daher vorgesehen, das Handlungsfeld zwei stärker zu profilieren und durch die Kommunikation beispielhafter Tätigkeiten und Funktionsbereiche gegenüber den Studierenden

plastischer darzustellen. Um das Handlungsfeld „Betrieb“ künftig zu stärken, wurde für das neu zu gestaltende Curriculum zudem die Veranstaltung „Bildungsmanagement 2“ vorgesehen (vgl. Abbildung 28).

## 7.3.2. Vorstellungen bezüglich der Studiengestaltung vermitteln

### 7.3.2.1. Freiräume und Kohärenz bei der Studienplanung unterstützen

Die Zielsetzung zur Gestaltung von Studienpfaden besteht darin, die Kohärenz der Studiengestaltung zu verbessern und dabei gleichzeitig individuelle Vorkenntnisse und Zielsetzungen zu berücksichtigen. Um die Studierenden bei einer solchen Studienplanung zu unterstützen müssen folglich Freiräume bei der Studiengestaltung sichergestellt und gleichzeitig die Studienplanung didaktisch unterstützt werden. Um dies erreichen zu können, wurden zwei wesentliche curriculare Maßnahmen geplant:

(1) Innerhalb des Studienprogramms Wirtschaftspädagogik werden **zwei Studienpfade** mit unterschiedlichen Abschlüssen angeboten (Abbildung 25): Studienpfad A führt zu einem nicht-akkreditierten Abschluss als diplomierter Wirtschaftspädagoge. Das Studium gleicht vom Umfang her dem bisherigen Curriculum, wobei das Lehrpraktikum wegfällt und auch keine Zusatzleistungen im fachwissenschaftlichen Bereich notwendig werden. Studienpfad B führt zu einem akkreditierten Abschluss als Lehrperson für das Fach Wirtschaft und Recht. Gegenüber Studienpfad A sind neben dem Lehrpraktikum zusätzliche Wirtschaftspädagogik-Veranstaltungen zu absolvieren sowie Ergänzungsleistungen im fachwissenschaftlichen Bereich zu erbringen.

(2) Über den gesamten Studienverlauf hinweg wird von den Studierenden ein **elektronisches Studienportfolio** geführt. Die Portfolio-Arbeit gliedert sich in drei Phasen. In der (a) *Einführungsphase* im ersten Semester der Zusatzausbildung machen sich die Studierenden mit den Abläufen und Anforderungen der Portfolio-Arbeit sowie der Bedienung des Online-Werkzeugs vertraut. Die Aufgabe in dieser Phase ist es, sich auf Basis der eigenen Vorerfahrungen in der Kompetenzmatrix zu verorten. Beispielsweise können erfahrene Lehrpersonen ihre Erfahrungen in der Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten anführen und diese Kompetenzen durch selbst erstellte Lehrmittel und Unterrichtsplanungen nachweisen, die ins Portfolio aufgenommen werden. Neben Lernerfahrungen aus Schule, Studium und Beruf kann auch Kompetenzerwerb in der Freizeit aufgeführt werden, beispielsweise eine Trainertätigkeit in Vereinen oder ähnliches. Ausgehend von dieser Standortbestimmung setzen sich die Studierenden individuelle Entwicklungsziele in Form von Kompetenzbereichen, die sie besonders vertiefen wollen. In der anschließenden (b) *Arbeitsphase* sammeln die Studierenden Nachweise für die Kompetenzentwicklung während der Studienzeit. Wiederum müssen die nachgewiesenen Lernaktivitäten nicht zwangsweise innerhalb des Curriculums absolviert werden, sondern es können auch extracurriculare Aktivitäten eingebracht werden, wenn dabei relevante Kompetenzen (weiter-) entwickelt werden. Neben der Samm-

lung relevanter Artefakte (z. B. Präsentationen, Zeugnisse/Bescheinigungen, Bilder, Videos) reflektieren die Studierenden, inwiefern die verschiedenen Lernaktivitäten zur Weiterentwicklung des eigenen Kompetenzstandes beigetragen haben. Die Arbeitsphase ist dabei privat, d. h. die Einträge im Portfolio sind zunächst nur für die Studierenden sichtbar. In der (c) *Beurteilungsphase* am Ende des letzten Studiensemesters stellen die Studierenden eine Auswahl an Portfolio-Einträgen zusammen und übermitteln diese einem verantwortlichen Lehrenden. Neben der Zusammenstellung ausgewählter Artefakte sollten die Studierenden darüber reflektieren, inwieweit die selbst gesteckten Studienziele erreicht wurden, ob und wie sich Prioritäten während des Studienverlaufs verändert haben und wo weitere Entwicklungsbedürfnisse bestehen. Im Rahmen einer mündlichen Prüfung wird die Portfolio-Arbeit individuell mit einem Lehrenden durchgesprochen und anschließend mit einer Note und sechs Kreditpunkten bewertet. Abbildung 25 zeigt einen schematischen Überblick über den Studienverlauf und die Einbettung des Portfolio-Konzepts.

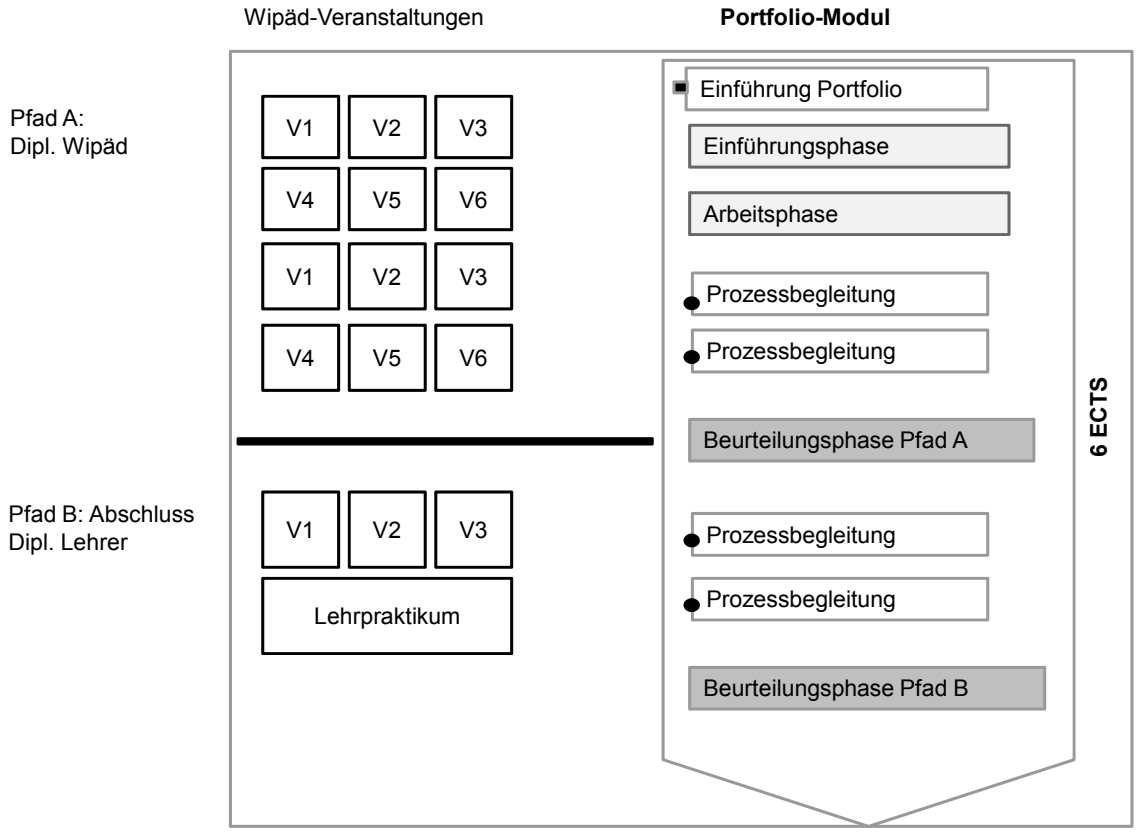



Abbildung 25. Neukonzipierte Programmstruktur mit zwei Studienpfaden und Portfolio-Arbeit (Quelle: SgWipädDo_2).

Abbildung 26 zeigt eine Prinzipskizze des projektierten elektronischen Studienportfolios. Das System basiert auf der Software „StudiPort“, die an der Technischen Universität Hamburg Harburg entwickelt wurde (vgl. Peters & Czerwionka, 2011). Die Matrixansicht führt die Arbeitsphasen des Portfolios mit den Kompe-

tenzzielen des Wirtschaftspädagogik-Studiums zusammen. Die Studierenden haben die Möglichkeiten, für jeden Kompetenzbereich in jeder Studienphase Dokumente hochzuladen und zuzuordnen sowie Reflexionstexte zu verfassen.

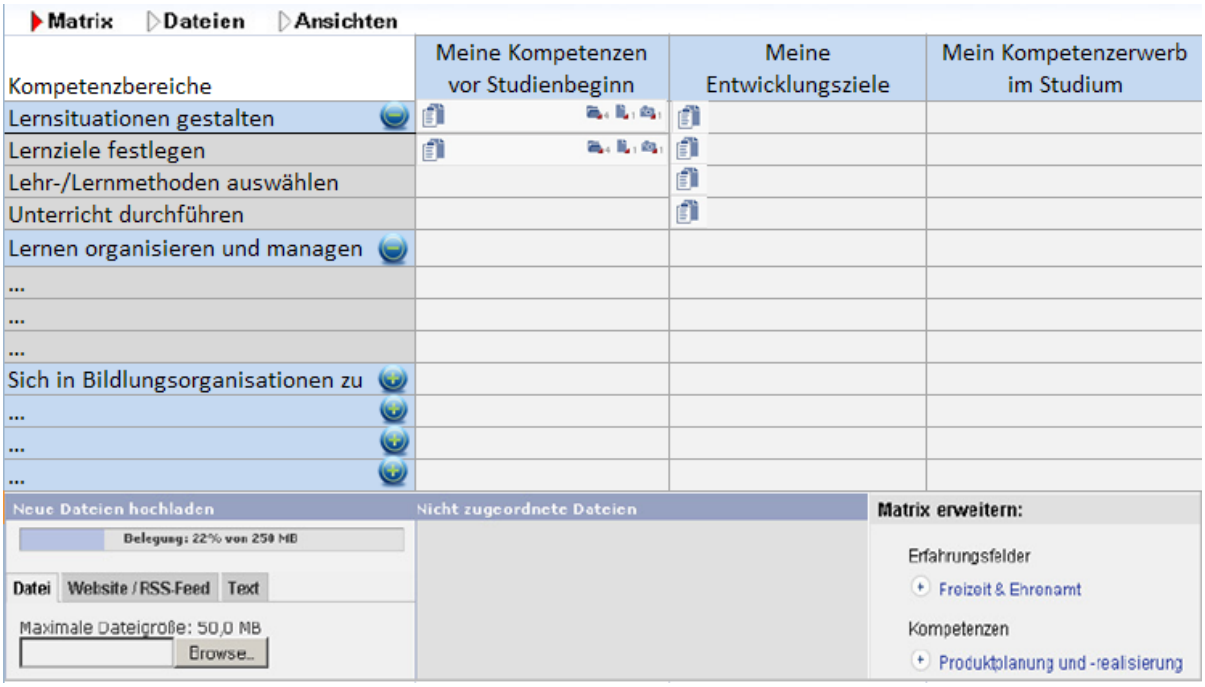



Abbildung 26. Entwurf des elektronischen Studienportfolios. Die drei Phasen der Portfolio-Arbeit werden im Werkzeug abgebildet (Quelle: Eigene Darstellung).

**Einführung und Unterstützung.** Für die Unterstützung der Studierenden bei der Portfolio-Arbeit sind verschiedene Maßnahmen vorgesehen: Zum einen werden pro Semester zwei Präsenztermine angeboten (zu Semesteranfang und -ende), bei dem jeweils das Portfolio-Werkzeug sowie die grundlegenden Prozesse und Anforderungen der Portfolio-Arbeit erläutert werden. Zusätzlich wird die administrative Leitung des Programms künftig feste Sprechstundentermine anbieten, in denen eine Portfolio-Beratung stattfinden kann. Der gesamte Portfolio-Prozess wird zudem von der administrativen Leitung koordiniert, die Verantwortlichkeit liegt damit in einer Hand.

Das Portfolio erfüllt bei der Neugestaltung des Programms mehrere wichtige Funktionen, indem es verschiedene Zielsetzungen der Leadership-Dimension adressiert: *Erstens* ermöglicht die Bestimmung des individuellen Kompetenzstandes, die starke Heterogenität in den Vorkenntnissen der Studierenden zu adressieren und im Rahmen einer Prüfungsform aufzunehmen. *Zweitens* stellt der Portfolio-Prozess ein Unterstützungsangebot für eine didaktisch sinnvolle und an den eigenen Zielen ausgerichtete Studienplanung dar. Die Studierenden sind aufgefordert, Entscheidungen bei der Studienplanung zu reflektieren und zu begründen. *Drittens* erfüllt das Portfolio eine integrierende Funktion: Die verschiedenen curricularen und auch extracurriculare Lernerfahrungen, welche die Studierenden während des Wirtschaftspädagogik-Studiums durch-

laufen, werden gesammelt und deren Zusammenhang mit der eigenen Kompetenzentwicklung bewusst reflektiert.

Der Portfolio-Prozess adressiert Aspekte der Studienplanung (Design-Prinzip 11) ebenso wie die Einstellungen der Studierenden zum Studium (Design-Prinzip 12). Das Portfolio stellt damit ein wichtiges didaktisches Gestaltungselement zur Verbindung verschiedener, teils widersprüchlicher Gestaltungsziele auf der Leadership-Dimension dar.

#### 7.3.2.2. Studierenden-Community fördern

In Bezug auf die Einstellungen der Studierenden zueinander soll die Programmidentität im Sinne einer Studierenden-Community gesteigert werden. Das gegenseitige Kennenlernen zu Studienbeginn sowie die Pflege der Alumni-Beziehungen wurden hier als zwei wesentliche Ansatzpunkte gesehen. Das Community-Building sollte möglichst mit der Einführung in die Portfolio-Arbeit verbunden werden, da hier alle Studienanfänger im Wirtschaftspädagogik-Programm zusammentreffen. Auch hier nimmt die administrative Leitung des Programms die zentrale Verantwortlichkeit wahr.

### 7.3.3. Umgang mit Studienstrukturen

Bis auf wenige Ausnahmen, absolvieren fast alle Wirtschaftspädagogik-Studierenden neben der Zusatzausbildung ein (Bachelor- oder Master-) Programm im Fachstudium. Studienbeginn und -ende der Zusatzausbildung und des Fachstudiums fallen häufig nicht zusammen, sodass sich unterschiedliche Studienrhythmen ergeben.

#### 7.3.3.1. Inhaltliche und didaktische Konsistenz der Programmstrukturen

Die Zusatzausbildung in der Wahrnehmung der Studierenden als kohärentes und in sich stimmiges Programm zu etablieren, stellt unter diesen Rahmenbedingungen eine besondere Herausforderung dar. Um eine Zersplitterung der Programmstruktur zu vermeiden, ist es daher besonders wichtig, einzelne Programmteile und Veranstaltungen aufeinander abzustimmen, um sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch eine konsistente Programmstruktur zu erreichen (Design-Prinzip 14). Dazu wurden auf Basis der von den Lehrenden eingereichten Veranstaltungsprofile (vgl. Tabelle 27) je ein inhaltliches und ein didaktisch-methodisches Programmprofil erstellt.

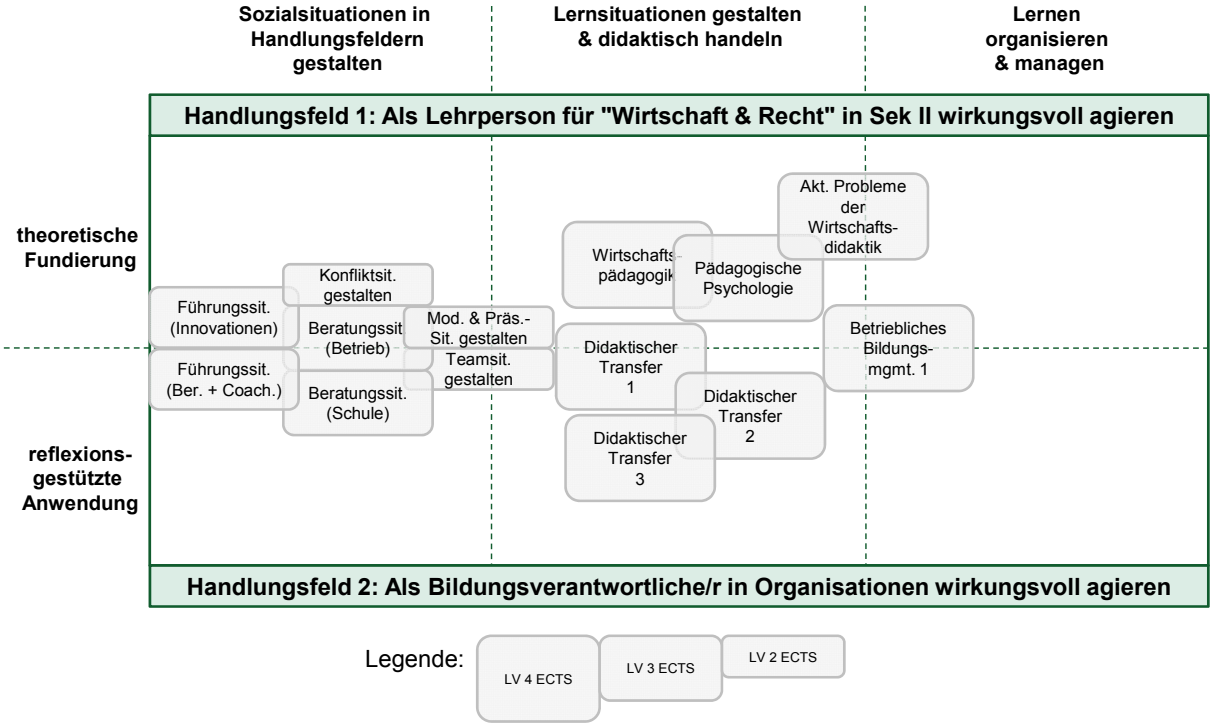



Abbildung 27. Bisheriges Veranstaltungsprofil der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik verteilt auf Handlungsfelder und -bereiche des Kompetenzprofils (Quelle: SgWipädDo_4).

Abbildung 27 illustriert die Zuordnung der einzelnen Lehrveranstaltungen des Programms zu den beiden Handlungsfeldern und deren jeweiligen Handlungsbereichen. Die einfache grafische Darstellung zeigt anschaulich, welche Bereiche gut und welche weniger gut abgedeckt sind. Insbesondere der Handlungsbereich „Lernen organisieren und managen“ scheint im Vergleich zu den übrigen Handlungsbereichen weniger stark betont, so dass überlegt werden kann, diesen bei der Neugestaltung zu stärken.

Analog dem Veranstaltungsprofil zeigt Abbildung 28 das Prüfungsprofil der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik. Hier zeigt sich, dass bereits eine breite Vielfalt an Prüfungsformen und eine ausgewogene Verteilung zwischen den Prüfungsmodalitäten gegeben ist.

An einzelnen Stellen blieben bei der Analyse des Prüfungsprofils jedoch offene Fragen hinsichtlich der Passung der Prüfungsform zur Zielsetzung der jeweiligen Veranstaltung. Beispielsweise wurde in den Studierenden-Interviews deutlich, dass die Closed-Book-Klausur des „Didaktischen Transfers 2“ als wenig konsistent mit der ansonsten praktischen Ausrichtung der Veranstaltung empfunden wird (SgWipädEi_3). Auch könnten im Sinne der angestrebten Handlungskompetenzen die vorgesehenen Klausuren verstärkt im Open-Book-Format durchgeführt werden.

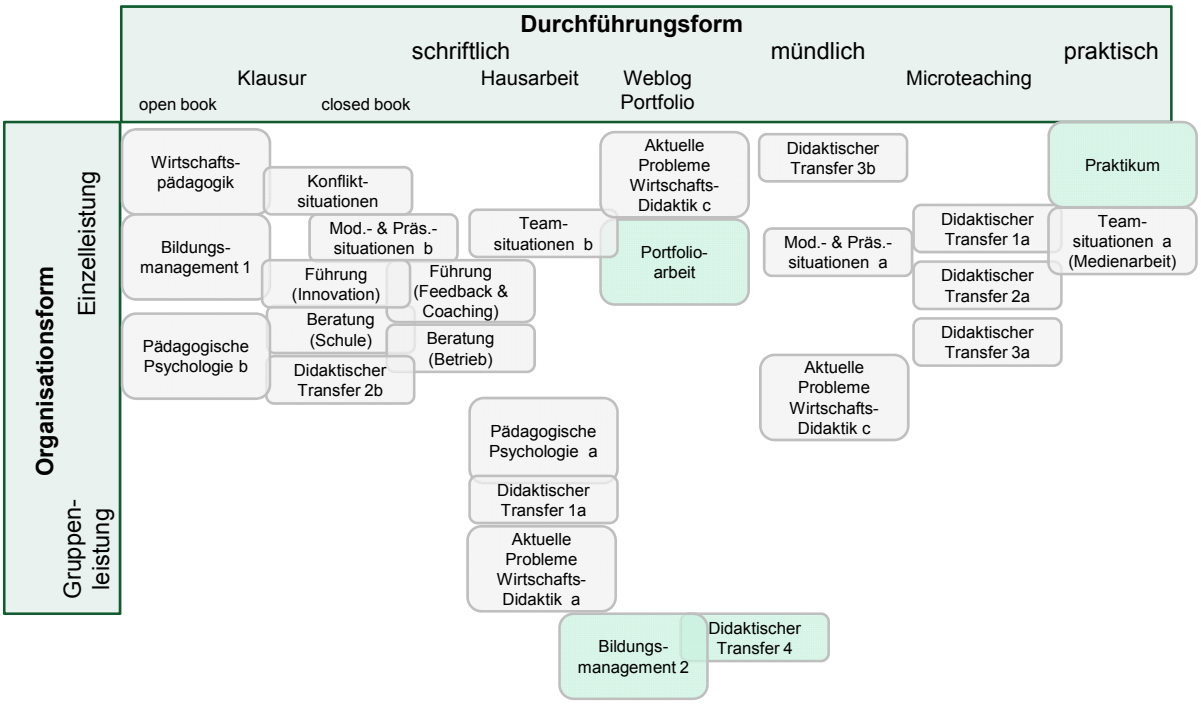



Abbildung 28. Prüfungsprofil der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik (Quelle: SgWipädDo_4).

### 7.3.3.2. Abstimmung und Integration verschiedener Programmelemente

Die Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik ist zwar nicht explizit interdisziplinär ausgerichtet, die Integration der beiden Handlungsfelder Schule und Betrieb sowie die starke Betonung überfachlicher Kompetenzentwicklung im Rahmen der Handlungskompetenz-Seminare (vgl. Tabelle 24) erfordern aber eine bewusste Abstimmung der verschiedenen Programmteile (Design-Prinzipien 15 und 16).

Auf der Seite der Studierenden stellt das Portfolio eine wichtige didaktische Gestaltungsmaßnahme zu Integration der verschiedenen Lernerfahrungen dar (siehe Abschnitt 7.3.2.1). Um die Kohärenz der verschiedenen Programmelemente auch von curricularer Seite sicherzustellen bzw. zu verbessern, wurde ein verstärkter Austausch zwischen den Lehrenden initiiert. Ausgangsbasis dafür bilden die bereits von den Lehrenden vervollständigten Veranstaltungsprofile. Wie bei der Festlegung des Kompetenzprofils (siehe Abschnitt 7.2.2.1) wurde auch dieser Kommunikationsprozess in eine Klausursitzung eingebettet, an der ein Großteil der Lehrenden teilnahm. Diese lehrbezogene Abstimmung verfolgte drei wesentliche Ziele: (1) Die Lehrenden sollen sich gegenseitig über die Inhalte wie auch die methodischen Umsetzungen ihrer Lehrveranstaltungen informieren. Letztlich soll so eine bessere Abstimmung zwischen Lernzielen (Kompetenzen) und Methoden sowie ein stimmigeres didaktisches Profil über das ganze Programm erreicht werden. (2) Inhaltliche Überschneidungen können aufgedeckt und künftig vermieden werden. Beispielsweise können theoretische Grundlagen, auf die alle Handlungskompetenz-Seminare aufbauen, in einer einzigen Veranstaltung abgedeckt und nicht mehrmals eingeführt werden. (3) Insbesondere im Bereich der überfachlichen Kompetenzen kann eine bessere Verknüpfung mit den fachlichen

Handlungsanforderungen der beiden Handlungsfelder Schule und Betrieb hergestellt werden. Überfachliche Kompetenzen sollten in verstärktem Maße nicht als eigenständiger Kompetenzbereich behandelt, sondern mit typischen Handlungssituationen der beiden Handlungsfelder verbunden werden (z. B. „Teamsituationen im Schulalltag gestalten.“).

#### 7.3.3.3. Unterstützung der Studienplanung

Die Planung des Wirtschaftspädagogik-Studiums wurde von den Studierenden bisher nicht als schwierig oder unübersichtlich empfunden (SgWipädEi_3), was dem geringen Kreditpunkte-Umfang des Programms, den vergleichsweise wenigen Veranstaltungen und den wenigen Wahlmöglichkeiten geschuldet sein dürfte. Mit der Neugestaltung des Programms wird sich die Komplexität der Studienplanung allerdings für diejenigen Studierenden, die einen akkreditierten Abschluss erwerben wollen, deutlich erhöhen. Denn neben den Leistungen im Zusatzprogramm muss auch das Fachstudium so gestaltet werden, dass die geforderten Kreditpunkte in den drei Fächern Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Recht erworben werden (90-60-30 Kreditpunkte in den drei Fächern, wobei die Kombination frei wählbar ist). Um diese Forderung erfüllen zu können, müssen die Studierenden frühzeitig Wahlbereiche im Fachstudium gezielt belegen bzw. zu erbringende Zusatzleistungen einplanen.

Um die Studierenden bei den entsprechenden Planungen zu unterstützen und eine frühzeitige und transparente Information zu gewährleisten (Design-Prinzip 17), wurde beschlossen, Empfehlungen zur Studiengestaltung für unterschiedliche Fachstudiengänge zu erarbeiten und online zur Verfügung zu stellen. Da sich die erforderliche Studientaktik jedoch individuell stark unterscheiden kann (je nach Studienprogramm im Fachstudium und Aufnahmezeitpunkt der Zusatzausbildung) ist darüber hinaus auch ein persönliches Beratungsangebot notwendig. Wie schon bei der Betreuung der Portfolio-Arbeit, wird auch hier die administrative Leitung des Programms verstärkt Beratungs- und Unterstützungsarbeit leisten.

#### 7.3.3.4. Frühzeitige Einbindung der Verwaltung

Für die Umsetzung der geplanten Neugestaltung des Programms war eine frühzeitige Einbindung der lehrnahen Verwaltung unerlässlich. Verwaltungsprozesse, beispielsweise die Entwicklung und Verabschiedung einer neuen Studien- und Prüfungsordnung, benötigen einen entsprechenden zeitlichen Vorlauf. Besonders wichtig ist eine enge Abstimmung mit den zuständigen Verwaltungsstellen auch hinsichtlich der Umsetzung didaktischer Innovationen wie z. B. dem Studienportfolio und Studienpfaden mit unterschiedlichen Abschlüssen. Die Portfolio-Arbeit kann nur dann regulärer Bestandteil des Programms werden, wenn die erbrachten Leistungen und die zugrunde liegende Prüfungsform mit dem Kreditpunkte-System bzw. den an der Hochschule geltenden Rechtsrahmen in Einklang gebracht werden können. Insgesamt wurde die Neugestaltung des Programms Wirtschaftspädagogik mit einem Vorlauf von zwei Jahren beim Studiensekretariat als der zuständigen Verwaltungsstelle angemeldet.

### 7.3.4. Zusammenfassung: Programmdesign auf der Ownership-Dimension

Tabelle 28 fasst die Maßnahmen zur Neugestaltung des Programms auf der Ownership-Dimension überblicksartig zusammen.

Tabelle 28. Entwurf der Ownership-Dimension im Programm Wirtschaftspädagogik anhand der entwickelten Design-Prinzipien (Quelle: Eigene Darstellung).

| No | Design-Prinzip (Programme Ownership-Dimension) |
|---|---|
| 9 | *Programmziele konsequent und nachvollziehbar kommunizieren*<br>• Portfolio angestrebter Studienergebnisse komprimieren und an verschiedenen Punkten vor und während des Studiums kommunizieren<br>• Lehrveranstaltungen und Lernaktivitäten des Programms in das Zielportfolio einordnen und Dozierende für eigene Position im Programm sensibilisieren<br>• Studierende vorhandene Vorkenntnisse anhand des Zielportfolios beurteilen lassen |
| 10 | *Zielportfolio explizieren*<br>• Die beiden Handlungsbereiche „Schule“ und „Beruf“ als Ausgangspunkt für die Planung neuer Lehrveranstaltungen schärfen |
| 11 | *Studierende bei der Gestaltung des Studienpfads aktiv unterstützen*<br>• Portfolio-Arbeit mit Beurteilung von Vorkenntnissen, Setzen individueller Entwicklungsziele sowie Dokumentation und Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung einführen<br>• Umfangreiches Einführungs- und Beratungsangebot durch administrative Programmleitung anbieten |
| 12 | *Angestrebte Einstellungen mit Sozialisationsmaßnahmen und Prüfungssystem fördern*<br>• Portfolio-Arbeit als Prüfungsform etablieren, die Eigenaktivität fördert und individuelle Interessen in den Mittelpunkt stellt<br>• Veranstaltung zur Portfolio-Einführung als Sozialisationsgefäß nutzen, in dem Erwartungen kommuniziert werden<br>• Prüfungssystem auf anzustrebende Einstellungen abstimmen |
| 13 | *Lehrende auf Programmziele verpflichten*<br>• Akzeptanz der Programmziele durch iterativen Kommunikationsprozess bei der Bestimmung der Programmziele sicherstellen<br>• Lehrende gegenüber den von ihnen erwarteten Beiträgen zum Programm Stellung nehmen lassen |
| 14 | *Zersplitterte Modul- und Prüfungsstrukturen vermeiden*<br>• Portfolio-Arbeit als integrierendes Modul mit großem Kredit-Umfang einführen<br>• Didaktisch-methodisches Programmprofils konsistent gestalten |
| 15 | *Interdisziplinarität didaktisch aufnehmen*<br>• Unterschiedliche fachliche Domänen (Pädagogik, Psychologie, Ökonomie) thematisch verknüpfen |
| 16 | *Fachliche und überfachliche Programmziele konsistent abbilden*<br>• Austausch zwischen den Lehrenden zur besseren inhaltlichen und didaktisch-methodischen Abstimmung etablieren<br>• Inhaltliche Verbindungen zwischen fachlichen und überfachlichen Lernaktivitäten verstärken |

| | |
|---|---|
| | (Bezug zu den Handlungsfeldern der Programmziele) |
| 17 | *Komplexität der Studienplanung reduzieren*<br>• Informationen zur Studienplanung frühzeitig und transparent kommunizieren<br>• Beratung bei der Studienplanung durch administrative Programmleitung anbieten |
| 18 | *Administrative Rahmenbedingungen berücksichtigen*<br>• Lehrnahe Verwaltung frühzeitig in den Entwicklungsprozess einbinden<br>• Didaktische Innovationen kompatibel zur Verwaltungsstruktur entwerfen |

## 7.4. Fazit zu einer kulturorientierten Programmgestaltungs Initiative

Die Programmgestaltungs-Initiative in der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik kann in zweierlei Hinsicht als *kulturorientiert* betrachtet werden:

(1) Ein Blick auf die Entwicklungsmaßnahmen (siehe Tabelle 28) zeigt, dass bei der Neugestaltung nur wenige strukturell-curriculare Veränderungen geplant sind. So werden lediglich das Portfolio und – für Studienpfad B (Abbildung 25) – zwei neue Lehrveranstaltungen das bisherigen Curriculum ergänzen. Ein wesentlicher Teil der Neukonzeption besteht also in Zielsetzungen und Maßnahmen, die nicht Lehr-/Lerninhalte bzw. -methoden betreffen, sondern vielmehr ideelle Aspekte des Lehrens und Lernens (Vorstellungen und Einstellungen). Insbesondere das Studienportfolio zielt bei allen Beteiligten – den Studierenden, den Lehrenden und der administrativen Programmleitung – auf eine gewisse Veränderung der Lehr- bzw. Studienkultur: Die Studierenden sollen ihren eigenen Kompetenzstand bestimmen, sich selbst Studienziele setzen und diese eigenverantwortlich verfolgen. Die Lehrenden sind aufgefordert, ihre eigene Lehre in den Programmkontext einzuordnen und Beiträge zum Portfolio aktiv zu unterstützen. Zusätzlich erfüllt die Programmleitung vermehrt didaktische Beratungs- und Unterstützungsfunktionen anstatt sich vorwiegend auf administrative Aufgaben zu beschränken.

(2) Durch die Anwendung der entwickelten Design-Prinzipien (Tabelle 22) konnten die kulturellen Besonderheiten des Studienprogramms detailliert aufgenommen und im Prozess der Neugestaltung berücksichtigt werden. Als besonders relevant haben sich dabei folgende Aspekte erwiesen: (a) Die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft, durch die sich individuell unterschiedliche Zielsetzungen und Studienperspektiven ergeben; (b) die Art und Weise, wie die Dozierenden in den Programmentwicklungsprozess eingebunden wurden und (c) die strategischen Ziele, die den Rahmen für die Neugestaltung vorgaben. Kennzeichen einer kulturorientierten Programmgestaltung ist, diese Aspekte und vor allem Lösungen zu entwickeln, mit denen die entstehenden Spannungsfelder zwischen den Gestaltungszielen möglichst aufgefangen werden können.

Abschließend lässt sich feststellen, dass das entwickelte Gestaltungsmodell respektive die Design-Prinzipien einen systematischen und umfassenden Entwicklungsprozess

unterstützen konnten. Gleichwohl zeigen sich an der Fallstudie Wirtschaftspädagogik auch Herausforderungen und Grenzen einer kulturorientierten Programmgestaltung, die im folgenden Abschnitt diskutiert werden.

# 8. Kulturorientierte Programmgestaltung: Herausforderungen und Grenzen

Obschon sich das kulturorientierte Modell der Programmgestaltung bei der Neuentwicklung des Programms Wirtschaftspädagogik grundsätzlich bewährt hat, werden in diesem Fall auch Herausforderungen bei der Anwendung des Modells deutlich:

## 8.1. Komplexität der Entwicklungsprozesse

Durch die vielen Variablen, die es zu berücksichtigen gilt, ist kulturorientierte Programmgestaltung nach dem entworfenen Gestaltungsmodell komplex. Die Komplexität zeigt sich im Fall der Zusatzausbildung Wirtschaftspädagogik vor allem bei der Einbindung verschiedener Anspruchsgruppen sowie am entworfenen Kompetenzprofil.

**Multiple Anspruchsgruppen und Ziele.** Obgleich das Programm Wirtschaftspädagogik als Zusatzausbildung vergleichsweise einfach strukturiert ist, bedingt die Berücksichtigung multipler Zieldimensionen und Anspruchsgruppen eine hohe Komplexität. So müssen zahlreiche, oft widersprüchliche Informationen verarbeitet und aufeinander abgestimmt werden. In umfangreicheren Studienprogrammen, die beispielsweise mit weiteren Anspruchsgruppen konfrontiert sind (z. B. Arbeitgeber verschiedener Branchen), werden sich dementsprechend weitere und gegebenenfalls nur schwer lösbare Spannungsfelder ergeben.

**Differenzierte Studienergebnisse.** Eine hohe Komplexität zeigt sich auch bei der Festlegung der Studienergebnisse: Lediglich zwei berufliche Handlungsfelder resultieren hier in einem ausgesprochen differenzierten und umfangreichen Kompetenzportfolio (Tabelle 23). Während eine gewisse Differenziertheit notwendig ist, damit Studienergebnisse als handlungsleitende Richtschnur für die Planung des Programms bzw. das Design einzelner Lernaktivitäten genutzt werden kann, sollten die angestrebten Studienergebnisse gleichzeitig überschaubar bleiben. Je nach Studienprogramm ist bei der Festlegung von Studienergebnissen also ein sinnvolles Abstraktionsniveau zu bestimmten. Die Festlegung von Kompetenzzielen, wie sie beispielsweise für die Schweiz im Nationalen Qualifikationsrahmen (nqf) der Schweizerischen Rektorenkonferenz (CRUS, 2009) gefordert wird, ist dabei ein vielversprechender Weg. Allerdings gibt es bisher kaum Vorschläge für explizite *Prozeduren* zur Generierung von Kompetenzprofilen. Das für den Fall Wirtschaftspädagogik beschriebene Vorgehen greift auf ein Modell zurück (Abschnitt 7.2.2.1; Euler & Hahn, 2004), dass eher für die Gestaltung von didaktischen Designs auf der Mikroebene entwickelt wurde. Insbesondere für

Programme mit einem breiteren Zielhorizont (mehr und/oder heterogenere Handlungsfelder) müssen solche Prozeduren daher noch entwickelt und erprobt werden.

**Kompetenzen und Strategien für die Programmgestaltung.** Im Fallbeispiel Wirtschaftspädagogik zeigt sich kulturorientierte Programmgestaltung nicht als lineares Entwicklungsprojekt, sondern als *zirkulärer Prozess*. Die Gestaltungsdimensionen der Leadership- sowie der Ownership-Dimension werden mehrmals durchlaufen und Gestaltungsmaßnahmen in einem iterativen Entwicklungs- Kommunikationsprozess schrittweise konkretisiert. Dieses zirkuläre Vorgehen erfordert nicht nur entsprechende Ressourcen (insbesondere Zeit), sondern verlangt auch bestimmte Kompetenzen und Strategien von denjenigen, die den Entwicklungsprozess verantworten und vorantreiben (Abbildung 29). Hochschulentwickler/-Innen agieren als Moderierende, welche die (gegebenenfalls widersprüchlichen) Perspektiven und Bedürfnisse verschiedener Anspruchsgruppen aufnehmen und in Einklang bringen müssen. Neben didaktischen Fachkompetenzen sollten die zuständigen Personen daher noch weitere Perspektiven einbringen. Dazu gehören ein strategischer Blick auf die Lehre und Zugang innerhalb einer Hochschule sowie Kenntnis relevanter administrativer Abläufe. Voraussetzung dafür ist ein ausgedehntes Netzwerk mit entsprechenden Kontakten (z. B. zu den relevanten Personen in Hochschulleitung und -verwaltung). Dementsprechend sollte eine Stelle, die mit der Programmentwicklung betraut ist, organisatorisch entsprechend verankert sein (für eine detaillierte Diskussion der Kompetenzen von HochschulentwicklerInnen siehe Jenert & Brahm, 2010).

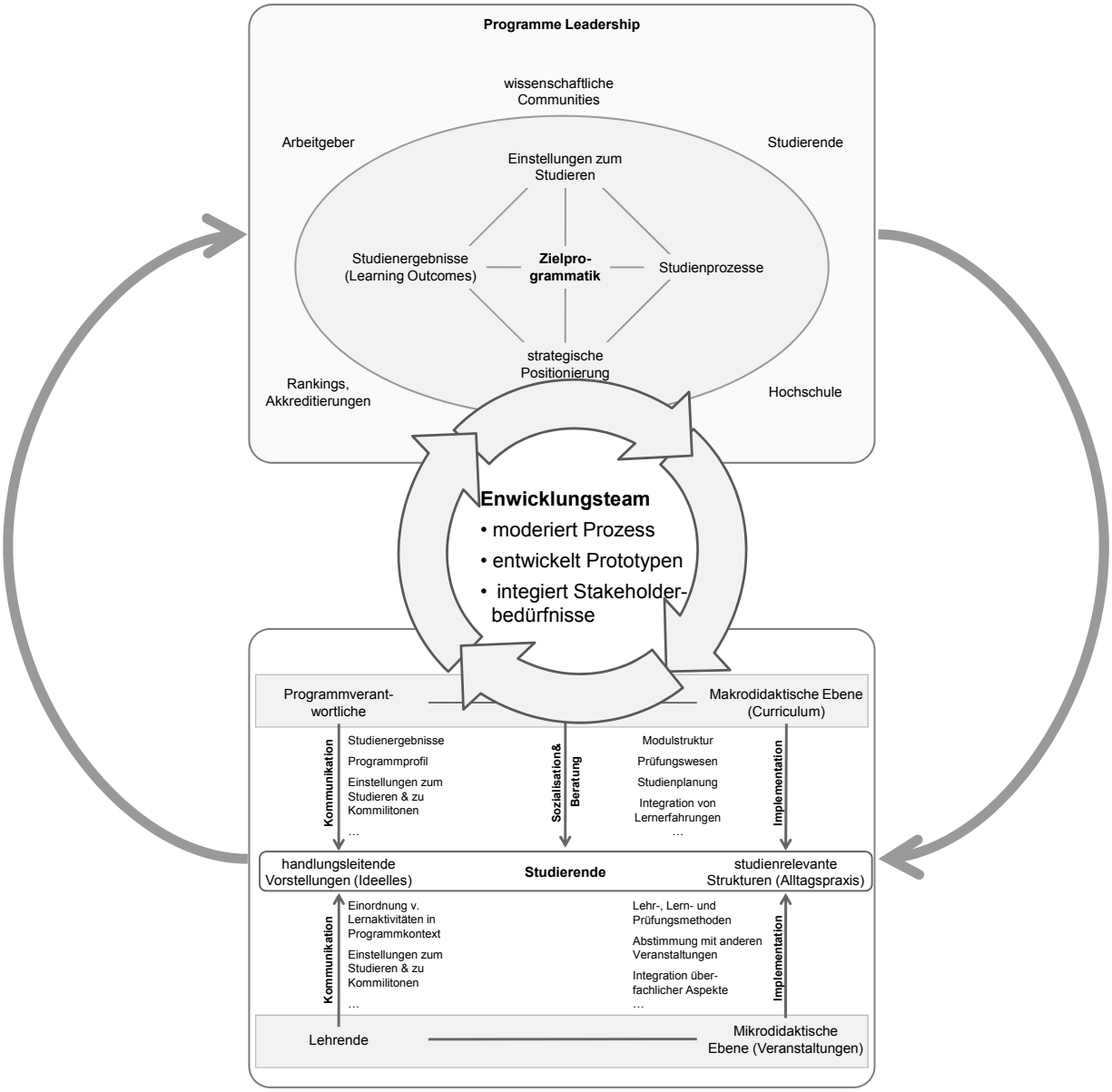



Abbildung 29. Programmgestaltung als zirkulärer Prozess, moderiert durch ein Entwicklungsteam (Quelle: Eigene Darstellung).

## 8.2. Ressourcenbedarf

Mit der oben dargestellten Komplexität kulturorientierter Programmgestaltung geht auch ein entsprechender Ressourcenbedarf einher. Dies betrifft einerseits zeitliche und personelle Aufwendungen während des Gestaltungsprozesses und andererseits Ressourcen für den Betrieb des Programms nach Ende der Gestaltungsinitiative.

**Entwicklungsressourcen.** Ein wesentlicher Aufwand entsteht durch die Einbindung der verschiedenen Anspruchsgruppen in den Gestaltungsprozess. Besonders ressourcenintensiv ist dabei die Einbindung der Lehrenden. Im Fall Wirtschaftspädagogik hat

sich ein iteratives Vorgehen bewährt: Mögliche Entwicklungsrichtungen wurden den Lehrenden vorgestellt und mit der Möglichkeit verbunden Feedback und/oder eine Stellungnahme abzugeben. Dieser Prozess erfordert aufgrund der verschiedenen Zieldimensionen mehrere Vorstellungs- und Feedbackzyklen und kann sich daher über längere Zeit (mehrere Semester) erstrecken. Darüber hinaus erfordert der dargestellte Entwicklungsprozess bedeutende personelle Ressourcen für die Analyse und Dokumentation der bestehenden Programmkultur sowie für die Entwicklung und Kommunikation möglicher Gestaltungsmaßnahmen.

**Betriebsbezogene Ressourcen.** Neben der Entwicklung erfordert kulturorientierte Programmgestaltung auch im Alltagsbetrieb Ressourcen, die über die Programmverwaltung und die Lehre im Rahmen des Curriculums hinausgehen. Dies betrifft insbesondere Kommunikations- sowie Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen, beispielsweise die Begleitung der Portfolio-Arbeit sowie die Unterstützung der individuellen Studienplanung im Programm Wirtschaftspädagogik. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass diese Aspekte einen ausgesprochen wichtigen und häufig vernachlässigten Beitrag zur Bewältigung des Studienalltags liefern. Die Kosten, die entsprechende Maßnahmen verursachen, können jedoch erheblich sein.

**Fazit.** Die exemplarische Anwendung des Gestaltungsmodells am Programm Wirtschaftspädagogik hat die prinzipielle Tauglichkeit des Modells sowie der empfohlenen Design-Prinzipien bestätigt. Allerdings hat die Fallstudie auch die Grenzen kulturorientierter Programmgestaltung aufgezeigt. Mit der Betrachtung zahlreicher Variablen, die weit über Learning Outcomes im engeren Sinne hinausgehen, steigt sowohl die Komplexität als auch der Ressourcenbedarf von Entwicklungsinitiativen. Zudem ist kulturorientierte Programmgestaltung nicht im Rahmen einer einmaligen, klar umgrenzten Entwicklungsinitiative umsetzbar, sondern erfordert einen kontinuierlichen Prozess. Die Gestaltungsdimensionen der Ownership-Dimension sind als permanente Gestaltungsaufgabe zu verstehen, die nach entsprechenden Ressourcen verlangt. Umso wichtiger erscheint es, im Rahmen des komplexen Ansatzes einer kulturorientierten Programmentwicklung möglichst ressourcenschonend vorzugehen.

# VII. Teil: Schlussbetrachtung

Im letzten Abschnitt der Arbeit werden einerseits die Forschungsergebnisse abschließend resümiert, andererseits erfolgt rückblickend eine kritische Beurteilung des Forschungsprozesses. Statt einer deskriptiven Zusammenfassung der Forschungsergebnisse, werden zunächst die eingangs formulierten Forschungsziele (Teil I, Abschnitte 2 und 3) wieder aufgenommen und reflektiert, inwiefern es gelungen ist, die angestrebten Beiträge zu Lernforschung und Bildungspraxis zu erbringen. Anschließend werden die Leistungen und Grenzen der vorliegenden Arbeit reflektiert und darauf aufbauend Ansätze für künftige Forschungsvorhaben dargestellt.

## 1. Reflexion der Forschungsergebnisse

Zu Beginn dieser Arbeit wurden drei zentrale Bereiche definiert, zu denen ein Forschungsbeitrag erarbeitet werden sollte (Abbildung 30): (1) Erstens sollte ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis geleistet werden. Ziel war ein erweitertes Verständnis über die didaktischen Zielsetzungen und das didaktische Handeln in Bezug auf die Gestaltung von Studienprogrammen. (2) Zweitens sollte ein Beitrag zur politisch-öffentlichen Bildungsdebatte erfolgen. Ziel war es hierbei, Vermutungen und Vorurteile über angenommene „Wirkungen" der Bologna-Reform aufzuklären. Dazu sollte studentisches Handeln innerhalb verschiedener Studien- bzw. Programmkontexte untersucht werden. (3) Drittens sollte ein Beitrag zur hochschulbezogenen Lernforschung erbracht werden. Ziel war es dabei, die Bedeutung sozialer und materieller Kontextbedingungen für das Handeln Studierender stärker in den Mittelpunkt zu rücken, als dies der „Mainstream" (vgl. z. B. Entwistle & Peterson, 2004) der hochschulbezogenen Lernforschung bisher tut.

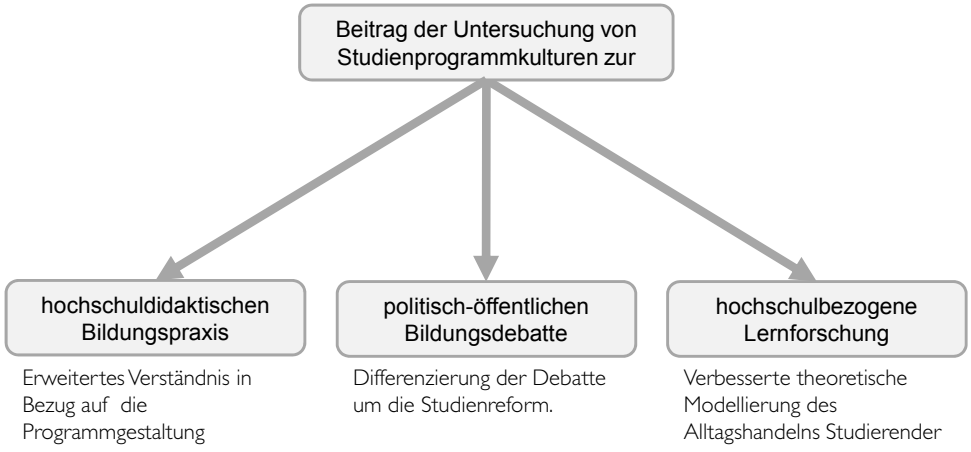



Abbildung 30. Angestrebte Beiträge und Relevanz der Arbeit für Wissenschaft und Praxis (Quelle: Eigene Darstellung).

Im Folgenden wird zusammenfassend reflektiert, inwiefern es im Rahmen der Arbeit gelungen ist, die oben formulierten Ansprüche zu erfüllen. Aufbauend auf dieser Reflexion werden Desiderata für künftige Forschungsarbeiten formuliert.

## 1.1. Ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Bildungspraxis

Dieses Forschungsziel wurde durch die Entwicklung der Design-Prinzipien für eine kulturorientierte Gestaltung von Studienprogrammen und deren Zusammenfassung in einem Gestaltungsmodell adressiert. Das Modell unterscheidet sich dabei in mehrfacher Hinsicht von zahlreichenden bestehenden Ansätzen im Bereich der Programmgestaltung:

**Studierendenperspektive als Ausgangspunkt.** Grundlage für das entwickelte Modell sind die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungsweisen der Studierenden als Essenz der Studienprogrammkultur. Während viele Modelle zur Programm- oder Curriculumentwicklung ihren Ausgangspunkt bei anzustrebenden Lernergebnissen (Learning Outcomes) und idealtypischen didaktischen Modellen nehmen (z. B. Biggs, 2003; Diamond, 2008; Lattuca & Stark, 2009; Wolf, 2007), stand bei der vorliegenden Arbeit zunächst die Frage im Mittelpunkt, wie die Studierenden ihre Studienumgebung wahrnehmen und auf Basis welcher Überlegungen sie handeln. Dahinter steht die Überlegung, dass wirkungsvolles didaktisches Handeln auf der Programmebene ein Verständnis der studentischen Handlungslogiken voraussetzt. Die handlungsleitenden Vorstellungen Studierender werden nicht als „Randerscheinung“ oder unerwünschtes Hidden Curriculum betrachtet, sondern als die zentrale Einflussgröße auf die individuelle Studiengestaltung und letztlich auch auf die Studienergebnisse. Aus diesem Grund werden solche handlungsleitenden Vorstellungen – z. B. über die Ziele und Funktionen des Studiums, erfolgreiche Studienstrategien usw. – auch als wichtiger Gegenstand didaktischer Interventionen bei der Programmgestaltung betrachtet und in den Design-Prinzipien angesprochen.

**Erweitertes Verständnis von Programmzielen.** Ausgehend von der kulturellen Perspektive vertritt die vorliegende Arbeit ein weites Verständnis von den Zielen eines Studienprogramms. Die Hochschuldidaktik konzentriert sich aktuell vor allem auf die Kompetenzorientierung als Leitkonzept für die Gestaltung von Studienprogrammen (z. B. Stelzer-Rothe, 2005; Wehr & Ertel, 2009). Die vorliegende Arbeit vertritt demgegenüber ein breiteres Verständnis von Programmzielen: Neben Learning Outcomes im Sinne von Kompetenzen werden auch die *Prozesse der Studiengestaltung* sowie *Einstellungen zum Studieren* als Zieldimensionen aufgenommen. Obschon sie einen entscheidenden Einfluss darauf nehmen, wie Studierende lernen, werden diese Aspekte des Alltagshandelns oft nicht als didaktisch Gestaltungsobjekte anerkannt, sondern von administrativen Gegebenheiten bestimmt.

**Kulturorientiertes Gestaltungsmodell.** Die meisten Modelle der Programmgestaltung sind linear angelegt (z. B. Biggs, 2003; Diamond, 2008; Lattuca & Stark, 2009; Wolf, 2007). Als Ausgangspunkt dient eine pädagogisch-didaktische Idealvorstellung,

die implementiert werden soll. Die Zielerreichung wird durch entsprechende Evaluationsmaßnahmen überprüft und gegebenenfalls ein neuer Entwicklungsprozess angesetzt. Demgegenüber vertritt das hier entworfene Gestaltungsmodell einen zirkulären Ansatz: Ausgangspunkt für die Gestaltung bzw. Weiterentwicklung ist stets die bestehende Programmkultur bzw. das organisationale Umfeld, innerhalb dessen ein Programm angesiedelt ist. Dementsprechend gilt es, vor der Entwicklung von Gestaltungsmaßnahmen, bestehende Vorstellungen und Handlungsstrategien zu rekonstruieren und diese mit den Zielvorstellungen abzugleichen. Kulturorientierte Programmgestaltung wird zudem nicht als einmaliges Projekt, sondern als kontinuierlicher Prozess verstanden. Das entwickelte Gestaltungsmodell bringt dies mit der Ownership-Dimension zum Ausdruck: Neben dem *Was* (den Zielen und Gegenständen) wird vor allem auch das *Wie* (die Prozesse) der Programmgestaltung angesprochen.

Zusammengenommen ergeben diese Aspekte eine Perspektive auf die Gestaltung von Studienprogrammen, die das Lernen im Studium nicht als Addition einzelner Kurse betrachtet. Die hier vertretene Auffassung von Programmgestaltung versteht Studieren als einen Entwicklungsprozess, der zu einem großen Teil von Aspekten außerhalb des Vorlesungssaals beeinflusst wird. Unter Programmgestaltung wir daher mehr verstanden als die Festlegung von Kompetenzprofilen und die Gestaltung von Curricula. Es geht vielmehr auch darum, die sozialen und materiellen Rahmenbedingungen zu gestalten, innerhalb derer Studierende ihre Vorstellungen darüber entwickeln, welche Funktionen und Ziele ein Studium erfüllt und wie in bestimmten Situationen gehandelt werden soll.

## 1.2. Ein Beitrag zur politisch-öffentlichen Bildungsdebatte

Die in der öffentlichen Debatte immer wieder vertretenen Vermutungen über die „Wirkung“ von Bologna – Verschulung, Entwissenschaftlichung, Credit-Point-Jagd usw. (Terhart, 2005, S. 97; Liessmann, 2006; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda, 2008a) – lassen sich in den durchgeführten Fallstudien durchaus wiederfinden. Tatsächlich spielt die Verwertbarkeit des Studiums am Arbeitsmarkt oft eine Rolle und tatsächlich wählen die Studierenden Kurse zum Teil wegen der „billig“ zu erwerbenden Kreditpunkte.

Jedoch hat die vergleichende Analyse der Fallstudien gezeigt, dass solche Effekte keineswegs global als Folgen von Bologna oder als typische Eigenschaften heutiger Studierender anzusehen sind. Vielmehr lassen sich spezifische Vorstellungen und Handlungsstrategien Studierender meist auf lokale Gestaltungsmerkmale der jeweiligen Studienkontexte zurückführen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass das Studienhandeln durch die (didaktische) Gestaltung dieser Kontexte beeinflusst werden kann. Auch und gerade deswegen umfasst Programmgestaltung mehr als die Curriculumentwicklung – sie schließt auch Aspekte wie die Kommunikation von Zielen und das Erwartungsmanagement gegenüber Studierenden ein und kümmert sich um die Frage,

wie administrative Notwendigkeiten und didaktische Ansprüche in Einklang gebracht werden können (siehe Abschnitt 1.1).

Allerdings stellen Bologna-konforme Strukturen häufig durchaus eine große didaktische Herausforderung dar. So können Aspekte wie die Zersplitterung des Studiums und eine tendenziell hohe Prüfungslast, wie sie den Fallstudien beobachtet wurden, als eine Folge der Modularisierung von Programmen betrachtet werden. Allerdings können auch diese Herausforderungen durch entsprechende didaktische Gestaltungsmaßnahmen aufgefangen werden, was jedoch entsprechende Ressourcen erfordert (vgl. Teil VI, Abschnitt 8.2).

## 1.3. Ein Beitrag zur hochschulbezogenen Lernforschung

Die kulturpsychologische Analyse der Studienprogramme bietet eine Perspektive auf das Studienhandeln, die über individuelle Motivationslagen und Studienstrategien hinausreicht. Zwar lassen sich bei den Studierenden, die im Rahmen der Arbeit befragt wurden, durchaus individuelle Unterschiede in den studienrelevanten Motivationen und Orientierungen (i. S. v. Approaches to Learning) feststellen. Wird jedoch das schlussendliche Studienhandeln in den Mittelpunkt gerückt, so relativieren sich diese Unterschiede und es ergeben sich starke situationsbezogene Ähnlichkeiten in den Zielvorstellungen und Handlungslogiken. So wurde in der Auswertung der Fallstudien deutlich, dass auch ausgesprochene „Deep Learner“ (Biggs, 2003; Entwistle & Peterson, 2004) angesichts einer Vielzahl einschränkender Rahmenbedingungen (sowohl in kultureller als auch in struktureller Hinsicht) Freiräume der Studiengestaltung nicht in vollem Umfang nutzen (können). Umgekehrt bedeutet dies, dass Phänomene wie Aufwandsminimierung und Credit-Point-orientiertes Studieren nicht grundsätzlich auf eine oberflächliche bzw. verwertungsorientierte Herangehensweise an das Studium hindeuten, sondern auch Ausdruck situationsspezifischer Bewältigungsstrategien sein können. Mit Blick auf diese Erkenntnisse scheint es angezeigt, bei der Untersuchung von Lern- und Studienprozessen die handlungsrelevanten (sozialen und materialen) Rahmenbedingungen stärker als bisher zu berücksichtigen. Aus didaktischer Sicht sind dabei die Konstruktionsbedingungen, unter denen sich bestimmten handlungsleitende Vorstellungen entwickeln, von besonderem Interesse.

Darüber hinaus betont die vorliegende Arbeit mit dem Studieren als *langfristigem Lernprozess* eine Dimension des Lernens, der bisher wenig Beachtung geschenkt wird. Die hochschulbezogene Lernforschung konzentriert sich bisher vor allem auf das so genannte „Classroom Learning“ (Aineley, 2008, S. 619), betrachtet also relativ kurzfristige, sowohl thematisch als auch zeitlich eng umgrenzte Lernprozesse. Mit der Programmebene werden demgegenüber Lern- und Entwicklungsprozesse angesprochen, die einzelne Classroom Learnings überspannen. Im Rahmen der Arbeit wurden in diesem Zusammenhang Fragen nach der Planung individueller Studienpfade sowie nach der Verknüpfung und Integration verschiedener Lernerlebnisse gestellt. Die gewonnenen Erkenntnisse basieren auf wenigen Einzelfällen, so dass sich daraus noch keine

Theorien größerer Reichweite formulieren lassen. Eine grundlegende theoretische Modellierung langfristiger Lern- bzw. Entwicklungsprozesse erscheint jedoch vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit als wichtiges Forschungsziel.

**Fazit.** Obgleich die vorliegende Arbeit die Frage der didaktischen Gestaltung von Studienprogrammen in den Mittelpunkt stellt, leisten die gewonnenen Erkenntnisse auch einen Beitrag zur politisch-öffentlichen Diskussion über die Folgen des Bologna-Prozesses. Die Betrachtung studentischen Lernens als kulturelle Aktivität und die Untersuchung langfristiger Lern- und Entwicklungsprozesse bieten zudem Ansatzpunkte für die hochschulbezogene Lernforschung. An dieser Stelle zeigen sich die inhaltlichen und methodischen Grenzen und Unzulänglichkeiten der Arbeit. Diese Aspekte werden im folgenden Abschnitt diskutiert um schließlich als Desiderata für künftige Arbeiten aufgenommen zu werden.

# 2. Leistungen und Grenzen des entworfenen Untersuchungsdesigns

Mit dem entworfenen Fallstudiendesign wurde versucht, den Anforderungen der eingangs formulierten Forschungsziele (Teil I, Abschnitt 2) gerecht zu werden. Allerdings bringt jedes Untersuchungsdesign zwangsläufig auch Einschränkungen mit sich, denen jeweils unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen. Im Folgenden werden sowohl die Leistungen als auch die Grenzen des hier entwickelten Untersuchungsdesigns dargestellt und reflektiert.

## 2.1. Leistungen des Untersuchungsdesigns in Bezug auf die Zielsetzung des Vorhabens

Die Güte eines Untersuchungsdesigns bestimmt sich letztlich darüber, inwiefern die eingesetzten empirischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden in der Lage sind, die theoretisch entwickelten Fragestellungen und Annahmen zu prüfen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist eine *Passung der Methodologie zu den paradigmatischen und theoretischen Grundannahmen*. Im vorliegenden Fall muss also das empirische Untersuchungsdesign in Einklang mit den epistemischen Kernaussagen der gewählten kulturpsychologischen Herangehensweise stehen (Teil II, Abschnitte 2.1, 3.1).

Ein ganz wesentliches Merkmal der kulturpsychologischen Perspektive ist der Zusammenhang von individuellem Handeln und sozio-kulturellen und strukturellen Kontexten. Dieses Verhältnis wird nicht als unidirektional-kausale Verbindung betrachtet, sondern als transaktionales Wechselverhältnis: Die Handelnden konstitutieren eine Wirklichkeit, die auf die Handelnden zurückwirkt. Genau dieses Verhältnis von Kontext und Handeln im Rahmen von Studienprogrammen abzubilden, kann das hier skizzierte Fallstudiendesign gut leisten. Wie die Liste der Forschungsfragen (Teil III, Ab-

schnitt 1.3.2) verdeutlicht, werden kontextuelle und handlungsbezogene Aspekte im Rahmen der Studienprogrammkultur *gemeinsam* betrachtet und nicht als Input und Output (im Sinne einer kausalen Ursache-Wirkungs-Logik) modelliert. Methodisch lässt sich diese Herangehensweise gut dadurch umsetzen, dass unterschiedliche Personen (Programmverantwortliche, Studierende) befragt und Dokumente analysiert werden. Dadurch lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Perspektiven verschiedener Anspruchsgruppen sowie zwischen Programmatik und tatsächlichem Handeln herausarbeiten. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse sowie durch die Unterscheidung unterschiedlicher Wissensarten liegen zudem methodische Verfahren vor, die eine differenzierte und systematische Analyse des erhobenen Datenmaterials erlauben. Auch in dieser Hinsicht erscheint die gewählte Vorgehensweise als stimmig in Bezug auf Forschungsziele und kulturpsychologische Herangehensweise.

## 2.2. Grenzen des Untersuchungsdesigns

Die Grenzen des entwickelten Untersuchungsdesigns zeigen sich vor allem hinsichtlich der Menge und der Repräsentativität der erhobenen Daten: Ein wesentlicher Teil der Forschungsfragen bezieht sich auf kognitive und affektive Merkmale sowie auf Alltagspraktiken von Studierenden in den untersuchten Studienprogrammen. Hierbei liegt es nahe, nach möglichst repräsentativen Daten in Bezug auf das jeweilige Studienprogramm zu streben, um valide Aussagen in Bezug auf die gesamte Studierendenpopulation machen zu können. Der Einsatz quantitativer Instrumente im Rahmen der Fallstudien wäre hier durchaus denkbar, um dieses Kriterium besser erfüllen zu können.

Dass im schlussendlich durchgeführten Forschungsprojekt auf solche quantitativen Instumente verzichtet wurde, hat mehrere Gründe: Quantitative Befragungen können ein komplexes Konstrukt nur dann verlässlich abbilden, wenn sich dieses Konstrukt so weit zerlegen und operationalisieren lässt, dass am Ende eindeutig messbare Variablen mit jeweiligen Ausprägungen entstehen. Für das Konstrukt der Studienprogrammkulturen ist diese Voraussetzung nach Ansicht des Autors mit dem derzeitigen Forschungsstand noch nicht gegeben. Zwar wurden auf Basis der Theoriearbeit relevante Variablen der Studienprogrammkultur identifiziert und in den Forschungsfragen (Teil III, Abschnitt 1.3.2) aufgenommen. Allerdings sind diese Forschungsfragen offen formuliert und verzichten darauf, Ausprägungen vorzugeben. Dies ist eine bewusste Entscheidung, denn prinzipiell erscheint es durchaus möglich, bereits bestehende Ausprägungen zu verwenden, die in anderen Forschungskontexten entwickelt wurden (z. B. Studierenden- und Fachkulturtypologien, wie sie in den Abschnitten 1.1 und 1.2 von Teil III der Arbeit dargestellt sind). Darauf wurde verzichtet, da die Übernahme von Typologien und Kategorisierungen (i. S. von Messbereichen) nach Ansicht des Autors die Gefahr birgt, die zu untersuchende Wirklichkeit von vorn herein durch ein kontextfremdes und damit möglicherweise wenig passendes Wahrnehmungsraster einzuschränken. Gerade die wechselseitige Beziehung zwischen sozio-materiellen Kontexten und individuellem Handeln, die im Zentrum der kulturpsychologischen Heran-

gehensweise steht, lässt sich bei einem von vorn herein quantifiziertem Vorgehen kaum entschlüsseln bzw. basiert dann vorwiegend auf den Zuschreibungen des Forschenden.

Als Folge dieser Entscheidung gegen eine frühzeitige Quantifizierung bestimmter zu erhebender Variablen lebt das hier durchgeführte Fallstudiendesign mit Einschränkungen bezüglich der Repräsentativität derjenigen Aussagen, die sich auf die Studierendenpopulationen der untersuchten Studienprogramme beziehen. Optimal erschiene hier ein zweistufiges Vorgehen, bei dem eine quantitative Untersuchung auf den Ergebnissen der qualitativen Fokusgruppengespräche aufbaut. Diese Vorgehensweise scheidet leider aufgrund forschungsökonomischer Einschränkungen aus: der für eine solches Unterfangen notwendige Zeitbedarf ist im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes nicht gedeckt.

Eine weitere Grenze des Forschungsdesigns liegt in der Breite der durchgeführten Fallstudien. Die empirische Analyse vertritt den Anspruch, über das Konstrukt der Studienprogrammkulturen Faktoren des Studienhandelns möglichst umfassend und auf einem hohen Komplexitätsniveau zu erfassen. Dies führt zu einer Vielzahl von adressierten Variablen, die sich in den zahlreichen Forschungsfragen (siehe Teil III, Abschnitt 1.3.2) widerspiegeln. Im Umkehrschluss werden die einzelnen Konstrukte daher für sich genommen nur vergleichsweise oberflächlich untersucht. „Soziales Klima“ beispielsweise ist ein komplexes Konstrukt, das im Rahmen einer langen Forschungshistorie auf unterschiedliche Art und Weise definiert, operationalisiert und empirisch untersucht wurde (Bennet, 2010). Der Umgang mit diesem Konstrukt im Rahmen der Fallstudien kann dem Anspruch einer wissenschaftlich elaborierten Erfassung nicht genügen. Die einzelnen Variablen sind daher als eine heuristische Konkretisierung des Kulturkonstrukts zu verstehen und nicht als eigenständige Untersuchungsgegenstände.

**Fazit.** Für die formulierten Forschungsziele – insbesondere die Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen für Studienprogramme – hat sich das gewählte Fallstudiendesign als stimmig und praktikabel erwiesen. Die dargestellten Grenzen werden im folgenden Abschnitt aufgenommen und können einen Ausgangspunkt für künftige Forschungsarbeiten darstellen.

# 3. Forschungsdesiderata

Die Reflexion der Ergebnisse, der Leistungen und der Grenzen einer Forschungsarbeit offenbart neuen Fragestellungen und methodische Herangehensweisen, die den Ausgangspunkt künftiger Arbeiten darstellen können. Die nicht vermeidbaren Unzulänglichkeiten der vorliegenden Arbeit lassen sich in (1) konzeptionell-inhaltliche, (2) forschungsmethodische und (3) anwendungsbezogene Aspekte unterscheiden. Sie werden im Folgenden kurz dargestellt, um jeweils Forschungsdesiderata für künftige Arbeiten abzuleiten:

## 3.1. Konzeptionell-inhaltliche Desiderata

**Die Rolle der Lehrenden.** In der vorliegenden Arbeit wurden die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden sowie die Bildungsziele von Programmverantwortlichen in den Mittelpunkt gestellt. Der Beitrag der einzelnen Lehrenden zur Programmkultur wurde indirekt sowohl über die Aussagen der Studierenden als auch über Analysen der didaktischen Profile von Lehrveranstaltungen erfasst. Es wurde betont, dass Maßnahmen zur Gestaltung von Programmkulturen unbedingt von den Lehrenden mitgetragen werden müssen, um wirksam werden zu können (vgl. Wolf, 2007). In Bezug auf Strategien und Prozeduren zur stärkeren Einbeziehung von Lehrenden in programmbezogene Gestaltungsprozesse bleibt die vorliegende Arbeit jedoch vergleichsweise abstrakt. Aus diesem Grund sollten künftige Arbeiten verstärkt die subjektive Perspektive der Lehrenden auf Studienprogramme erfassen. Bislang haben sich nur wenige Arbeiten mit der Frage befasst, wie eine stärkere Identifikation Hochschullehrender mit Studienprogrammen erreicht werden kann (vgl. Hubbal & Burt, 2004; Hubbal & Gold, 2007; Hubbal, Gold & Nighty, 2007; Wolf, 2007). Methodisch könnte eine solche Forschung zunächst analog zur vorliegenden Arbeit angelegt sein und entsprechende Design-Prinzipien zur Einbeziehung der Lehrenden entwickeln. Darüber hinaus besteht Bedarf, das Spannungsverhältnis zwischen der disziplinären Zugehörigkeit und der Programmzugehörigkeit Lehrender, der in multidisziplinären Studiengängen besonders stark zum Tragen kommt, differenzierter darzustellen. Denn letztlich kann der Anspruch eines interdisziplinären Studiums nur dann eingelöst werden, wenn die Lehrenden in der Lage und bereit dazu sind, Bezüge zu anderen Disziplinen herzustellen und mehrdisziplinäre Perpektiven auf einen Lerngegenstand aktiv zu fördern.

**Unterschiedliche Fachkulturen.** Obschon versucht wurde, den Einfluss von Fachkulturen auf die Studiengestaltung zu berücksichtigen, wurden insbesondere natur-, ingenieurs- und humanwissenschaftliche Fachkulturen zu wenig berücksichtigt (vgl. Multrus, 2004; Tabelle 5). Diese Disziplinen bzw. Fächergruppen haben häufig stark ausgeprägte Traditionen in Bezug auf die Gestaltung von Studienprogrammen, die von der Programmgestaltung in den Sozial- und Geisteswissenschaften abweichen können. In diesem Sinne sollten künftige Forschungsarbeiten auf andere Disziplinen bzw. Fächergruppen ausgeweitet werden. Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Untersuchungsraster mit seinen Analyseebenen (Abbildung 15) kann dabei als Grundlage dienen und entsprechend modifiziert werden. Bis Erkenntnisse aus solchen Arbeiten vorliegen, muss offen bleiben, ob bzw. inwieweit das entwickelte Gestaltungsmodell mit seinen Design-Prinzipien unabhängig von Disziplin und Fächerkombinationen eingesetzt werden kann oder ob fächerspezifische Anpassungen notwendig sind.

**Unterschiedliche Hochschultypen.** Die untersuchten Programme sind zwar in unterschiedliche Organisationstypen eingebettet, die Auswahl ist jedoch auf Universitäten der Schweiz beschränkt. Künftig sollten jedoch auch Programme anderer Hochschultypen, insbesondere Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen, denen in den deutschsprachigen Ländern eine große Bedeutung zukommt, untersucht werden. So ist dem Autor bislang keine Arbeit bekannt, die sich mit den spezifischen Studienkulturen

an Hochschulen jenseits von Universitäten beschäftigt. Kulturorientierte Forschung könnte insbesondere die Frage aufnehmen, worin sich das Studium an verschiedenen Hochschultypen abgesehen von inhaltlichen und strukturellen Spezifika unterscheidet.

## 3.2. Forschungsmethodische Desiderata

**Generalisierbarkeit.** Die methodische Anlage der vorliegenden Arbeit schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse in verschiedener Hinsicht ein: Innerhalb der einzelnen Studienprogramme konnte nur eine vergleichsweise geringer Zahl an Studierenden befragt werden. Zudem resultiert das Sampling-Verfahren in einer gewissen Selbstselektion der Befragten. Künftige Arbeiten sollten daher mit stärker standardisierten (gegebenenfalls quantitativen) Instrumenten arbeiten, um repräsentative Ergebnisse zu den subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken Studierender in verschiedenen Programmen zu erhalten. Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Kategorien zur Beschreibung und Analyse von Programmkulturen (Teil III, Abschnitt 1.3.2) können eine Grundlage dafür bieten. Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Generalisierbarkeit betrifft die Gültigkeit der entwickelten Design-Prinzipien für unterschiedliche Fachkulturen und Hochschultypen. Wie bereits oben angemerkt (Abschnitt 3.1), sollte hier ein breiteres Sample an Fallstudien angestrebt werden.

**Handlungsnahe Datenerhebung.** Ausgangspunkt der Arbeit ist sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht das Handeln Studierender. Die empirische Untersuchung greift jedoch nicht direkt auf die relevanten Handlungsweisen zu, sondern erfragt zugrunde liegende subjektive Wahrnehmungen und Handlungslogiken. Letztlich ist jedoch keineswegs garantiert, dass die Studierenden gemäß ihrer artikulierten Wahrnehmungen und Logiken handeln. Dementsprechend sollten künftige Arbeiten versuchen, möglichst handlungsnahe Methoden zu entwickeln und einzusetzen. Denkbar wäre beispielsweise der Entwurf eines Mixed-Methods-Designs (Onwuegbuzie & Leech, 2006), bei dem die Aussagen Studierender mit Daten des Campus-Management-Systems, z. B. zu Wahlentscheidungen, Arbeits- und Prüfungsbelastung usw. in Beziehung gesetzt werden. Auch könnten neue Technologien wie Instant Messaging, Social Networking (Martínez Alemán & Wartman, 2009) oder Microblogging eingesetzt werden, um das tatsächliche Handeln Studierender besser zu erfassen – insbesondere auch außerhalb formaler Lernaktivitäten.

## 3.3. Anwendungsbezogene Desiderata

Damit kulturorientierte Programmgestaltung im Sinne der entwickelten Design-Prinzipien in der Praxis wirksam werden kann, müssen bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sein. Dazu gehören entwicklungsbezogene Ressourcen – Zeit und Personen –, um Programmkulturen kontinuierlich zu gestalten (siehe Teil VI, Abschnitt 8). Mit kulturorientierter Programmgestaltung verbindet sich der Anspruch, in einem komplexen Handlungsfeld, das didaktische, hochschulpolitische und administrative Aspekte

umfasst, strategisch zu agieren. Zentral ist dabei ein Zugang zu den verschiedenen relevanten Anspruchsgruppen und insbesondere auch zu Machtpromotoren innerhalb der Hochschule, um Entwicklungsmaßnahmen auch nachhaltig implementieren zu können. Eine weitgehend offene Frage besteht darin, welche Kompetenzen (im Sinne von Befugnissen und Fertigkeiten) und Ressourcen Programmverantwortliche benötigen und wie sie organisational verankert werden sollten, um diese Herausforderungen einer kontinuierlichen, kulturorientierten Programmentwicklung erfüllen zu können.

In ähnlicher Form gelten diese Fragen auch für diejenigen Personen bzw. Funktionsstellen, die Programmgestaltung innerhalb einer Hochschule unterstützen. Von besonderem Interesse sind dabei die organisationale Verortung sowie das professionelle Selbstverständnis von Hochschulentwickler/-innen, die im Rahmen einer kulturorientierten Programmentwicklung sich auf verschiedene Handlungsebenen bewegen und mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen auseinandersetzen. Offene Fragen sind hier beispielsweise: Wie ist die Hochschulentwicklung organisatorisch zu verankern – abhängig von der Struktur der jeweiligen Hochschule? Sollen Hochschulentwickler/-innen eher als Servicepersonal verstanden werden oder eine akademische Karriere verfolgen? (für erste Annäherungen an den Themenkomplex siehe Whitchurch, 2008; Jenert & Brahm, 2010).

Angesichts der verschiedenen Hochschultypen und der großen Heterogenität von Organisationsstrukturen innerhalb von Hochschulen (Engels, 2004) eröffnet sich in Bezug auf diese Fragestellungen ein ausgesprochen weites Forschungsfeld. Mit Blick auf die praktische Umsetzung der entwickelten Gestaltungsprinzipien erscheint die systematische Erforschung der organinsationalen Rahmenbedingungen ausgesprochen relevant.

## 4. Abschließende Rückschau

Das entscheidende Potenzial, das Lernen an Hochschulen auf der Programmebene zu betrachten, liegt in der multiperspektivischen und integrativen Sicht, die damit einhergeht: Ein Studium ist mehr als die additive Aneinanderreihung einzelner Lehrveranstaltung. Allein schon durch die Dynamiken der Studienorganisation ergeben sich Interaktions- und Überlagerungseffekte zwischen Veranstaltungen, zudem ist der Anteil extracurricularer und informeller Lernerfahrungen am Lernen im Studium enorm. Dementsprechend lässt sich weder der Prozess der Kompetenzentwicklung im Studium noch das Lernen in einzelnen Veranstaltungen umfassend verstehen, wenn die Analyse auf die Veranstaltungsebene beschränkt bleibt.

Weil sie sowohl unmittelbar lernrelevante (im Sinne pädagogischer Interaktionen) als auch organisatorische und soziale Aspekte des Studierens betrachtet, bildet die Programmebene zwangsweise eine Schnittfläche, zwischen einer lernbezogenen (pädagogisch-psychologischen) und einer bildungssoziologischen Herangehensweise an den Phänomenbereich Studieren. Die Kulturpsychologie hat sich für die vorliegende Arbeit

als wertvolles Rahmenkonzept erwiesen, um diese disziplinären Herangehensweisen – die eher auf das Individuum fokussierte Lernforschung und die auf sozio-materielle Gefüge fokussierte Bildungssoziologie – einigermaßen widerspruchsfrei zu verknüpfen. Allerdings liegt in eben jener Verknüpfung auch eine der wesentlichen Schwächen der vorliegenden Arbeit, nämlich die ausgesprochene Breite des untersuchten Gegenstandsbereichs. Einzelne Konstrukte innerhalb des Gegenstandsbereiches können dadurch nur oberflächlich betrachtet werden, was zu konzeptionellen Unschärfen führen kann. Die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, sind in den Forschungsdesiderata aufgeführt und geben Anregungen für künftige Forschungsprojekte.

## Literaturverzeichnis


The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) (2011). *Business Accreditation Standards: Curriculum Management and Content.* Available electronically: http://www.aacsb.edu/accreditation/business/standards/aol/ curriculum_management.asp (2011-07-19).

Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2006). How Many Choices Are Good? Measurement of the Effects of Course Choice on Perceptions of a Marketing Option. *Journal of Marketing Education Economics, 28* (1), 69-80.

Agar, M. H. (1986). *Speaking of Ethnography* (2). Beverly Hills: Sage.

Ahola, S. (2000). *Hidden Curriculum in Higher Education: Something to fear for or comply to?* Paper presented at the Innovations in Higher Education Conference. Helsinki: University of Helsinki.

Aineley, P. (2008). The varieties of student experience – an open research question and some ways to answer it. *Studies in Higher Education*, *33* (5), 615-624.

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Hrsg.), *Action-control: From cognition to behavior* (S. 11-39). Heidelberg: Springer.

Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 32* (4), 665-683.

Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. et al. (2005). *Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Fortschritte im Bolognaprozess.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies, 5* (3), 193-226.

Alvesson, M. (1993). *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. Thousand Oaks, New Dehli: Sage.

Alvesson, M. (2003). Methodology for Close up Studies: Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education, 46* (2), 167-193.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison-Wesley.

Argyris, C. (2003). A life full of learning. *Organization Studies, 24* (7), 1178-1192.

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison Wesley.

Arrow, K. J. (1979). *The limits of organization*. New York: Norton.

Baetge, J., Schewe, G., Schulz, R. et al. (2007). Unternehmenskultur und Unternehmenserfolg: Stand der empirischen Forschung und Konsequenzen für die Ent-

wicklung eines Messkonzeptes. *Journal für Betriebswirtschaft, 57* (3-4), 183-219.

Baldridge, J. V. (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In J. V. Baldridge et al. (Hrsg.), *The Dynamics of Organizational Change in Education* (S. 38-59).

Ball, S. J., Davies, J., David, M. et al. (2002). 'Classification' and 'Judgment': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education, 23* (1), 51-72.

Bargel, T. (1988). *Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

Barisonzi, J. & Thorn, M. (2003). Teaching Revolution: Issues in Interdisciplinary Education. *College Teaching, 51* (1), 5-8.

Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.

Barr, R. B. & Tagg, J. (1995 ). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change, 27* (6 ), 12-25.

Bauer, J., Rehrl, M. & Harteis, C. (2007). Measurement of Learning Culture: A Motivational Approach. In H. Gruber & T. Palonen (Hrsg.), *Learning at the workplace - new developments* (S. 21-50). Turku: Finnish Educational Research Association.

Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education, 6* (2), 109-122.

Becher, T. (1984). The cultural view. In B. R. Clark (Hrsg.), *Perspectives in Higher Education* (S. 165-198). Berkeley: University of California Press.

Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. In B. R. Clark (Hrsg.), *The Academic Profession* (S. 271-303). Berkeley: University of California Press.

Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beck, U., Bonß, W. & Lau, C. (2004). *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie der reflexiven Modernisierung?*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. et al. (1961/2004). *Boys in White: Student culture in medical school* (8). Edison, NJ: Transaction Publishers.

Bennett, J. B. (2010). Social Climate Research. In. I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (S. 1618-1621). Hoboken, NJ: Wiley.

Bergenhenegouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education, 16*, 535-543.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969/2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (21). Frankfurt am Main: Fischer.

Bergmann, J. R. (1995). Konversationsanalyse. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 213-218). Weinheim: Beltz PVU.

Bergquist, W. H. (1992). *The four cultures of the academy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bérubé, M. & Nelson, C. (1995). Introduction: A Report from the Front. In M. Béerubé & C. Nelson (Hrsg.), *Higher Education Under Fire. Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities* (S. 1-32). New York: Routledge.

Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18* (1), 57-75.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2). Maidenhead: Open University Press.

Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*, 195–203.

Bloch, R. (2007). Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. *die hochschule, 18* (2), 73-87.

Bloch, R. (2009). *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.

Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, S. 80-146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Boje, D. (1996). Management Education as Panoptic Cage. In R. French & C. Grey (Hrsg.), *Rethinking Management Education* (S. 172-197). London: Sage.

Bologna declaration (1999). *The European higher education area, Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna*.

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-assessment*. London: Kogan Page.

Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Bremer, H. (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität: Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebersthäuser et al. (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 289-308). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brennan, J. (2004). *The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change," in Ten Years On: Changing Education in a Changing World*. Milton Keynes: Open University Press.

Breuer, F. (1996). *Wissenschaftstheorie für Psychologen: Eine Einführung* (1). Münster: Aschendorff.

Breuer, F. (2003). Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 2, Artikel 25. Elektronisch verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/698/1509 (2009-11-12).

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher, 18* (1), 32-42.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning.* Cambridge, MA & London: Cambridge University Press.

Bülow-Schramm, M. & Krull, G. (2001). *Zeit zu Leben. Lebensweltliche Rekonstruktion von Studierenden. Forschungsprojekt Lebenswelten Studierender.* Oldenburg: Universität Oldenburg.

Campbell, S. (2008). Vision, Mission, Goals, and Program Objectives for Academic Advising Programs. In K. G. L. & Associates (Hrsg.), *Student Academic Services: An Integrated Approach* (S. 229-241). San Francisco: Jossey-Bass.

Carey, M. A. (1994). The group effect in focus groups: planning, implementing and interpreting focus group research. In J. Morse & Sage (Hrsg.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods,* (S. 225-241). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cendon, E. (Hrsg.). (2008). *Implementing competence orientation and learning outcomes in higher education: processes and practices in five countries*. Krems: Danube University Krems.

Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 39* (7), 3-7.

Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2). San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, B. R. (1970/2009). *The Distinctive College* (5). Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly, 17* (2), 178-184.

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities : organizational pathways of transformation*. Oxford, UK, New York: Pergamon.

Clark, B. R. & Trow, M. (1966). The Organizational Context. In T. M. Newcomb & E. K. Wilson (Hrsg.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research* (S. 17-70). Chicago: Aldine.

Clegg, S. (2004). Critical readings: progress files and the production of the autonomous learner. *Teaching in Higher Education, 9* (3), 287-298.

Clegg, S. & Bradley, S. (2006a). The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy. *Higher Education, 51* (4), 465-486.

Clegg, S. & Bradley, S. (2006b). Models of Personal Development Planning: practice and processes. *British Educational Research Journal, 32* (1), 57-76.

Clifford, V. A. (1999). The Development of Autonomous Learners in a University Setting. *Higher Education Research & Development, 18* (1), 115-128.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. et al. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 Learning: A systematic and critical review Trowbridge*: The Cromwell Press.

Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity: the American college president*. New York: McGraw-Hill.

Cole, M. & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antimony in discussion of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.

Contu, A. & Willmott, H. (2003). Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science*, *14* (3), 283-296.

Costello, C. Y. (2001). Schooled by the Classroom: The (Re)Production of Social Stratification in Professional School Settings. In E. Margolis (Hrsg.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (S. 43-60). New York: Routledge.

Crossan, M. M. (2003). Altering theories of learning and action: An interview with Chris Argyris. *Academy of Management Executive, 17* (2), 40–46.

Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London a. o.: Sage.

D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institution Approach*. Milton Keynes: Open University Press.

Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M., & Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education, 14* (2), 185-194.

Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (5. überarbeitete Auflage). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dany, S., Szcyrba, B., & Wildt, J. (2008). *Prüfungen auf die Agenda!: Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 118). Bielefeld: Bertelsmann.

Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burell and Morgan and Their Legacy. *Organizational Science, 7* (2), 191-207.

Dell'Ambrogio, P., Rinaldi, J.-M. & Stassen, J.-F. (2009). *Studieren nach Bologna – die Sicht der Studierenden*. Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Verband der Schweizer Studierendenschaften (VSS).

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* New York: Praeger.

Dewey, J. (1916/2005). *Democracy and Education*. Stilwell: Digireads.

Dewey, J. (1938/1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.

Diamond, R. M. (2008). *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Diefenbach, T. (2009). Are case studies more than sophisticated storytelling?: Methodological problems of qualitative empirical research mainly based on semi-structured interviews. *Quality and Quantity, 43* (6), 875–894.

Dill, D. D. (1999). Academic Accountability and University Adaptation: The Architecture of an Academic Learning Organization. *Higher Education, 38* (2), 127-154.

Dippelhofer-Stiem, B. (1981). Ökologie der Hochschule: Methodische Überlegungen und erste empirische Befunde. In I. N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.

Dippelhofer-Stiem, B. (1983). *Hochschule als Umwelt: Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde*. Weinheim: Beltz.

Dippelhofer-Stiem, B. (1986). How to measure university environment? Methodological implications and some empirical findings. *Higher Education, 15* (5), 475-495.

Duden. (1974). *Duden Fremdwörterbuch*. Mannheim u. a.: Duden Verlag.

Duke, C. (2002). *Managing the Learning University*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Eckardt, P. (2005). *Der Bologna-Prozess: Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik* Bonn: Books on Demand.

Ehrensal, K. N. (2001). Training Capitalism's Foot Soldiers: The Hidden Curriculum of Undergraduate Business Education. In E. Margolis (Hrsg.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (S. 97-114). New York: Routledge.

Engels, M. (2004). Eine Annäherung an die Universität ausorganisationstheoretischer Sicht. *die hochschule 15* (4), 12-29.

Entwistle, N., McCune, V. & Scheja, M. (2006). Student learning in context: understanding the phenomenon and the person. In L. Verschaffel et al. (Hrsg.), *Instructional psychology: Past, present and future trends. Sixteen Essays in Honor of Erik De Corte* (S. 131-148). Amsterdam: Elsevier.

Entwistle, N. & Peterson, E. R. (2004 ). Conceptions of learning and knowledge in higher education: relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research, 41* (6), 407-428.

European Quality Improvement System (EQUIS) (2011). *EQUIS Standards & Criteria*. Elektronisch verfügbar unter: http://www.efmd.org/images/stories/efmd/EQUIS/equis%20standards%20%20criteria%20-%20jan%202011.pdf (2011-07-19).

Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung* (22). Köln: Botermann & Botermann.

Euler, D. (2008). Unter Weisskittel- und Blaukittelforschern: Aufgaben und Stellenwert der Berufsbildungsforschung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* (94), 43-74.

Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2). Bern: Haupt Verlag.

Euler, D., Wilbers, K. & Zellweger Moser, F. (2006). Das Zusammenspiel von strukturellen und lehrlernkulturellen Veränderungen – Das Beispiel des Selbststudiums an der Universität St. Gallen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1*, 21-29. Elektronisch verfügbar unter http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/156/210 (2011-07-19).

Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI). (2010). *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands*. Berlin: Geschäftsstelle der Expertenkommission für Forschung und Innovation (EFI).

Feller, A. (2003). *Muster, die verbinden: Die Subjektive Didaktik im Kontext der Ökosophie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Fichten, W. & Dreier, B. (2003). Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 4, Artikel 29. Elektronisch verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/702/1523 (2009-11-12).

Flick, U. (2004). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Flick, U. (2007). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4). London a. o.: Sage.

Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. In C. Seale et al. (Hrsg.), *Qualitative Research Practice* (S. 420-434). London, Thousand Oaks: Sage.

Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter.* Heidelberg: Universität Heidelberg.

Fuchs, E. (2005). Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In L. A. Pongratz et al. (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 136-154). Bielefeld: Janus.

Fuchs, M. (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 20* (1), 31–43.

Gair, M. & Mullins, G. (2001). Hiding in Plain Sight. In E. Margolis (Hrsg.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (S. 21-42). New York: Routledge.

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz (Hrsg.), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz* (S. 3-30). New York: Basic Books.

Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998). Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: The Notion of Situated Curriculum. *Management Learning, 29* (3), 273-297.

Gibbert, M. & Ruigrok, W. (2010). The ‘‘What’’ and ‘‘How’’ of Case Study Rigor Three Strategies Based on Published Work. *Organizational Research Methods* (Published online before print), 1-28.

Gibbert, M., Ruigrok, W. & Wicki, B. (2008). What Passes as a Rigorous Case Study? *Strategic Management Journal, 29* (13), 1465-1474.

Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London & New York: Continuum.

Glaser, B. G. & Strauss(1967), A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* Chicago: Aldine.

Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). Rituelle Flexibilisierungen im Deutschunterricht: Von der Wissensvermittlung zum poietischen Lernen. In C. Wulf et al. (Hrsg.), *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.* (S. 21-56). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomez, P. & Spoun, S. (2002). *Reform der Universitären Bildung: Tendenzen und Perspektiven der Universität St. Gallen*. Elektronisch verfügbar unter

http://www.spoun.org/ media/upload/File/St%20Galler%20Studienkonzept% 202002%20d13.pdf (2010-11-02).

Gonon, P. (2005). Modularisierung im Zeitgeist – Zeitgeistmodule Ursprung, Kontext und Konsequenzen. *Forschung und Lehre* (2), 66-67.

Gonzáles, J. & Wagenaar, R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process: An Introduction* (2). Bilbao: Universidad de Deusto.

Goodenough, W. H. (1957). Cultural anthropology and linguistics. *Georgetown University Series on Language and Linguistics, 9*, 67-173.

Goodenough, W. H. (1971). *Culture, language, and society. McCaleb Module in Anthropology*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 1, Artikel 10. Elektronisch verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/ fqs/article/view/1079/2352 (2009-11-12).

Grune, C. (2007). Kompetenzentwickelnde Didaktik an der HU. *CMS Journal, 29*, 22-30.

Haas, P. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization, 46* (1), 1-35.

Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse* (2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Händle, C. (1977). Hochschuldidaktik und Sozialisationsforschung: Zusammenfassung von Ergebnissen des Arbeitstreffens. In T. Bargel & J. Bürmann (Hrsg.), *Hochschulsozialisation und Studienreform: Erfahrungsberichte und Reflexionen über die Bedeutung des Sozialisationskonzeptes in der Hochschuldidaktik* (S. 28-40). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking Achievement Goals: When Are They Adaptive for College Students and Why? *Educational Psychologist, 33* (1), 1-21.

Harper, S. R. & Quaye, S. J. (Hrsg.). (2009). *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*. New York & London: Routledge

Harvey, L. (2000). New Realities: The Relation between Higher Education and Employment. *Tertiary Education and Management, 6* (1), 2-17.

Heijl, P. M. (2005). Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 109-146). München, Zürich: Piper.

Heikkila, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31* (1), 99-117.

Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Ein Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hickey, D. T. & Granade, J. B. (2004). The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Hrsg.), *Big theories revisited* (4, S. 223-248). Greenwich, CT: Information Age.

Hildbrand, T., Tremp, P., Jäger, D. et al. (2008). *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen.* Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS).

Hofstede, G. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln* (3. vollständig überarbeitete Auflage). München: dtv Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hofstede, G. & Peterson, M. F. (2000). Culture: National Values and Organizational Practices. In N. M. Ashkanasy et al. (Hrsg.), *Handbook of Organizational Culture & Climate* (S. 401-415 ). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung* (Studienausgabe). Frankfurt am Main: Campus.

Horrowitz, H. L. (1987). *Campus Life: Undergraduate Cultures from the End of the 18th century to the Present.* New York: Alfred A. Knopf.

Hu, S. & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education, 43* (5), 555-575.

Hubbal, H. & Burt, H. (2004). An integrated approach to developing and implementing learning-centred curricula. *International Journal for Academic Development, 9* (1), 51-65.

Hubbal, H. & Gold, N. (2007). The Scholarship of Curriculum Practice and Undergraduate Program Reform: Integrating Theory into Practice. *New Directions for Teaching and Learning, 112*, 5-14.

Hubbal, H., Gold, N., Nighty, J. et al. (2007 ). Supporting the Implementation of Externally Generated Learning Outcomes and Learning-Centered Curriculum Development: An Integrated Framework. *New Directions for Teaching and Learning, 112*, 93-105.

Huber, L. (1990). Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education, 25* (3), 241-261.

Huber, L. (2009). „Lernkultur“ - wieso „Kultur“? Eine Glosse. In R. Schneider et al. (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: wbv.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber et al. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und* Erfahrungen (S. 9-35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Huber, L., Liebau, E., Portele, G. et al. (1983). Fachcode und studentische Kultur. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (75, S. 144-170). Weinheim: PVU.

Huber, L., Olbertz, J. H. & Wildt, J. (1994). Auf dem Weg zu neuen fachübergreifenden Studien. In L. Huber (Hrsg.), *Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fachübergreifender Studienangebote an Universitäten* (97, S. 9-47). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Huber, L. & Portele, G. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I. N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation* (S. 185-196). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.

Huber, L. & Portele, G. (1983). Die Hochschullehrer. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 193-218). Stuttgart: Ernst Klett.

Hummon, D. M. (1994). Language, Culture, and Undergraduate Life. *Journal of Higher Education, 65* (1), 75-98.

Hunter, A. & Brewer, J. (2003). Multi Method Research in Sociology. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of Mixed Methods in social & behavioral Research* (S. 575-594). Thousand Oaks a. o.: Sage.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. In P. W. Jackson (Hrsg.), *Handbook of Curriculum Research: A Project of the American Educational Research Association* (S. 3-40). New York: MacMillan Publishing Company.

Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals" als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 5* (4), 124-145.

Jenert, T. & Gebhardt, A. (2010). *Zugänge zum Begriff der Lernkultur : Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33* (7), 14–26.

Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context. *Educational Psychologist, 39* (4), 235–242.

Kahlert, J. (2007). Was kommt nach der Erkenntnis? Zum schwierigen Verhältnis pädagogischer Disziplinen zu der Erwartung, sich nützlich zu machen. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt...: Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Lengerich: Pabst.

Kehm, B. M. (2006). Regulierung und De-Regulierung in Europa. In G. Simonis & T. Walter (Hrsg.), *LernOrt Universität: Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia* (S. 67-94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kehm, B. M. & Teichler, U. (2006). Which direction for bachelor and master programmes? *Tertiary Education and Management, 12* (4), 269-282.

Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "Forcing" of Empirical Data? A Crucial Problem of "Grounded Theory" Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung, 6* (2), Article 27.

Kelle, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung* (S. 117-134). Reinbek: Rowohlt.

Keller, H.-J. (2006). Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 24* (303-314).

Kerr, C. (1963). The Idea of a Multiversity. In C. Kerr (Hrsg.), *The Uses of the University* (S. 1-45). Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.

Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the Ways Institutions Create Student Engagement: The Role of Mission. *Journal of College Student Development, 47* (2), 149-172.

Kezar, A. J. & Eckel, P. D. (2002). The Effect of Institutional Culture on Change Strategies in Higher Education. *The Journal of Higher Education, 73* (4), 435-460.

Kinsella, E. A. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of Philosophy of Education, 41* (3), 395-409.

Kinzie, J. & Kuh, G. D. (2007). Creating a Student-Centered Culture. In G. L. Kramer & Associates (Hrsg.), *Fostering Student Success in the Campus Community* (S. 17-43). San Francisco: Jossey-Bass.

Kleining, G. & Witt, H. (2000). Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel. *Forum Qualitative Sozialforschung,* 1, Artikel 13. Elektronisch verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/ 1123/2494 (2010-01-25).

Kleining, G. & Witt, H. (2001). Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, Artikel 16. Elektronisch verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/977/2131 (2010-01-26).

Kluge, N. (1988). *Studienreform in der Literatur: Eine kommentierte Bibliographie über Studienreformaktivitäten in den letzten zehn Jahren*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel.

Knorr-Cetina, K. (1989). Spielarten des Konstruktivismus. *Soziale Welt, 40* (1/2), 86-96.

Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering (Hrsg.), *The Modern American College* (S. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of Experiential Learning. In C. Cooper (Hrsg.), *Theories of Group Process* (S. 33-58). London: John Wiley.

Kolb, D. G. & Shepherd, D. M. (1997). Concept Mapping Organizational Cultures. *Journal of Management Inquiry, 6* (4), 282-295.

Koljatic, M. & Kuh, G. D. (2001). A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education. *Higher Education, 42* (3), 351–371.

Korpiaho, K. (2005). Students' curriculum What do the students learn in the business school?: Proceedings of the 6th International Conference on Organizational Learning and Knowledge. In S. Gherardi & D. Nicolini (Hrsg.), *The Passion for Learning and Knowing* (1, S. 221-241). Trento University of Trento.

Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Kreckel, R. (2006). Universitätskulturen. In R. Fikentscher (Hrsg.), *Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale* (S. 99-120). Halle: mdv Mitteldeutscher Verlag.

Krefting, L. & Frost, P. J. (1985). Untangling webs, surfing waves and wildcatting: A multi-metaphor perspective on managing organizational culture. In P. J. Frost et al. (Hrsg.), *Organizational Culture* (S. 155–168). Beverly Hills: Sage.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research* (3). London a. o.: Sage.

Kruse, E. (2009). Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess: Reform der Reform? *Sozial Extra* (2), 42-47.

Kubicek, H. (1977). Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung. In R. Köhler (Hrsg.), *Empirische und Handlungstheoretische Forschungskonzeption in der Betriebswirtschaftslehre* (S. 3-36). Stuttgart: Kohlhammer.

Kuh, G. D. (1990). Assessing student culture. *New Directions for Institutional Research, 17* (4), 47-60.

Kuh, G. D. (1995). Cultivating "high-stakes" student culture research *Research in Higher Education, 36* (5), 563-576.

Kuh, G. D. (2008). Advising for Student Success. In K. G. L. & Associates (Hrsg.), *Student Academic Services: An Integrated Approach* (S. 68-84). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development, 50* (6), 683-706.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A. et al. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*: National Postsecondary Education Cooperative.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. et al. (2005a). *Assessing Conditions to enhance Ecuational Effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. et al. (2005b). *Student success in College: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J. et al. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Development Outside the Classroom*. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass.

Kuh, G. D. & Whitt, E. J. (1988). *The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities.* (1). Ottawa: Association for the Study of Higher Education.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London a. o.: Sage.

Lamnek, S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung* (3, 1 Methodologie). Weinheim: Beltz PVU.

Lamnek, S. (1995b). *Qualitative Sozialforschung* (3, 2 Methoden und Techniken). Weinheim: Beltz PVU.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4). Weinheim: Beltz PVU.

Larcher, M. (2010). *Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring – Überlegungen zu einer QDA-Software unterstützten Anwendung.* Diskussionspapier Nr. DP-46-2010. Wien: Institut für nachhaltige Wirtschaftsentwicklung der Universität für Bodenkultur.

Lattuca, L. R. & Stark, J. S. (2009). *Shaping the college curriculum: academic plans in context*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly, 22* (4), 557-584.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. (2008). Qualitative Data Analysis: A Compendium of Techniques and a Framework for Selection for School Psychology Research and Beyond. *School Psychology Quarterly, 23* (4), 587–604.

Lenz, W. & Brünner, C. (Hrsg.). (1990). *Universitäre Lernkultur*. Wien: Böhlau.

Liebau, E. (1982). *Der Habitus der Ökonomen: Über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften*. Kassel: Wissenschaftliches Centrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel.

Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung, 25* (3), 314-339.

Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.

Liu, C. H. & Matthews, R. (2003). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal, 6* (3), 386-399.

Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. *Report, 28* (1), 75-80.

Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal* Barcomb: Falmer.

Margolis, E. (Hrsg.). (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.

Marian, F. (2007). Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums : Doktoratsprogramm für Forschung in komplementärer Medizin. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre : Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 13-30). Bern u. a.: Haupt.

Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational culture and the denial, channelling and acknowledgement of ambiguity. In L. R. Pondy et al. (Hrsg.), *Managing Ambiguity and Change*. New York: John Wiley & Sons.

Martin, J. & Siehl, C. (1983). Culture and Couterculture: An uneasy Symbiosis. *Organizational Dynamics, 12* (2), 52-64.

Martínez Alemán, A. M. & Lynk Wartman, K. (2009). *Online Social Networking on Campus: Understanding What Matters in Student Culture*. New York & London: Routledge.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz PVU.

McClellan, G. S. & Stringer, J. (Hrsg.). (2009). *The Handbook of Student Affairs Administration* (3). San Francisco: Jossey-Bass.

McCormick, A. C. (2003). Swirling and Double-Dipping: New Patterns of Student Attendance and Their Implications for Higher Education. *New Directions for Higher Education* (121), 13-24.

McInerney, D. M. & van Etten, S. (2002). *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (2). Scottsdale: Information Age Publishing.

Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache*. Paderborn: Schönigh.

Merkt, M. (2007). ePortfolios - der „rote Faden“ in Bachelor- und Masterstudiengängen. In M. Merkt et al. (Hrsg.), *Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann.

Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *The American Journal of Sociology, 51* (6), 541-557.

Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1987). The Focused Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *Public Opinion Quarterly 51*, 550-566.

Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildung und Standards: Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens* (S. 26-47). Weinheim: Juventa.

Milem, J. F. (1998). Attitude Change in College Students: Examining the Effect of College Peer Groups and Faculty Normative Groups. *The Journal of Higher Education, 69* (2), 117-140.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2). Thousand Oaks a. o.: Sage.

Miller, H. T. & Fox, C. J. (2001). The Epistemic Community. *Administration & Society, 32* (6), 668-685.

Moffatt, M. (1989). *Coming of age in New Jersey: College and American Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology, 22*, 129-152.

Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage.

Muckel, P. (1996). Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In F. Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils* (S. 61-75). Opladen: Westdeutschen Verlag.

Müller, M. (2007). *Die Identifikation kultureller Erfolgsfaktoren bei grenzüberschreitenden Fusionen. Eine Analyse am Beispiel der DaimlerChrysler AG*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Multrus, F. (2004). Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Elektronisch verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgibin/dokserv?idn=972191909&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972191909.pdf (2009-06-12).

Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01*. Elektronisch verfügbar unter http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/ PublikatBerichte/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf (2009-06-12).

Münch, R. (2007). Talcott Parsons. In D. Kaesler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie 2: Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens. 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage* (S. 24-50). München: Verlag Ch. Beck.

Myers, G. (1998). Displaying Opinions: Topics and Disagreement in Focus Groups. *Language in Society, 27* (1), 85-111.

Nagel, A.-K. (2006). *Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.

Naidoo, R. (2008). Building or Eroding Intellectual Capital? Student Consumerism as a Cultural Force in the Context of Knowledge Economy. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (S. 43-53). New York a. o.: Springer.

Nathan, R. (2005). *My freshman year: What a Professor learned by becoming a Student*. New York: Cornell University Press.

Neave, G. (2002). Anything Goes: Or: How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management, 8* (3), 181-197.

Neubaum, D. O., Pagell, M., Drexler, J. J. A. et al. (2009). Business Education and Its Relationship to Student Personal Moral Philosophies and Attitudes Toward Profits: An Empirical Response to Critics. *Academy of Management Learning & Education, 8* (1), 9-24.

Niejhuis, J., Segers, M. & Gijselaers, W. (2008). The extent of variability in learning strategies and students' perceptions of the learning environment. *Learning and Instruction, 18*, 121-134.

Nitsch, J. R. (2006). Denkmuster in der empirischen Forschung. In J. Court (Hrsg.), *Jahrbuch 2005 der Deutschen Gesellschaft für Geschichte der Sportwissenschaft* (S. 19-38). Berlin: Lit.

Olesen, V. & Whittaker, E. (1968). Conditions under Which College Students Borrow, Use, and Alter Slang. *American Speech, 43* (3), 222-228.

Onwuegbuzie, A., Johnson, R. B. & Collins, K. M. (2009). Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches, 3* (3), 114-139.

Onwuegbuzie, A. & Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *The Qualitative Report, 11* (3), 474-498.

Owen, A. L. & Jensen, E. J. (2008). Social Learning and Course Choice. *International Review of Economics Education, 7* (1), 9-35.

Päiviö, H. (2008). The Moral Order of Business Studying. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (S. 59-73). New York a. o.: Springer.

Parsons, T. (1974). Stability and Change in the American University. *Daedalus, 103* (4), 269-277.

Parsons, T. & Platt, G. M. (1973/1990). *Die amerikanische Universität: Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Parsons, T. & Smelser, N. J. (1966). *Economy and Society*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pascale, R. T. & Athos, A. G. (1981). *The art of Japanese Management*. New York: Simon & Schuster.

Pascarella, E. T., Cruce, T., Umbach, P. D. et al. (2006). Institutional Selectivity and Good Practices in Undergraduate Education: How Strong Is the Link? *The Journal of Higher Education, 77* (2), 251-285.

Pascarella, E. T., Seifert, T. A. & Blaich, C. (2010). How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change,* 1. Elektronisch verfügbar unter http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/ JanuaryFebruary%202010/ full-how-effective.html (2010-03-29).

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass

Pasternack, P. (2004). Studierende zwischen Konditionen und Konditionierung. *die hochschule, 2004* (2), 7-16.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3). Newbury Park London & New Delhi: Sage.

Patzelt, W. J. (2001). *Einführung in die Politikwissenschaft*. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.

Pelinka, A. (2000). Das Verständnis von Autonomie im Universitätswesen der USA. In S. Laske et al. (Hrsg.), *Universitäre Lehre und Universitätsstudium im Spannungsverhältnis von Bildung und Qualifizierung* (S. 239-263). München, Mering: Rainer Hampp Verlag.

Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.

Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.

Pike, G. R. & Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Studies in Higher Education, 46* (2), 185-209.

Pinch, T. (1990). The Culture of Scientists and Disciplinary Rhetoric. *European Journal of Education, 25* (3), 295-304.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.

Pörksen, B. (2001). *Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer Systeme.

Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 25* (4), 343-358.

Posner, H. (2001). *Wissenschaftstheorie: Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.

Primecz, H., Romani, L. & Sackmann, S. A. (2009). Cross-Cultural Management Research: Contributions from Various Paradigms. *International Journal of Cross Cultural Management, 9* (3), 267–274.

Prior, L. (2003 ). *Using Documents in Social Research*. New Delhi: Sage.

Punch, K. F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London a. o.: Sage.

Ramm, M. & Multrus, F. (2006). *Das Studium der Betriebswirtschaftslehre: Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Räsänen, K., Korpiaho, K., Herbert, A. et al. (2005). Emerging Academic Practice: Tempered Passions in the Renewal of Academic Work. In S. Gherardi & D. Nicolini (Hrsg.), *The Passion for Learning and Knowing* (1, S. 242-275). Trento University of Trento.

Ratner, C. (1997). *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Considerations.* New York, London: Plenum Press.

Ratner, C. (1999). Three Approaches to Cultural Psychology. *Cultural Dynamics, 11* (1), 7-31.

Ratner, C. (2001). Analyzing Cultural-Psychological Themes in Narrative Statements. *Forum Qualitative Sozialforschung, 2* (3), Artikel 17.

Reeves, T. C. (2006 ). How do we know they are learning?: The importance of alignment in higher education. *International Journal of Learning Technology, 2* (4), 294-309.

Reichert, S. & Tauch, C. (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna.. Elektronisch verfügbar unter http://www.bolognabergen2005.no/Docs/02-EUA/ 050425 _EUA_TrendsIV.pdf. (2009-03-21).

Reinmann, G. (2006). *Bologna in Zeiten des Web 2.0: Assessment als Gestaltungsfaktor*. Augsburg: Professur für Medienpädagogik.

Reinmann, G. (2007). Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt...: Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 198-220). Lengerich: Pabst.

Reinmann, G. (2010). Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In G. Jüttemann & W. Mack (Hrsg.), *Konkrete Psychologie: Die Gestaltungsanalyse der Handlungswelt* (S. 237-252). Lengerich: Pabst.

Reinmann, G. & Kahlert, J. (Hrsg.). (2007). *Der Nutzen wird vertagt...: Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert*. Lengerich: Pabst.

Reinmann, G., Sporer, T. & Vohle, F. (2007 ). Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? . In R. Keil et al. (Hrsg.), *eUniversity – Update Bologna* (3, S. 263-278). Münster: Waxmann.

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS). (2009). *Bericht zum Workshop «Aspekte der Curriculum-Entwicklung – Bologna in der Praxis»*. Elektronisch verfügbar unter http://www.crus.ch/dms.php?id=8903 (2010-01-16).

Renn, K. A. & Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing Research on College Student Peer Culture. *The Journal of Higher Education, 74* (3), 261-291.

Rhatigan, J. (2009). From the People Up: A Brief History of Student Affairs Administration. In G. S. McClellan & J. Stringer (Hrsg.), *The Handbook of Student Affairs Administration* (S. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.

Ritchie, J. (2003). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Hrsg.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (S. 24-46). London a. o.: Sage.

Rorty, Richard (1986): On Ethnocentrism: A Reply to Clifford Geertz. *Michigan Quarterly Review 25*, 525–534.

Rosen, M. (1985). Breakirst at Spiro's: Dramaturgy and Dominance. *Journal of Management Studies, 11* (3), 31-48.

Rosenthal, G. (2008). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einfürhung* (2). Weinheim und München: Juventa.

Sackmann, S. A. (1991). *Cultural Knowledge in Organizations: Exploring the Collective Mind*. Newbury Park, CA a. o.: Sage.

Sackmann, S. A. (1992). Culture and subcultures: An analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly, 37*, 140-161.

Sackmann, S. A. (2006). *Welche kulturellen Faktoren beeinflussen den Unternehmenserfolg: Gutachten für einen Workshop der Bertelsmann-Stiftung*. München: Universität der Bundeswehr.

Sackmann, S. A. (2007). Methoden zur Erfassung von Unternehmenskultur. In F. A. Nerdinger (Hrsg.), *Ansätze zur Messung von Unternehmenskultur: Möglichkeiten, Einordnung und Konsequenzen für ein neues Instrument* (S. 6-25). Rostock: Universität Rostock.

Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 23* (4), 391-401.

Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagram-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke Verlag.

Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag GmbH.

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (2). San Francisco: Jossey Bass.

Schellekens, A., Paas, F. & van Merrienboer, J. J. G. (2003). Flexibility in higher professional education: A survey in business administration programmes in the Netherlands. *Higher Education, 45* (3), 281-305.

Schlömerkemper, J. (2009). Das Allgemeine in der Empirie und das Empirische im Allgemeinen. In K.-H. Arnold et al. (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 159-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. et al. (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: wbv.

Schneijderberg, C. & Steinhardt, I. (2010). Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der politikwissenschaftlichen Studiengänge in Deutschland und der Schweiz. *Das Hochschulwesen, 58* (3), 74-81.

Schultheis, F., Cousin, P.-F. & Roca i Escoda, M. (2008a). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.

Schultheis, F., Cousin, P.-F. & Roca i Escoda, M. (2008b). Konstruktion und Folgen eines europäischen Hochschulsystems. In F. Schultheis et al. (Hrsg.), *Humboldts Albtraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen* (S. 7-16). Konstanz: UVK.

Schultz, M. (1995). *On Studying Organizational Culture. Diagnosis and Understanding*. Berlin, New York: Gruyter.

Seidel, S., Bretschneider, M., Kimmig, T. et al. (2008). *Stand der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens in Deutschland.* Elektronisch verfügbar unter http://www. bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland. pdf (2010-02-02).

Seifert, T. A., Pascarella, E. T., Goodman, K. M. et al. (2010). Liberal Arts Colleges and Good Practices in Undergraduate Education: Additional Evidence. *Journal of College Student Development, 51* (1), 1-22

Seiler, T. B. (2001). Entwicklung als Strukturgenese. In S. Hoppe-Graff & A. Rümmele (Hrsg.), *Entwicklung als Strukturgenese* (S. 15-122). Hamburg: Dr. Kovac.

Seiler, T. B. (2008). *Wissen zwischen Sprache, Information, Bewusstsein: Probleme mit dem Wissensbegriff.* Münster: MV-Wissenschaft.

Seiler, T. B. & Reinmann, G. (2004). Der Wissensbegriff im Wissensmanagement: Eine Strukturgenetische Sicht. In H. Mandl & G. Reinmann (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 11-23). München: Hogrefe.

Sergan, N. (2009). Bundesweiter Bildungsstreik 2009: Schüler und Studierende üben demokratische Praxis. *Sozial Extra, 33* (7-8), 32-35.

Shweder, R. A. (1991). *Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.

Shweder, R. A. (1996). True ethnography: The lore, the law, and the lure. In R. Jessor et al. (Hrsg.), *Ethnography and human development* (S. 15-52). Chicago: University of Chicago Press.

Shweder, R. A. & Sullivan, M. A. (1993). Cultural Psychology: Who Needs It? . *Annual Review of Psychology 44*, 497-523.

Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education, 28* (2), 157-169.

Silverman, D. (1970). *The theory of organizations.* London: Heinemann.

Simonis, G. & Walter, T. (Hrsg.). (2006). *LernOrt Universität: Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Smart, J. C., Kuh, G. D. & Tierney, W. G. (1997). The Roles of Institutional Cultures and Decision Approaches in Promoting Organizational Effectiveness in Two-Year Colleges. *The Journal of Higher Education, 68* (3), 256-281.

Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly, 28* (2), 339-358.

Snow, C. P. (1959/2007). *The Two Cultures and The Scientific Revolution. The Rede Lecture 1959. Part II added 1964*. Cambridge a. o.: Cambridge University Press.

Snyder, B. R. (1970). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.

Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Hermeneutik als Haltung und Handlung. In N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S. 28-54). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. et al. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft, 32* (2), 104-127.

Sporer, T. & Jenert, T. (2008). Open Education: Partizipative Lernkultur als Herausforderung und Chance für offene Bildungsinitiativen an Hochschulen. In S. Zauchner et al. (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule: Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 39-49). Münster: Waxmann.

Sporn, B. (1996). Managing University Culture: An Analysis of the Relationship Between Institutional Culture and Management Approaches. *Higher Education, 32* (1), 41-61.

Spoun, S. (2002). *Reform der universitären Bildung: Das Kontextstudium der Universität St. Gallen - eine tragende Säule der neukonzipierten Lehre*. St. Gallen: Universität St. Gallen.

Spoun, S. (2004). Studienreform im Zuge des Bolognaprozesses. Konzept, Umsetzung, Erfahrungen am Beispiel der Universität St. Gallen. *Zeitschrift für Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 27* (2), o.S.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks a. o.: Sage.

Stegemann, T. (2007). Bologna-Prozess vorerst gescheitert? *Telepolis,* 2007-12-17. Elektronisch verfügbar unter http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26875/1.html (2009-11-25).

Stich, S. & Ravenscroft, I. (1994). What is Folk Psychology. *Cognition, 50* (1-3), 447-468.

Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation*. Washington DC: Brookings Institution Press.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl, Friedrich, F. (Hrsg.), *Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen: Hogrefe.

Strübig, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. et al. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction, 16* (4), 279-294.

Szczyrba, B. (2006). „The Shift from Teaching to Learning" - Psychodramatische Perspektiven auf die Hochschullehre. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 5* (1), 47-58.

Teichler, U. (2002). Hochschulbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 349-370). Wiesbaden: VS-Verlag.

Terenzini, P. T. & Pascarella, E. T. (1977). An Assessment of the Construct Validity of the Clark-Trow Typology of College Student Subcultures. *American Educational Research Journal, 14* (3), 225-248.

Terhart, E. (2005). Die Lehre in Zeiten der Modularisierung. *Zeischrift für Pädagogik* (50. Beiheft), 87-102.

The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher, 32* (1), 5-8.

Thomas, G. & James, D. (2006). Reinventing grounded theory: some questions about theory, ground and discovery. *British Educational Research Journal, 32* (6), 767-795.

Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *Journal of Higher Education, 59* (1), 2–12.

Tierney, W. G. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *The Journal of Higher Education, 68* (1), 1-16.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education, 68* (6), 599-623.

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education, 21* (2), 167–177.

Travers, M. (2001). *Qualitative Research through Case Studies*. London a. o.: Sage Publications.

Trowler, P. (2005). A Sociology of Teaching, Learning, and Enhancement: improving practices in higher education. *PAPERS revista de sociologia, 76*, 13-32.

Trowler, P. R. (1998). *Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Culture*. London: Society for Research into Higher Education/Taylor & Francis.

Tynjala, P., Välimaa, J. & Sarja, A. (2003). Pedagogical Perspectives on the Relationships between Higher Education and Working Life. *Higher Education, 46* (2), 147-166.

Vadeboncoeur, J. A. & Portes, P. R. (2002). Students "at risk": Exploring identity from a sociocultural perspective. In D. M. McInerney & S. V. Etten (Hrsg.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (2, S. 89-128). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Välimaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education, 36* (2), 119-138.

Välimaa, J. (2008). Cultural Studies in Higher Education Research. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (S. 9-25). New York a. o.: Springer.

Välimaa, J. & Ylijoki, O.-H. (2008). Introduction to the Book and its Contents. In J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Hrsg.), *Cultural Perspectives on Higher Education* (S. 1-8). New York a. o.: Springer.

Valsiner, J., Branco, A. & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. In J. Grusec & L. Kuczynski (Hrsg.), *Parenting and children's internalization of values* (S. 283-304). New York: Wiley.

Van Maanen, J. (1984). Doing new things in old ways: The chain of socialization. In J. L. Bless (Hrsg.), *College and University Organization: Insights from the behavioral sciences* (S. 211-247). New York: New York University Press.

Van Maanen, J. & Barley, S. R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. In P. J. Frost et al. (Hrsg.), *Organization Culture* (S. 31-53). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Visser, M. (2007). Deutero-Learning in Organizations: A Review and a Reformulation. *Academy of Management Review, 32* (2), 659–667.

von Foerster, H. (2005). Entdecken oder Erfinden: Wie lässt sich Verstehen verstehen? In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 41-88). München und Zürich: Piper.

von Glasersfeld, E. (2005). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin & H. Meier (Hrsg.), *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 9-39). München und Zürich: Piper.

Vygotsky, L. S. (1978 ). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Walsh, J. P. & Ungson, G. R. (1991). Organizational Memory. *The Academy of Management Review, 16* (1), 57-91.

Warren, J. R. (1968). Student Perceptions of College Subcultures. *American Educational Research Journal, 5* (2), 213-232.

Webler, W.-D. (2002). Ein Studientagebuch als Forschungs- und eigenes Studienberatungsinstrument: Selbstreflektion und Zeitmanagement im 1. Semester. *Das Hochschulwesen, 50* (3), 105-112.

Webler, W.-D. (2004). Welches Niveau darf von einem Bachelorstudium erwartet werden?: Wenn Curricula professionell entwickelt, Lehre professionell angeboten und Studium vernünftig angeleitet wäre, dann... In F. Gützkow & G. Quaisser (Hrsg.), *Hochschule gestalten: Denkanstösse aus Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerd Köhler* (S. 231-247). Bielefeld: UVW.

Webler, W.-D. (2005). Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In U. von Holdt & C. Stange (Hrsg.), *Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen* (S. 17-39). Bielefeld: UVW.

Wedel, H.-H. (1990). *Moderner Relativismus: Zur Kritik antirealistischer Sichtweisen des Erkenntnisproblems*. Tübingen: Mohr.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21* (1), 1-19.

Welbers, U. (2007). *Modularisierung als Instrument der Curriculumentwicklung. In Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen.* Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of Third Space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly 62* (4), 377-396.

Wild, K. (2000). *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.

Wilder, D. H., McKeegan, H. F., Midkiff, R. M., et al. (1997). The Impact of Greek affiliation on students' educational objectives: Longitudinal Change in Clark-Trow Educational Philosophies. *Research in Higher Education, 38* (2), 151-171.

Wilder, D. H., McKeegan, H. F. & Midkiff, R. M. (2000). A factor-analytic reinterpretation of the Clark-Trow "educational philosophies". *Journal of College Student Development, 41* (5), 513-528.

Wilder, D. H., Midkiff, R. M., Dunkerly, R. E. et al. (1996). Higher educational impact on student objectives: Longitudinal change in Clark-Trow "educational philosophies". *Research in Higher Education., 37* (3), 279-298.

Wildt, J. (2004). 'The Shift from Teaching to Learning': Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf.

Willige, J. (2003). *Hochschulrankings aus der Sicht Studierender. HISBUS Kurzbericht Nr. 3.* Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.

Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement* (2., neu bearbeitet Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Windolf, P. (1992). Fachkulturen und Studienfachwahl: Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44* (1), 76-98.

Winter, M. (2009). *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland.* Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Witte, J. K. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS/UT.

Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 15-20.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (5). Thousand Oaks, CA a. o.: Sage.

Young, E. (1989). On the naming of the rose: Interests and multiple meanings as elements of organizational culture. *Organization Studies, 10*, 187-206.

Zellweger Moser, F. (2006). *Formulating eLearning Support Strategies in Research Universities or The Strategic Management of Faculty Support at American Research Universities*. Bamberg: Difo-Druck.

Zhao, C.-M. & Kuh, G. D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education, 45* (2), 115-138.

Zimmermann, K. (2008). Spielräume für eine reflexive Hochschulforschung. In K. Zimmermann et al. (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 115-132). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

# Anhang

## Anhang 1: Darstellung der Datenanalyse

### Festlegung des konkreten inhaltsanalytischen Ablaufmodells und Darstellung der Auswertungsprozeduren

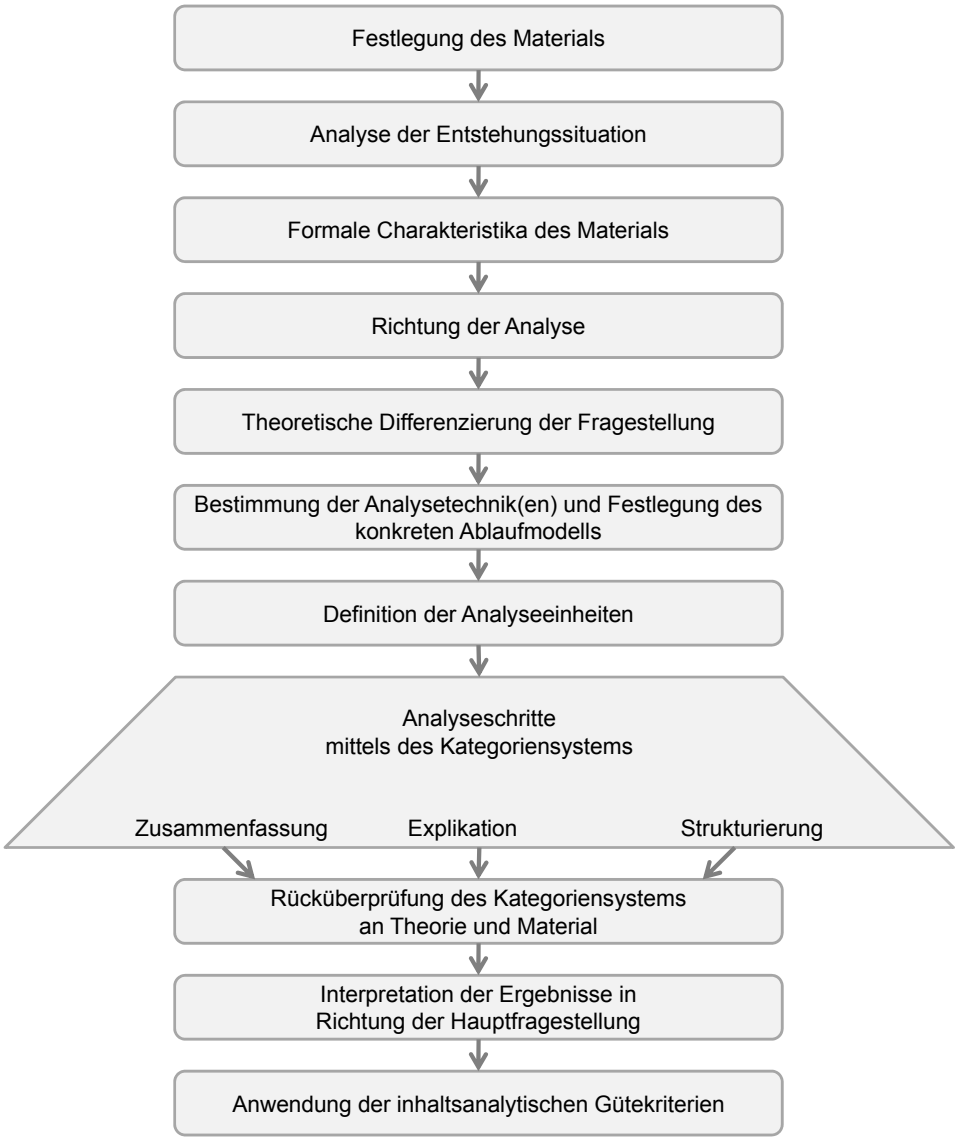



Abbildung A1. Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Quelle: Mayring, 2003, S. 54).

## Festlegung des Materials, Entstehungssituation und formale Charakteristika

### Datenkorpus

Die vier Fallstudien werden zunächst getrennt voneinander analysiert. Das inhaltsanalytisch zu bearbeitende Datenmaterial umfasst dabei sämtliche Texte, die zum jeweiligen Fall gesammelt wurden. Diese Texte umfassen

- Dokumente, nämlich Veröffentlichungen auf den Webseiten der jeweiligen Studienprogramme, Studienordnungen und Wegleitungen, Studienpläne sowie Dokumente zu einzelnen Lehrveranstaltungen;
- Transkripte von Einzelinterviews, vorwiegend mit Studiengangsverantwortlichen (z. B. Dekan, Studiengangsleitende) und Servicepersonal (z. B. Studienberatenden, administrativem Personal) sowie mit einzelnen Studierenden (zur Vertiefung der ebenfalls durchgeführten Gruppeninterviews);
- Transkripte von Gruppeninterviews mit Studierenden.

Diese Texte sind in der Fallstudiendatenbank eines jeden Falles in elektronischer Form gesammelt.

### Entstehungssituation

Die konkreten Entstehungssituationen des zugrunde gelegten Analysematerials können in den Fallstudienreports der einzelnen Fälle detailliert nachvollzogen werden. Darin wird die Entstehungsgeschichte eines jeden Falles chronologisch nachvollzogen und auch die Logik der Datenerhebung geschildert. Diese Beschreibungen sind der Arbeit als Anhang beigefügt.

### Formale Charakteristika des Materials

Formal unterscheiden sich die verschiedenen zu analysierenden Texte deutlich voneinander. Zudem sind nicht alle vorhandenen Texte in gleicher Weise für die Beantwortung aller zugrunde gelegten Forschungsfragen relevant: Webseiten der untersuchten Studienprogramme geben einen ersten, wenn auch oberflächlichen Überblick über die Merkmale des Studienprogramms. Diese Texte sind in der Regel sehr kurz und erlauben einen Einblick in die offizielle Programmatik, d. h. das Selbstverständnis und die Ziele des Programms. Offizielle Dokumente wie Studienordnungen und Studienpläne umfassen häufig lediglich tabellarische Aufstellungen und kurze Anweisungen und haben eher administrativen Charakter. Sie geben Auskunft über formale Strukturen und Prozesse eines Studienprogramms. Die zur Verfügung stehenden Dokumente ermöglichen von ihrer Charakteristik her also kaum ein Verständnis der tatsächlichen Alltagspraxis innerhalb des Studienprogramms.

Die vorliegenden Transkripte sind wortgetreue Abschriften der durchgeführten Einzel- und Gruppeninterviews. Die Texte umfassen in der Regel zwischen 15 und 25 Seiten. Gerade die Gruppeninterviews sind dadurch gekennzeichnet, dass vergleichsweise viele Informationen keinen unmittelbaren Bezug zu den gestellten Forschungsfragen aufweisen.

### Richtung der Analyse

Die Richtung der Analyse ist durch die differenzierte Aufarbeitung des Konstrukts der Studienprogrammkulturen im dritten Teil der Arbeit vorgegeben. Die Analyse des Datenmaterials orientiert sich an zwei wesentlichen Aspekten:

(1) Dem inhaltlichen Gehalt der zu analysierenden Texte: Grundlage dafür bilden die in Teil III, Abschnitt 1.3.2 formulierten Forschungsfragen. Im Rahmen der Inhaltsanalyse werden diese Fragen an die verschiedenen Texte herangetragen und die Aussagen extrahiert, die einen Beitrag zu deren Beantwortung leisten.

(2) Dem erkenntnistheoretischen Stellenwert der einzelnen Aussagen: Neben dem inhaltlichen Aspekt bestimmt sich die Bedeutung der Aussagen innerhalb der zu analysierenden Texte auch darüber, welche Art von Wissen sie repräsentieren. Die Analyse fragt dementsprechend auch, ob eine Aussage lexikalisches, prozedurales, Rezept- oder axiomatisches Wissen enthält.

### Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Die Fragestellung der Analyse wurde im Rahmen der Aufarbeitung des Forschungsstandes bereits so weit differenziert, dass die insgesamt 20 resultierenden Forschungsfragen als unmittelbare Grundlage für die Inhaltsanalyse an das Datenmaterial herangetragen werden können.

1. Welche Bildungsziele verfolgt das Studienprogramm? Wie wird insbesondere mit dem Spannungsfeld von wissenschaftlicher und berufspraktischer Qualifizierung umgegangen?
2. Wie werden Ziele innerhalb des Studienprogramms (weiter-) entwickelt?
3. Welche Ziele verfolgen die Studierenden mit dem Hochschulstudium? Welche Erwartungen stellen sie an ihr Studienprogramm?
4. Inwieweit kennen die Studierenden die offiziellen Programmziele?
5. Inwieweit stimmen die Erwartungen der Studierenden mit den offiziellen Programmzielen überein? Erscheinen die offiziellen Programmziele aus Sicht der Studierenden wünschenswert?
6. Welche grundlegende Einstellung gegenüber dem Studium und der Hochschule herrscht bei den Studierenden vor (befürwortend-zufriedene versus kritisch-ablehnende Grundhaltung)?
7. Welche kontextuellen Merkmale – z. B. Studienstrukturen, Erwartungskommunikation, externe Anforderungen und Erwartungen – nehmen Einfluss auf die Einstellung der Studierenden zum Studium und zur Hochschule?
8. Wie ist das Curriculum des Studienprogramms strukturiert?
9. Wie ist der Umfang der einzelnen Module beschaffen (Granularität der Modulstruktur)?
10. In welchem Verhältnis stehen Pflicht- und Wahlelemente zueinander?

11. Inwieweit sind interdisziplinäre Lernerfahrungen vorgesehen?
12. Inwiefern ist die Zielprogrammatik des Programms auf der Veranstaltungsebene (d. h. insbesondere in den Prüfungen) umgesetzt?
13. In welchem Umfang stehen Beratungs- und Unterstützungsangebote in Bezug auf die Studienplanung zur Verfügung und wie werden diese genutzt?
14. Welche Alltagspraktiken haben Studierende im Umgang mit den Studienstrukturen entwickelt?
15. Wie laufen Kurswahlprozesse ab?
16. Welchen Stellenwert nehmen verschiedene curriculare Elemente sowie co- und extracurriculare Lernaktivitäten aus Sicht der Studierenden ein? Wie werden Zeitressourcen alloziert?
17. Wie ist das soziale Klima zwischen den Studierenden des Studienprogramms ausgeprägt?
18. Welche kontextuellen Merkmale (z. B. Curriculum-Strukturen, Kommunikationsmaßnahmen) nehmen Einfluss auf das soziale Klima zwischen den Studierenden?
19. Welche formalen Sozialisationsmechanismen sieht das Studienprogramm vor?
20. Welche formalen und informellen Sozialisationsmechanismen sind aus Sicht der Studierenden entscheidend bei der Enkulturation in das „Hidden Curriculum“?

### Bestimmung der Analysetechnik(en) und des konkreten Ablaufmodells

Bei den Analysetechniken wird weitestgehend auf die Vorgaben von Mayring (2003) zurückgegriffen. Zunächst wird dazu der Primärtext im Rahmen mehrerer Reduktionsschritten zusammengefasst. Grundlage für die zusammenfassende Analyse bilden dabei die oben darge-stellten Forschungsfragen. Eine stärker differenzierte Kategorienbildung – beispielsweise in Form bereits vorgegebener Ausprägungen pro Frage – scheint zunächst nicht sinnvoll, sondern erfolgt erst im Rahmen der induktiven Kategorienbildung während der Analyse.

*Software-unterstützte Datenanalyse*

Unterstützt wird die zusammenfassende Analyse durch die qualitative Datenalyse-Software (QDAS) Atlas.ti. Diese Software wurde ursprünglich mit Blick auf die Datenanalyse nach dem Prinzip der Grounded Theory entwickelt. Die Funktionalitäten des Programms können jedoch auch die Auswertungsprozesse im Rahmen einer qualitative Inhaltsanalyse erleichtern.[94]

Allerdings wird die Nutzung von QDAS in der qualitativen Forschung durchaus kontrovers diskutiert. Aus Sicht einiger Autoren scheint der Einsatz solcher Software problematisch, weil der Analyseprozess durch die Programmlogik der QDAS beeinflusst werden kann (Charmaz, 2000, S. 520). Befürworter hingegen argumentieren, dass QDAS die Validität qualitativer Forschung erhöhen kann, weil große Datenmengen leichter zu verwalten und deren Analyse transparenter darzustellen ist (Kelle, 1995). Durch die Auslegung von Atlas.ti auf die Grounded Theory-Methodologie besteht im vorliegenden Fall tatsächlich das Problem, dass die Prozessschritte der qualitativen

[94] Mayring (2003, S. 103-108) empfiehlt Atlas.ti als Programm zur Unterstützung der qualitativen Inhaltsanalyse.

Inhaltsanalyse von der Software nicht direkt abgebildet werden. Um dennoch eine valide Auswertung zu gewährleisten, ist es notwendig, bereits vor Beginn der Datenauswertung Prozeduren im Umgang mit der Software festzulegen, mit denen der Prozessablauf der qualitativen Inhaltsanalyse abgebildet werden kann.

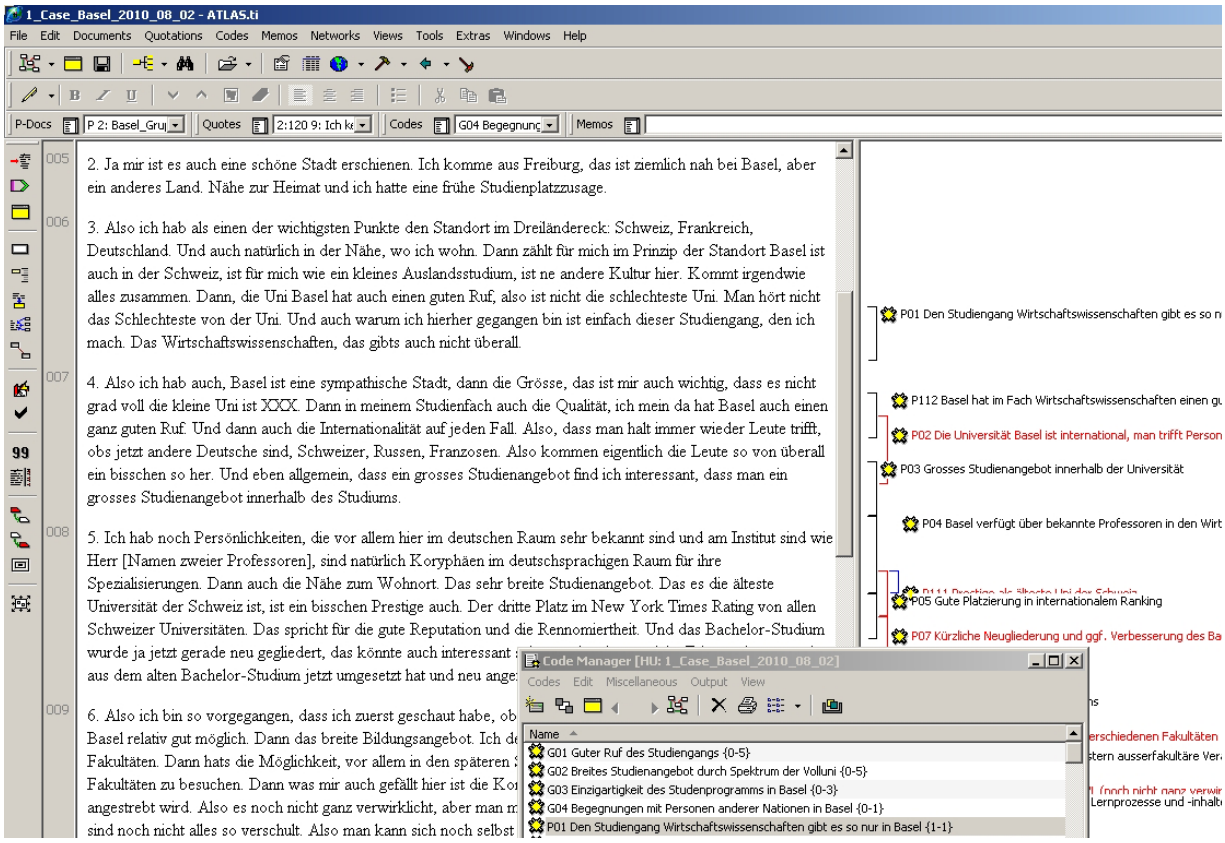



Abbildung A2. Zusammenfassende Analyse in Atlas.ti. Im rechten Fenster werden die Paraphrasen des Interviewtranskripts angezeigt. Im kleinen Fenster des Codemanagers sind die ersten Generalisierungen zu sehen (G01 bis G04) (Quelle: Eigene Darstellung).

Larcher (2010) schlägt dezidierte Verfahren vor, wie mithilfe dieser Software der Analyseprozess im Sinne Mayrings (2003) praktisch umgesetzt werden kann, und erläutert das Vorgehen bis auf die Ebene technischer Prozeduren und möglicher Alternativen im Umgang mit dem Programm.[95] Im Prinzip wird dabei die tabellarische Struktur (siehe Teil IV, Tabelle 11) der schrittweisen Reduktion beibehalten. Allerdings kann die Software dabei helfen, den Reduktionsprozess und die Verknüpfung der einzelnen Reduktionsschritte (vom Primärtext über Paraphrasen und Generalisierungen bis zu den Kategorien) übersichtlicher und besser nachvollziehbar zu gestalten. Atlas.ti erlaubt es, Stellen des Primärtextes direkt mit Codes zu versehen, die dann neben dem Text angezeigt werden (Larcher, 2010, S. 12ff.). Im ersten Kodierdurchgang enthalten

[95] Die verschiedenen vorgeschlagenen Prozeduren werden an dieser Stelle nicht referiert, hierzu sei auf das ausführliche Arbeitspapier von Larcher (2010 ) verwiesen. Letztlich angewendet wurde das Verfahren der „Primärtext-Code-Verbindungen & Code-Code-Verbindungen“, (Larcher, 2010, S. 18), weil es nach Ansicht des Autors die Nachvollziehbarkeit des Reduktionsprozesses vom Primärtext über die Paraphrasen und Generalisierungen bis hin zu den resultierenden Kategorien am besten gewährleistet.

die Codes *Paraphrasen* des Primärtextes. Das bedeutet, die Codes, die direkt mit dem Ausgangsmaterial verbunden sind, enthalten verhältnismäßig lange und möglichst sinngleiche Zusammenfassungen der codierten Textstellen (siehe Abbildung A2). Als nächster Reduktionsschritt werden *Generalisierungen* als freie – das heißt nicht mehr direkt mit dem Primärtext verbundene – Codes (free codes) angelegt. Jeder dieser freien Codes wird mit einer oder mehreren relevanten Paraphrase(n) verbunden. Schließlich wird eine dritte Code-Ebene angelegt (wiederum free codes), welche die resultierenden *Kategorien* enthält. Diese werden mit einer oder mehreren Generalisierungen verbunden. Es entsteht so eine hierarchische Baumstruktur, die sich mithilfe von Atlas.ti auch grafisch abbilden lässt (siehe Abbildung A3).

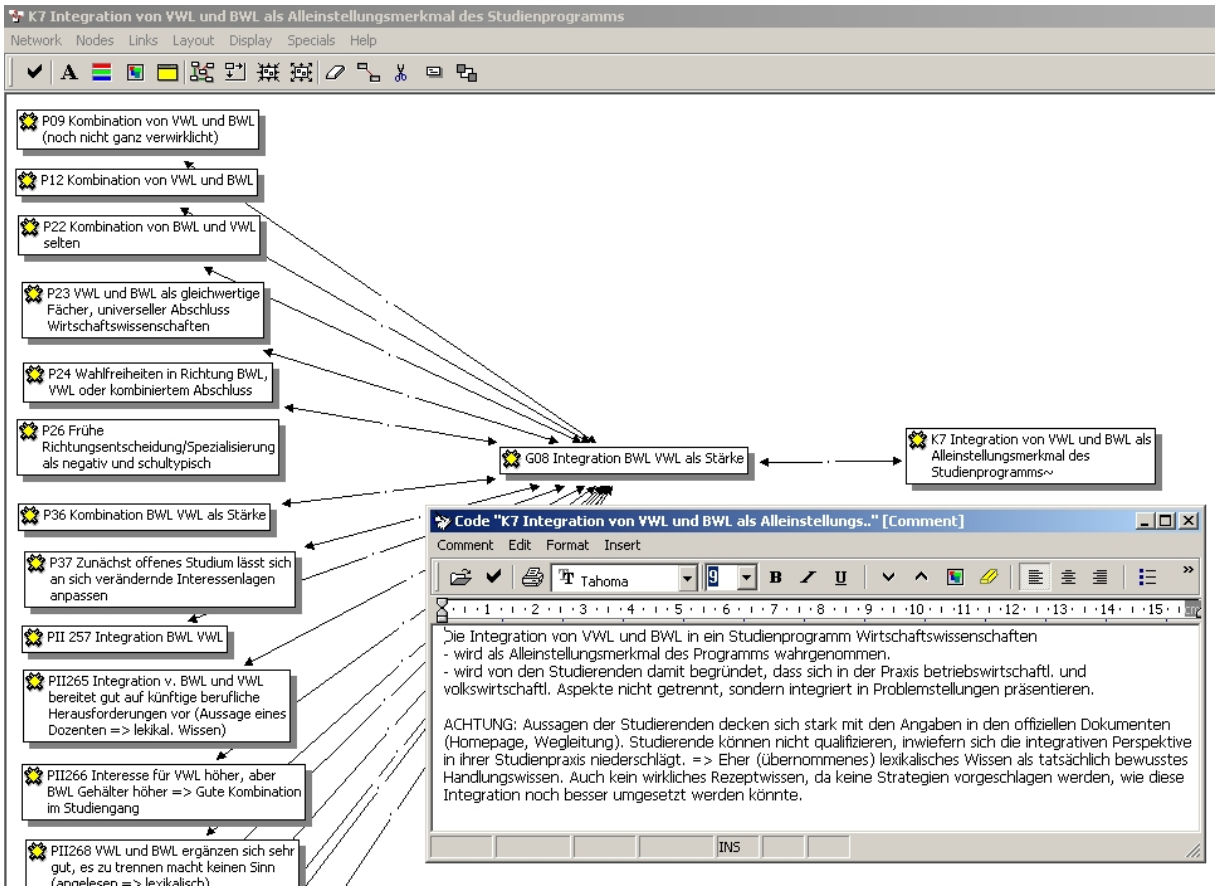



Abbildung A3. Graphische Darstellung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit Paraphrasen (links), Generalisierung (Mitte) und Kategorie (rechts). Im Kommentarfenster die Erläuterung der Kategorie (Quelle: Eigene Darstellung).

*Festlegen der Analyseeinheiten*

Die Analyseeinheiten (Mayring, 2003, S. 53) für die Bearbeitung des Primärmaterials werden wie folgt festgelegt:

**Kodiereinheit**, also der minimale Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann, ist ein Satz, dessen Aussage einen Bezug zu einer der zugrunde gelegten Forschungsfragen aufweist.

**Kontexteinheit**, also der größte Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, sind alle Textstellen *innerhalb eines Dokuments bzw. Interviewtranskripts*, deren Aussage einen Bezug zu einer der zugrunde gelegten Forschungsfragen aufweist. Bei Gruppeninterviews kann die Kontexteinheit also auch Äußerungen mehrerer Personen umfassen, die zusammen eine gemeinsame Aussage ergeben.

**Auswertungseinheit**, also das Kriterium dafür, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden, ist der chronologische Ablauf der zu analysierenden Texte. Jeder Text wird zunächst chronologisch von Anfang bis Ende in Paraphrasen zusammengefasst.

*Ablauf der Analyse*

Der konkrete Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse im vorliegenden Projekt stellt sich wie folgt dar:

In einem ersten Schritt wurden alle Texte eines Falles (Interviewtranskripte und Dokumente) zu Paraphrasen zusammengefasst (siehe Abbildung A3). Die daraus entstandene Codeliste mit Paraphrasen wurde im zweiten Schritt in Generalisierungen auf einer übergeordneten Codeebene reduziert. Dabei geht jede Paraphrase in mindestens einer Generalisierung auf. Teilweise wird eine Paraphrase jedoch auch mit mehreren Generalisierungen verbunden, wenn darin mehrere Aussagen bzw. verschiedene Konnotationen einer Aussage enthalten sind. Diese ersten beiden Schritte sind vergleichsweise technisch und es wird versucht, sinngemäß möglichst nahe am Primärtext zu bleiben. Im dritten Schritt schließlich wurden auf einer dritten Codierungsebene Kategorien gebildet. Hier wurde nicht mehr nur zusammengefasst, sondern es wurden Generalisierungen zueinander in Beziehung gesetzt und verschiedene relationale Verbindungen hergestellt. In diesem Schritt werden also auch die Interpretationstechniken der Explikation und der Strukturierung eingesetzt. Häufig wird dabei auf die Paraphrasen und auch Primärtextstellen zurückgegriffen. Konkret wurde dazu eine Liste mit allen Generalisierungen und den darunterliegenden Paraphrasen aus Atlas.ti ausgegeben. Diese Listen wurden nun durchgearbeitet und Generalsierungen, die einen Sinnzusammenhang aufwiesen, farblich markiert. Anschließend wurde die Beziehung gleichfarbig markierter Generalisierungen auf einem gesonderten Blatt grafisch mithilfe von Diagrammen aufgetragen. Resultat dieses Interpretationsschrittes waren dann die Kategorien, die schließlich wieder in Atlas.ti eingegeben wurden und so die Codestruktur des Datenmaterials vervollständigten. Der detaillierte Bedeutungsgehalt jeder Kategorie wird in Atlas.ti in Form eines Kommentars (siehe Abbildung A3) hinterlegt und bildet die Grundlage für die Verschriftlichung der Interpretation.

Der eigentliche Interpretationsprozess läuft entgegengesetzt der zusammenfassenden Analyse: Ausgangspunkt bilden die in Teil III, Abschnitt 1.3.2 formulierten Forschungsfragen. Diese werden an die einzelnen Fälle herangetragen und zu beantworten versucht. Dazu werden zunächst passende Kategorien gesucht und zur Forschungsfrage in Beziehung gesetzt. Um konkrete Aussagen über den Beitrag des empirischen Materials zur Beantwortung der jeweiligen Frage machen zu können wird regelmäßig über die Generalisierungen bis auf die Ebene des Ausgangstextes zurückgegriffen. Die

Netzwerkansichten in Atlas.ti erweisen sich dabei als ausgesprochen hilfreich, weil hier in einer Ansicht über alle Analyseebenen navigiert werden kann. Abbildung A4 zeigt die Arbeit in dieser Ansicht während des Interpretationsprozesses. Zusammengehörige Elemente werden zunächst räumlich angeordnet. Im Primärtext wird auf die zugehörigen Textstellen der ausgewählten Paraphrase verwiesen.

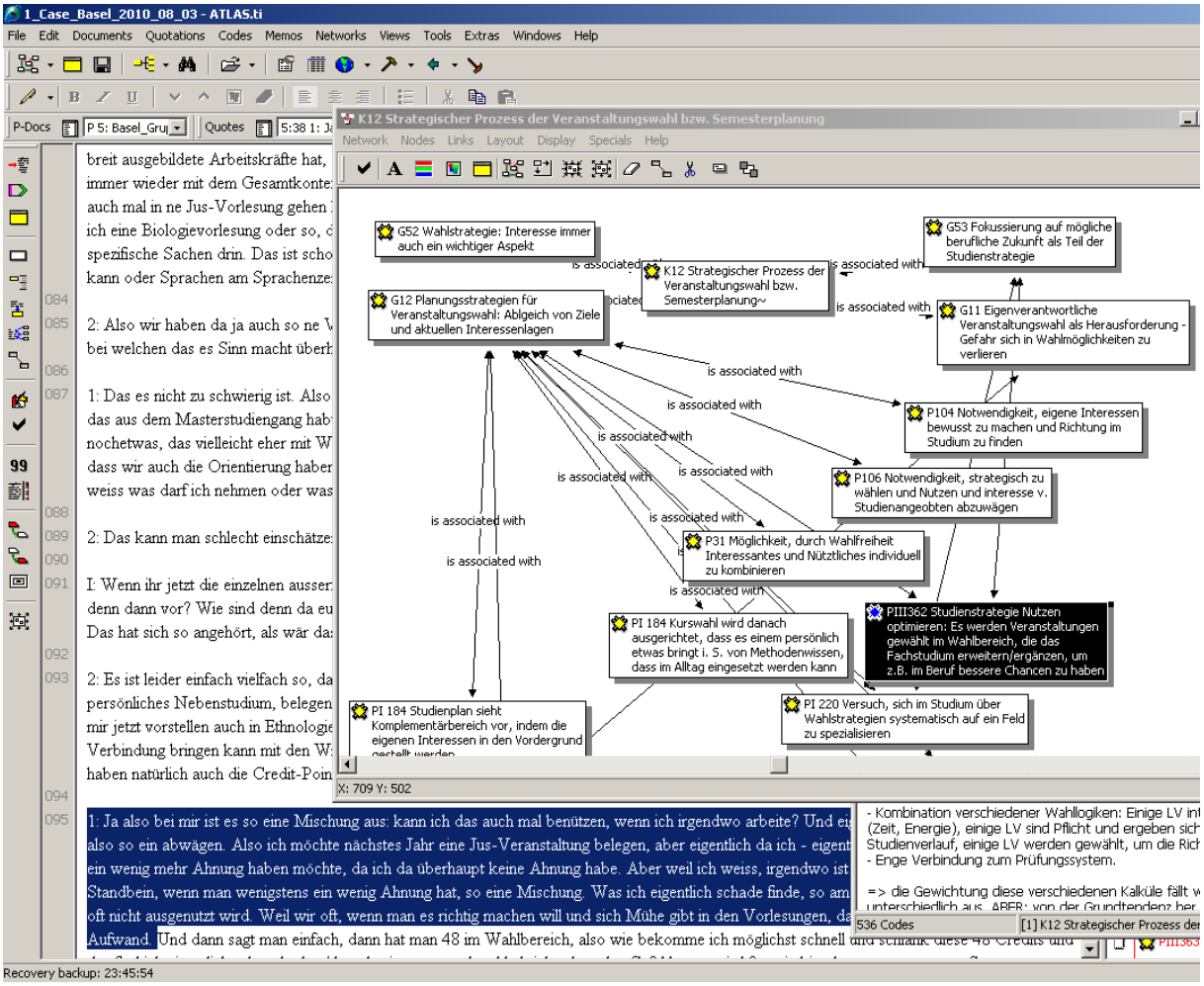



Abbildung A4. Arbeit mit der Netzwerkansicht von Atlas.ti während des Interpretationsprozesses (Quelle: Eigene Darstellung).

Darüber hinaus bietet die Netzwerkansicht den Vorteil, dass sowohl die *Anzahl der Aussagen* zu einer Kategorie bzw. Generalisierung wie auch deren *Verteilung auf verschiedene Datenquellen* (insbesondere die verschiedenen Gruppeninterviews) auf einen Blick ersichtlich ist. Dies erleichtert die Einordnung einzelner Primärtextpassagen in Bezug auf eine Kategorie ganz entscheidend. So ist es beispielsweise nicht unerheblich, ob Aussagen zu Strategien der Kurswahl von Studienanfängern mit wenig eigener Erfahrung oder aber von höhersemestrigen Studierenden gemacht werden. Auch kann darauf geachtet werden, beim Zitieren von Interviewpassagen eine möglichst ausgewogene Verteilung zwischen den verschiedenen Gruppen wie zwischen Aussagen der Teilnehmenden innerhalb der einzelnen Gruppen zu erreichen. All diese Maßnahmen dienen letztlich dazu, die Validität der Interpretation und vor allem auch der Darstellung des Datenmaterials zu verbessern.

# Anhang 2: Interviewleitfäden

### A Leitfaden für die Gruppeninterviews mit Studierenden

## Themenleitfaden Fokusgruppen UNIBAS

### Einführung

- Dank
- Vorstellung von Interviewer und Beisitzer – Du als Umgangsform anbieten
- Kurzvorstellung der Teilnehmer
- Name, Semester, Studiengang
- Alter
- Kennen sie andere Teilnehmenden der Fokusgruppe?
- Studieren sie schon immer in Basel?
- Projektzweck und Inhalte grob erläutern
- Zusicherung von Anonymität
- Auf Nutzen verweisen:
    - Verbesserung des Studiums
    - Erfahrung für eigene Abschlussarbeit
    - Hilfe bei eigenen Abschlussarbeiten anbieten

### Generelle Regeln einführen

- Wir verwenden eine Tonbandaufnahme. Die Aufnahme wird transkribiert und dabei anonymisiert. Am Ende ist kein Rückschluss auf Personen mehr möglich.
- Es wäre gut, wenn wir alle versuchen hochdeutsch zu sprechen. Das ist nur wegen der Transkription.
- Ihr seid die Experten! Wir kennen das Studium an der Uni Basel nicht und sind von daher an Euren Erfahrungen und Eindrücken interessiert. Richtige oder falsche/unerwünschte Antworten gibt es daher nicht.
- Widersprechen/Diskussion ist wichtig! Es geht uns auch darum zu sehen, bei welchen Aspekten Ihr Euch einig seid und bei welchen es verschiedene Ansichten gibt.
- Der Beisitzer ist hier, um mich zu unterstützen. Er kümmert sich um die Aufnahme und beobachtet vor allem mich als Moderator.
- Wir haben Kaffee/Tee und Gipfeli: Greift zu.

**Subjektiver Eindruck: Was macht das Programm XY in Z aus?**

- Stellt euch bitte vor, eine gute Kollegin fragt euch: "Ich möchte mit einem Wirtschafts-Studium anfangen, weiß aber nicht recht an welcher Uni. Sag mal, warum geht man für das WiWi-Studium nach Z?"
- Überlegt bitte, was ihr darauf antworten würdet und schreibt Stichpunkte auf die Moderationskarten vor euch.
- Karten sammeln und Themen in die Runde zur Diskussion geben.
- Wie ist der "typische" XY-Student? Studieren Eurer Meinung nach in Z "andere Leute" als an anderen Unis?
- Woran liegen ggf. Unterschiede?
- Woher kennt IHR diesen Ruf, den das XY-Studium in Z hat?

**Ansichten zum Studium generell**

- Wir haben uns jetzt schon recht ausführlich darüber unterhalten, was das Wirtschaftsstudium in Z ganz allgemein ausmacht. Mich würde nun interessieren, was aus Eurer persönlichen Sicht die wichtigsten Kriterien für ein erfolgreiches Studium sind.

  Nachfragen, falls Aspekte nicht thematisiert werden

  - Erfolgreiches Studium in Basel
    Bittet vollendet den Satz. "Die wichtigsten Faktoren eines erfolgreichen Studiums im Programm XY sind….".
  - Praxisbezug
    Man hört ja jetzt oft, Praxiserfahrung im Studium sei wichtig. Inwiefern ist das in Basel umgesetzt?
  - Mobilität:
    Austauscherfahrung im Studium ist ebenfalls so ein Thema, das oft als wichtiges Element eines Studiums genannt wird. Wie wird hier in Z mit dem Thema Mobilität umgegangen?
  - Fachliche vs. überfachliche Kompetenzen
  - Breites/interdisziplinäres vs. enges/fachbezogenes Studium
  - Geschwindigkeit
  - Notenleistung

- Wenn ihr jetzt überlegt, welche Erfolgskriterien hier in Z entscheidend sind –

sind das eurer Meinung nach die richtigen, oder wäre es wichtig, andere Ziele zu verfolgen?

**Bewertung der Programmstruktur**

- Nachdem wir uns darüber unterhalten haben, was Erfolgskriterien bzw. Ziele des Studiums in Z sind, geht es mir jetzt mehr um den Aufbau des Studiengangs: Was braucht es, um erfolgreich studieren zu können?
- Jetzt stellt euch bitte vor, ihr sitzt in einem Komitee, das den Studiengang überarbeitet. Welche Aspekte an eurem Studiengang würdet ihr ändern, um die Qualität des Studiums zu verbessern und warum würdet ihr die jeweilige Veränderung vornehmen?
    - Auf der strukturellen Ebene: Modulstruktur, Workload, Prüfungen
    - Auf der didaktischen Ebene: Veranstaltungs- und Prüfungsformen
    - Beratungs- und Unterstützungsangebote
- Wir haben vor euch bereits andere Studierende nach wichtigen Elementen eines Studiums befragt. In einem Gruppengespräch kamen dabei unter anderem die beiden folgenden Aussagen heraus (Auf Flipchart vorbereitet; jetzt aufdecken):

  "Mir ist wichtig, dass das Studium eindeutig strukturiert ist und einem klaren Aufbau folgt. Die ganzen Wahlmöglichkeiten und Nebenfächer machen einen riesigen Aufwand. Ende hat man keine Idee, wie die ganzen Module zusammenhängen."

  "Mir ist wichtig, dass ich im Studium möglichst viele Freiheiten habe. Ich bin froh, wenn ich meine Lehrveranstaltungen nach meinen eigenen Vorlieben zusammenstellen kann. Schliesslich weiss ich selbst am besten, was mich interessiert und worin ich gut bin."

  Was haltet ihr von den beiden Aussagen?

- Wie geht ihr selbst mit der Wahlfreiheit in eurem Studium um? Wie entscheidet ihr, welche Wahlangebote ihr wahrnehmt (Lehr-Lernform? Dozierender? Thema? Peers?).
    - Seht ihr wie bei der ersten Aussage auch das Problem der "Zerstückelung"? Wie schafft ihr es, einen Zusammenhang herzustellen?
    - Rolle der Prüfungen.
    - Eigenschaften der Module (Grösse, Zusammenhang).

**Sozialisation**

- Bei allem, was ihr jetzt erzählt habt, ist viel Erfahrung dabei, Sache, die ich auf keiner Homepage lesen kann z.B.. Wenn ihr zurückdenkt, was waren bzw. sind

für euch die wichtigsten Informationsquellen, wenn es darum geht, wie man das Studium am besten anpackt? Wonach richtet Ihr euer eigenes Handeln aus?

- Rolle offizieller Dokumente wie der Wegleitung
- Rolle von Peers
- Rolle von Dozierenden

**Ausklang**

- Wie habt ihr das Fokusgruppengespräch erlebt? Was war für euch interessant, unerwartet, langweilig, unangenehm?
- Was würdet ihr mir raten, bei der nächsten Gruppe anders zu machen?

## B Leitfaden für das Debriefing nach einem Gruppeninterview

**Debriefingbogen Gruppeninterviews Uni Z – Aufgaben für die Begleitperson**

**Beobachtung des Interviewers**

- Generelles Auftreten gegenüber der Gruppe (Sicherheit im Auftreten, Sprache, Wertschätzung gegenüber den Studierenden etc.)
- Frageverhalten (Klarheit der Fragestellung, Reagieren auf Nachfragen, wenn z. B. suggestiv, Stelle notieren)
- Zeitmanagement (ungefähres Einhalten des Zeitplans, mögliche Hektik etc.)

**Beobachtung der Gruppe**

- Besonderes Antwortverhalten (welche Aspekte wurden auffällig intensiv/wenig diskutiert, erscheinen Fragen problematisch und/oder unverständlich?)
- Gruppendynamik (Gibt es systematische gruppendynamische Phänomene wie z.B. Stille einer ganzen Gruppe unter den TN?)

**Debriefing**

- Feedback an Interviewer auf Basis Interviewbeobachtung
- Debriefingfragen (im Team zu diskutieren):
    - Wie war der Gesamteindruck der Gruppe/des Gesprächs?
    - Wie ist die Tiefe der erhaltenen Informationen einzuschätzen?
    - Wie offen waren die Teilnehmenden für die Anliegen des Interviewers (Unverständnis bis internalisiertes Interesse am Thema)?
    - Was sollte bei der nächsten Gruppe geändert werden?
- Sicherung und Wartung der Technik
- Dateien auf Laptop laden
- Akkus checken
- Speicherplatz auf den Geräten checken

## C Leitfaden für die Interviews mit Programmverantwotlichen

**Leitfaden für das Gespräch zur Programm-Analyse International Affairs Uni St. Gallen am 25.01.2011**

### Einführung

Vorhaben erklären:

- Ziel: Grundlegende Gestaltungskriterien für Studienprogramme entwickeln, da didaktische Modelle auf Programmebene bisher fehlen
- Auswahl von Programmen, die bereits längere Entwicklungsgeschichte hinter sich haben und zudem systematisch entwickelt werden.
- Vergleich Basel – St. Gallen sowie BWL–BIA bewusst gewählt aufgrund unterschiedlicher Organisationsstrukturen der Uni sowie bestimmten Unterschieden in der Studiengangsgestaltung bei in Teilen durchaus vergleichbaren Zielen.
- Beschreibung der Programmstrukturen und Bildungsziele (=Merkmale des Programmdesigns) sowie der Wahrnehmungen und Praktiken der Studierenden (=subjektive Handlungslogiken)

### Themenschwerpunkt: Ziele und Zielentwicklung im Programm

- Welche grundlegenden Bildungsziele verfolgt das Programm (bereits Auskunft durch Homepage, aber nochmals spezifisch klären)
- Vorstellungen des Idealen Absolvierenden
- Weist das Programm besondere Ziele aus, die es von ähnlichen Programmen (an der eigenen oder an anderen Hochschulen) abheben?
- Wie entstehen Programmziele bzw. wie entwickeln sie sich weiter?
- Wer sind relevante Anspruchsgruppen (Stakeholder) bzw. Mitentscheider bei der Festlegung der Programmziele?
- Wie bzw. an welchen Stellen werden diese Zielstellungen in der Struktur des Programms (Curriculum, aussercurriculare Angebote ect.) handlungswirksam?
    - Modulstruktur (Granularität, Aufbau)
    - Einführungsangebote
    - Prüfungspraxis
    - extracurriculares Leben
- Welche praktische Bedeutung hat insbesondere die interdisziplinäre Ausrich-

tung für die Gestaltung des Programms?

- Was sind kürzlich bearbeitete bzw. aktuelle Entwicklungsschwerpunkte?

**Themenschwerpunkt: Positionierung des Programms innerhalb der Universität**

- Welchen Stellenwert nimmt International Affairs innerhalb des Programm-Portfolios der Universität St. Gallen ein?
- Ist dieser Stellenwert aus Sicht der aktuellen Programmverantwortlichen angemessen/wünschenswert?
- Weshalb sind die tragenden (politikwissenschaftlichen) Fächer des BIA nicht auf der Assessment-Stufe vertreten? Was bedeutet dies für das Programm?

**Themenschwerpunkt: Studienpraktiken**

- Welche Studienstrategien sollten die Studierenden idealerweise an den Tag legen?
- Gibt es Aspekte in Bezug auf die Studienpraktiken, die aus Ihrer Sicht wenig wünschenswert sind?
- Womit haben die Studierenden am meisten Mühe im Studium?
- Wie gehen die Studierenden Ihren Beobachtungen nach mit der im Aufbaustudium sehr offenen Studienstruktur um?
    - Wahl von Studienangeboten
    - Integration der verschiedenen Disziplinen

**Themenschwerpunkt: Soziales Klima**

- Wie nehmen Sie das soziale Klima der Studierenden untereinander war?
- Wo sehen Sie Ursachen für diese Ausprägung des sozialen Klimas?

**Themenschwerpunkt: Sozialisation**

- Gibt es Einführungsangebote in die Studienpraxis für Studierende, die sich speziell auf BIA beziehen (in Abgrenzung zur Startwoche und zur Assessment-Stufe)?

# Anhang 3: Kompetenzprofil der Zusatzausbildung Wirtschaftswissenschaften

| | |
|---|---|
| **Handlungsfeld 1** | Als Lehrperson für das Fach „Wirtschaft und Recht“ in der Sekundarstufe II wirkungsvoll agieren (Berufsfachschule, Gymnasium) |
| **Handlungsbereich** | **eigene Rolle als Fach- und Lehrperson reflektieren und gestalten** |
| Kompetenzbereich | Lehr-/Lernverständnis reflektieren und weiterentwickeln |
| Kompetenzbereich | gesellschaftspolitische Anforderungen beurteilen und in der eigenen Tätigkeitsfeld berücksichtigen |
| Kompetenzbereich | Arbeit als Lehrperson reflektieren und evaluieren |
| Kompetenzbereich | Fort- und Weiterbildungen planen |
| Kompetenzbereich | mit Belastungssituationen umgehen |
| Kompetenzbereich | Schultypen und Organisationsformen von Schulen verstehen |
| Kompetenzbereich | Akteure und Verfahren des Bildungssystems verstehen |
| Kompetenzbereich | Zuständigkeiten und Rollen kennen |
| Kompetenzbereich | relevante Richtlinien betreffend der Lehrerrolle im Handeln berücksichtigen |
| Kompetenzbereich | allgemeine und schulspezifische Vorgaben wie Rahmenrichtlinien, Bildungspläne etc. in der eigenen Praxis berücksichtigen |
| Kompetenzbereich | rechtliche Anforderungen in der eigenen Lehrpraxis berücksichtigen |
| Kompetenzbereich | Herausforderungen kultureller Heterogenität der Lernenden und ihre Implikationen für Toleranz, Disziplin & Gewalt im Schulkontext und Unterricht bewältigen |
| **Handlungsbereich** | **den Schulkontext aktiv mitgestalten** |
| Kompetenzbereich | Modelle und Methoden zur Qualitätssicherung in der Schule anwenden |
| Kompetenzbereich | Prozesse und Methoden der Schulentwicklung verstehen |
| Kompetenzbereich | Initiativen zur Veränderung der Schulorganisation verstehen und beurteilen |
| Kompetenzbereich | an der Entwicklung und Realisierung von pädagogischen Projekten mitarbeiten |
| **Handlungsbereich** | **Unterrichtseinheiten vorbereiten, durchführen und nachbereiten** |
| Kompetenzbereich | relevante Entwicklungen im Fach „Wirtschaft & Recht“ erkennen und in die Unterrichtspraxis integrieren |
| Kompetenzbereich | Lernvoraussetzungen diagnostizieren und in der Unterrichtspraxis berücksichtigen |
| Kompetenzbereich | verschiedene Methoden der Unterrichtsplanung situationsangemessen anwenden |
| Kompetenzbereich | didaktisch-methodische Innovationen erkennen, beurteilen und situationsangemessen anwenden |
| Kompetenzbereich | didaktische Methoden der Unterrichtsgestaltung situationsangemessen anwenden |
| Kompetenzbereich | Medien für die Unterrichtsgestaltung situationsgerecht einsetzen |
| Kompetenzbereich | kritische Klassensituationen antizipieren, erkennen und bewältigen |
| Kompetenzbereich | Lernschwierigkeiten erkennen und Fördermöglichkeiten anwenden |
| Kompetenzbereich | Methoden zur Reflexion und Evaluation von Unterrichtssituationen anwenden |
| **Handlungsbereich** | **Prüfungen konzipieren, durchführen und korrigieren** |
| Kompetenzbereich | Lernziele kompetenzorientiert formulieren |
| Kompetenzbereich | Valide Prüfungsformen auswählen und kombinieren |
| Kompetenzbereich | Prüfungen gemäß schulischer und bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Vorgaben durchführen |
| Kompetenzbereich | Bezugsnormen zur Prüfungsauswertung situationsangemessen einsetzen |
| Kompetenzbereich | Prüfungen valide und fair auswerten |
| **Handlungsbereich** | **Interaktionssituationen mit verschiedenen Anspruchsgruppen gestalten** |
| Kompetenzbereich | Beratungssituationen mit Eltern / Schülern / vorgelagerten Schulen gestalten |
| Kompetenzbereich | Mit Schulleitung, Kollegen und externen Gremien kooperativ zusammen arbeiten |
| Kompetenzbereich | Konfliktsituationen mit Eltern / Schülern / Schulleitung erkennen und gestalten |
| Kompetenzbereich | Moderations- und Präsentationssituationen gestalten |

| | |
|---|---|
| **Handlungsfeld 2** | Als Bildungsverantwortliche/r wirkungsvoll in Organisationen agieren (Unternehmen, NGOs, GOs, Bildungsinstitutionen) |
| **Handlungsbereich** | **eigene Rolle als Bildungsverantwortlicher reflektieren & gestalten** |
| Kompetenzbereich | Lehr-/Lernverständnis reflektieren und weiterentwickeln |
| Kompetenzbereich | Zuständigkeiten, Rollen und Anforderungen an Bildungsverantwortliche verstehen und berücksichtigen |
| Kompetenzbereich | die eigene Arbeit als Bildungsverantwortlicher reflektieren und evaluieren |
| Kompetenzbereich | eigene Fort- und Weiterbildung planen |
| **Handlungsbereich** | **sich im Kontext der Bildungsorganisation zurecht finden** |
| Kompetenzbereich | strategische Aufgaben des Bildungsmanagements im Rahmen der normativen Ausrichtung der Organisation verstehen |
| Kompetenzbereich | die wesentlichen Anspruchsgruppen und ihre Erwartungen verstehen |
| Kompetenzbereich | Organisationsformen des Bildungsmanagements und dessen Verankerung verstehen |
| Kompetenzbereich | zentrale Prozesse der Bildungsorganisation verstehen |
| Kompetenzbereich | Initiativen zur Veränderung von Organisationen verstehen und beurteilen |
| Kompetenzbereich | Qualitätsmanagementsysteme in Aufbau und Zielsetzungen verstehen |
| Kompetenzbereich | an der Entwicklung und Realisierung von pädagogischen Projekten mitarbeiten |
| **Handlungsbereich** | **Bildungsbedarf ermitteln** |
| Kompetenzbereich | betriebliche Leistungsabläufe sowie bestehende Qualifizierungen analysieren und Qualifizierungsdefizite identifizieren |
| Kompetenzbereich | Anspruchsgruppen kennen und in die Bildungsbedarfsermittlung einbeziehen |
| Kompetenzbereich | Methoden der Bildungsbedarfsermittlung anwenden |
| Kompetenzbereich | Bildungsbedarfe systematisch dokumentieren und präsentieren |
| **Handlungsbereich** | **Maßnahmen (z.B. Trainings, Coaching, E-Learning) konzipieren** |
| Kompetenzbereich | Lernziele kompetenzorientiert formulieren |
| Kompetenzbereich | Lernvoraussetzungen erheben |
| Kompetenzbereich | didaktische Methoden anwenden und situationsangemessen gestalten |
| Kompetenzbereich | Grob- und Feinplanung erstellen |
| Kompetenzbereich | Möglichkeiten des technologiebasierten Lernens anwenden und beurteilen |
| Kompetenzbereich | Rahmenbedingungen für informelles Lernen in Organisationen fördern |
| Kompetenzbereich | Schnittstellen zu anderen Organisationsbereichen (z.B. Recruiting) gestalten |
| **Handlungsbereich** | **Maßnahmen organisieren** |
| Kompetenzbereich | Rahmenbedingungen für Maßnahmen gestalten |
| Kompetenzbereich | Marktanalysen durchführen / externe Anbieter als Kooperationspartner beurteilen und auswählen |
| Kompetenzbereich | Bildungsprodukte (z.B. LMS / CMS, Autorensystem, Lehrmittel) beurteilen und auswählen |
| Kompetenzbereich | Infrastrukturerfordernisse für Kurse / Lehrgänge überprüfen (z.B. Räume, Netzwerke, etc.) |
| Kompetenzbereich | organisatorische Planung erstellen |
| Kompetenzbereich | Aufgaben des Bildungsmarketing umsetzen |
| Kompetenzbereich | Lehr-/Lernmaterialien sichten, erstellen, beurteilen und verwalten |
| **Handlungsbereich** | **Maßnahmen durchführen** |
| Kompetenzbereich | Interaktionssituationen mit Lernenden gestalten (z.B. moderieren, Teamarbeit anleiten, Coaching und Beratung durchführen) |
| Kompetenzbereich | didaktisch-methodische Innovationen erkennen, beurteilen und situationsangemessen anwenden |
| Kompetenzbereich | didaktische Methoden situationsangemessen anwenden |
| Kompetenzbereich | Medien für die Unterrichtsgestaltung situationsgerecht einsetzen |
| Kompetenzbereich | kritische Unterrichtssituationen antizipieren und bewältigen |
| Kompetenzbereich | Kompetenzentwicklung valide prüfen |

| | |
|---|---|
| **Handlungsbereich** | **Maßnahmen evaluieren** |
| Kompetenzbereich | Leitlinien für Qualitätsentwicklung und Controlling verstehen |
| Kompetenzbereich | Evaluationsmethoden auswählen und anwenden |
| Kompetenzbereich | Anforderungen an Datenerhebung / -auswertung konkretisieren und beurteilen |
| Kompetenzbereich | grundlegende Auswertungsmethoden anwenden |
| Kompetenzbereich | Auswertungsergebnisse reflektieren und in zukünftige Planungen integrieren |
| | |
| **Handlungsbereich** | **Interaktionssituationen mit verschiedenen Anspruchsgruppen gestalten** |
| Kompetenzbereich | Beratungssituationen mit Teilnehmenden, Vorgesetzten und Linienvertretern gestalten |
| Kompetenzbereich | mit Vertretern der Linienorganisation und anderen Bereichen kooperativ zusammenarbeiten |
| Kompetenzbereich | Konfliktsituationen mit Teilnehmenden, Vorgesetzten und Linienvertretern erkennen und gestalten |
| Kompetenzbereich | Moderations- und Präsentationssituationen gestalten |

# Lebenslauf

| | |
|---|---|
| Name | Tobias Jenert |
| Geburtstag | 29. April 1983 |
| Geburtsort | Simbach am Inn / Deutschland |
| Nationalität | Deutsch |

Ausbildung

| | |
|---|---|
| 04/2008 – 10/2011 | Dokoratsstudium im Programm „Organisation und Kultur“, Universität St. Gallen |
| 01/2007 – 03/2008 | Master-Studium „Medien und Kommunikation“, Universität Augsburg; Abschluss Master of Arts |
| 10/2003 – 12/2006 | Bachelor-Studium „Medien und Kommunikation“, Universität Augsburg; Abschluss Bachelor of Arts |
| 1993 – 2002 | Tassilo-Gymnasium Simbach am Inn |

Berufliche Tätigkeiten

| | |
|---|---|
| seit 08/2011 | wissenschaflicher Projektleiter am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen |
| 04/2008 – 07/2011 | wissenschaflicher Mitarbeiter am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen;<br>Stipendiat im SNF Pro-Doc Projekt „Rethinking Education in the Knowledge Society“ (Red-Ink) |
| 09/2005 – 03/2008 | studentische und wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Medien und Bildungstechnologie der Universität Augsburg |
| 2003 – 2005 | Diverse Praktika in den Bereichen Print- und Hörfunkjournalismus sowie Unternehmenskommunikation und Public Relations (u. a. DaimlerChrysler AG, Neue Presse Verlags-GmbH) |