

Tobias JENERT¹ (St. Gallen)

Die Studierenden? – ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen

Zusammenfassung

Die hochschulbezogene Lernforschung konzentrierte sich bislang vor allem auf das Lernen Studierender im Vorlesungssaal (Classroom Learning). Im Zuge der Bologna-Diskussion stellt sich jedoch vermehrt die Frage, wie Studierende den langfristigen Bildungspfad eines ganzen Studiums gestalten. Denn obschon Studierende seit langem Gegenstand der Forschung sind, ist bislang wenig dazu bekannt, wie Lernaktivitäten ausgewählt und Ressourcen im Studium verteilt werden. Der Beitrag nimmt diese Frage auf und untersucht, welche Handlungsstrategien Studierende bei der Bewältigung ihres Studienalltags in unterschiedlichen Bologna-konformen Studienprogrammen entwickeln und welche Rahmenbedingungen dabei eine Rolle spielen.

Schlüsselwörter

Programmentwicklung, Bologna, Studierende, Kulturpsychologie

The Students? – a socio-cultural Perspective on Studying within Bologna-conforming Programmes

Abstract

To date, educational research in Higher Education has primarily concentrated on classroom learning. With the discussion about the impacts of the Bologna reforms a broader perspective is needed, focusing on how students organize their learning activities throughout their studies. But while there is ample research about student learning, relatively little is known about how students organize their learning activities and allocate their resources for studying. The paper takes up this issue and analyzes students' action strategies in different study programmes compliant with the Bologna standards.

Keywords

programme development, Bologna, students, cultural psychology

¹ E-Mail: tobias.jenert@unisg.ch

1 Studierende in den Kontext gesetzt

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 ähnliche Fragen sind in den letzten Jahren 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. Dabei existieren viele Vermutungen über die „Wirkungen“ von Bologna auf das Studieren: Die Rede ist von „Verschulung, Entwissenschaftlichung und Arbeitsüberlastung“ (STEGEMANN, 2007, o. S.; SCHULTHEIS, COUSIN & ROCA I ESCODA, 2008) und Studierende stehen im Verdacht, ihren Studienpfad eher im Sinne einer Credit-Point-Jagd denn interessenleitet zu gestalten.

In der Regel bleibt es dabei jedoch bei anekdotischen Beobachtungen, denn es fehlt bislang an gesicherten Erkenntnissen hinsichtlich des Zusammenhangs 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 bisher vorwiegend das Lernen im engeren Sinne, das so genannte „Classroom Learning“ untersucht:

„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).

Gerade für diejenigen, die Studienprogramme nach didaktischen Gesichtspunkten gestalten bzw. weiterentwickeln wollen, sind Erkenntnisse darüber, wie Studierende mit unterschiedlichen Studienstrukturen umgehen, essentiell. Denn nur so ist eine planvolle Programmgestaltung vor dem Hintergrund pädagogischer Zielsetzungen und im Sinne didaktischer Prinzipien möglich. Der vorliegende Beitrag 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 *Studienziele* die Studierenden ihrem jeweiligen Studienprogramm zuschreiben,
- (2) welche *Handlungsstrategien* die Studierenden in unterschiedlichen Programmkontexten entwickeln und

- (3) welche *sozialen Konstruktionsprozesse* dem Zustandekommen dieser Zielvorstellungen und Handlungsstrategien zugrunde liegen.

Weder „die Studierenden“ noch „Bologna“ werden dabei als gegebene Größe vorausgesetzt. Auch 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 und welche Wahrnehmungen und Vorstellungen ihrem Handeln zugrunde liegen. Studienprogramme werden dabei als kulturelle Einheiten verstanden, innerhalb derer sich spezifische handlungsleitende Vorstellungen und Normen entwickeln. Diese impliziten Regeln des Studienhandelns – das so genannte „Hidden Curriculum“ (BERGENHENEGOUWEN, 1987; RÄSÄNEN, KORPIAHO, HERBERT, MÄNTYLÄ & PÄIVIÖ, 2005; SNYDER, 1970) – und vor allem auch die dahinterliegenden Konstruktionsprozesse im Rahmen verschiedener Studienkontexte aufzudecken, ist Ziel des Beitrags.

2 Eine kulturpsychologische Perspektive auf das Handeln Studierender

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 (WITTE, 2006; SCHWARZ-HAHN & REHBURG, 2003). 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, machen sie keine didaktischen Aussagen, 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, die Handlungsweisen Studierender mit den Gestaltungsmerkmalen von Studienstrukturen in Verbindung bringt.

Um solch eine Verbindung zwischen sozio-materialen Kontexten und dem Handeln von Personen(-gruppen) herzustellen, bietet die *Kulturpsychologie* einen geeigneten theoretischen Rahmen:

„The basic idea of cultural psychology is that, on the one hand, no socio-cultural 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).

Aus kulturpsychologischer Sicht reagieren Individuen also nicht im Sinne kausaler Ursache-Wirkungs-Beziehungen auf Ihre Umwelt. Vielmehr handeln Personen auf Basis kulturell tradiert und sozial (genauer: narrativ) geteilter Interpretationen der jeweiligen Handlungskontexte (BRUNER, 1990; 1991). Für das Verständnis der „Wirkung“ von Studienstrukturen bedeutet dies, dass Strukturmerkmale und die Wahrnehmungen und Handlungsweisen der Studierenden nicht getrennt voneinander zu betrachten sind. Vielmehr geht es darum, die subjektiven Handlungslogiken Studierender in verschiedenen Programmen aufzudecken. Dazu gehören insbesondere die (a) subjektiven Handlungsziele (Was soll ich im Studium erreichen? Was wird von mir erwartet?) sowie (b) Vorstellungen über angemessene Handlungsstrategien (Wie kann ich die Studienziele in meinem Studienkontext am besten erreichen?) (SCHEELE & GROEBEN, 1988). Aus hochschuldidaktischer Sicht ist darüber hinaus interessant, wie (c) diese handlungsleitenden Vorstellungen entstehen und welche Kontextmerkmale die entsprechenden Konstruktionsprozesse beeinflussen.

In den folgenden Abschnitten wird eine empirische Studie vorgestellt, in deren Rahmen Studienprogramme aus kulturpsychologischer Perspektive untersucht wurden, um das Alltagshandeln Studierender im Kontext von Bologna-Strukturen konzeptionell besser fassen zu können.

3 Forschungsdesign zur Analyse studentischen Alltagshandelns

3.1 Konzeptionelles Rahmenmodell

Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung bildet eine detaillierte Konstruktdefinition von Studienprogrammen als kulturelle Einheiten. Abbildung 1 illustriert die verschiedenen Handlungsebenen und Akteure eines Studienprogramms im kulturpsychologischen Verständnis. Gleichzeitig wird der Forschungszugriff auf jede dieser Ebenen dargestellt:

(1) Studienprogramme werden auf Basis bestimmter (oft auch impliziter) Zielvorstellungen gestaltet. Zusammen mit antizipierten Handlungsweisen der Studierenden ergeben sich bildungsbezogene Intentionen, die hinter der Programmgestaltung stehen. Das (2) Studienprogramm ist ein Resultat intentionaler, aber auch nicht-intentionaler (weil z. B. administrativ bedingter) Gestaltungsentscheidungen. Diese münden in bestimmten Strukturen (Modulstrukturen, Prüfungssystem etc.) und Prozessen (Kurswahlmechanismen etc.), mit denen die Studierenden konfrontiert sind. Die (3) „Wirkungen“ des Programms folgen nicht zwangsweise den Intentionen der Programmgestaltenden, sondern sind das Ergebnis der subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden. Diese handlungsleitenden Interpretationen der Programmstrukturen sind kulturell geprägt und werden zwischen den Studierenden durch soziale Interaktion weitergegeben.

Die kulturpsychologische Analyse von Programmen befasst sich mit allen drei dargestellten Ebenen. Von besonderem Interesse ist dabei auch der Abgleich zwischen den Zielen und den handlungsbezogenen Vorstellungen der verschiedenen Akteure, also letztlich die Frage, wie konsistent Bildungsziele im Rahmen der Programmgestaltung umgesetzt werden und sich letztlich im Handeln der Studierenden niederschlagen.

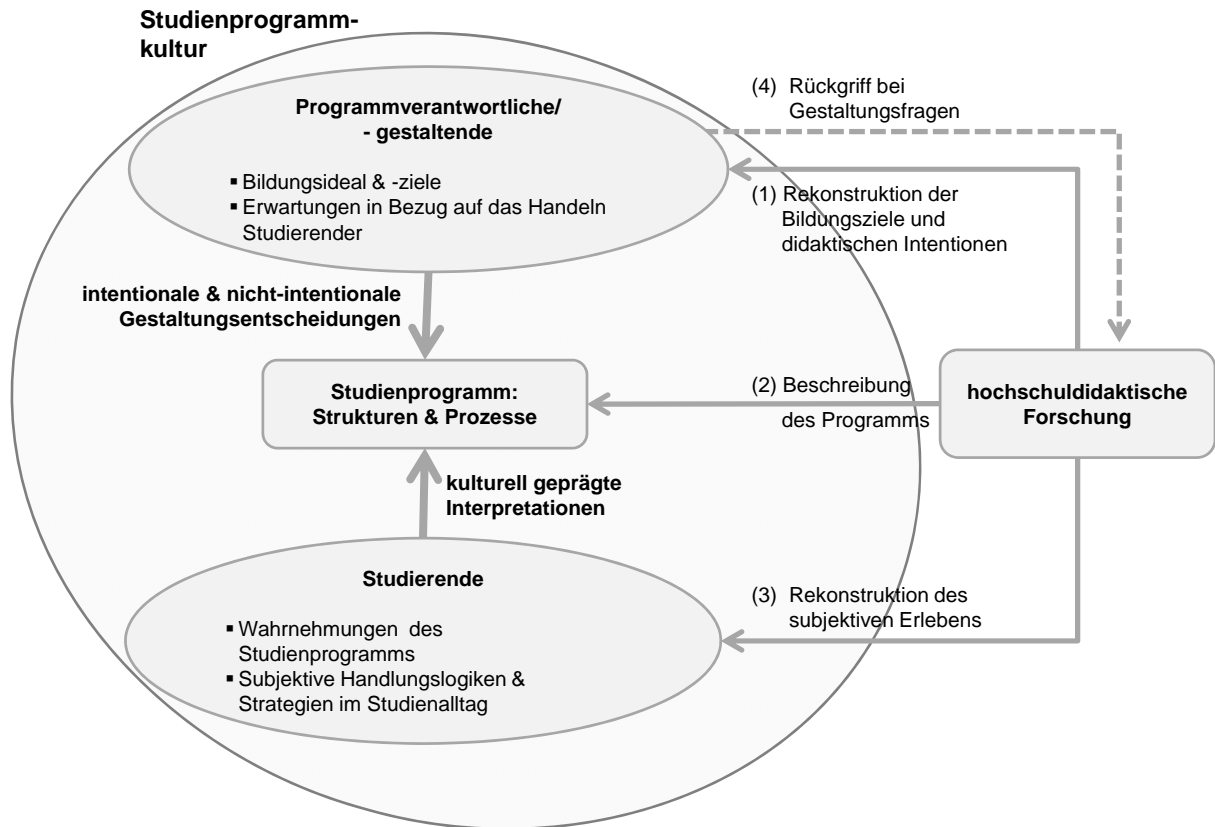


Abb. 1: Studienprogramme aus kulturpsychologischer Perspektive (Eigene Darstellung)

3.2 Fallstudien-Design

Im Sinne des Untersuchungsziels, die kontextuellen Einflüsse auf das Handeln Studierender möglichst umfassend aufnehmen zu können, wurden drei groß angelegte Fallstudien durchgeführt. Ziel war es zunächst nicht, möglichst allgemeingültige Aussagen über die Wirkung von Bologna-Strukturen zu erhalten, sondern vielmehr die komplexen Interaktionsprozesse zwischen Studierenden und ihrer sozio-materiellen Studienumwelt besser zu verstehen (RATNER, 1997).² Das wesentliche Merkmal von Fallstudien ist, dass die lokalen Zusammenhänge erhobener Daten und gewonnener Erkenntnisse erfasst werden, wodurch der Kontext- bzw. Situationsbezug des untersuchten Phänomens (in diesem Fall des Studierenden-

² Ein solches Verständnis kann die Basis für breiter angelegte Untersuchungen sein, die auf eine bessere Generalisierbarkeit der Erkenntnisse, etwa durch Anwendung quantitativer Methoden, ausgerichtet sind.

handelns) erhalten bleibt (PUNCH, 1998). Wird – wie im vorliegenden Fall – im Anschluss eine fallübergreifende Analyse durchgeführt, kann nach Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Handlungsbedingungen und im gezeigten Handeln gesucht werden.

Fallauswahl. Bei der Auswahl der zu analysierenden Fälle wurden nach dem Prinzip eines „Purposeful Samplings“ (PATTON, 2002) darauf geachtet, systematische Einflüsse auf das Studierendenhandeln zu berücksichtigen. Dazu gehört zum einen die jeweils dominierende Fachkultur der Programme (MULTRUS, 2004). Um fachkulturelle Spezifika erkennen zu können, wurden zwei Programme innerhalb derselben Disziplin – den Wirtschaftswissenschaften – ausgewählt, deren fachkulturelle Charakteristika zudem besonders gut erforscht sind (LIEBAU, 1982; RAMM & MULTRUS, 2006; EHRENSAL, 2001; KORPIAHO, 2005). Mit seiner politikwissenschaftlichen Ausrichtung kontrastiert das dritte Programm die fachkulturelle Komponente. Eine weitere Auswahldimension betrifft die Organisationskultur der Hochschule. Zwei der drei Programme (ein wirtschafts- und das politikwissenschaftliche) sind an der vergleichsweise kleinen „Business School“ St. Gallen angesiedelt, wohingegen das dritte Programm (Wirtschaftswissenschaften) an der traditionsreichen Volluniversität Basel angeboten wird. Tabelle 1 zeigt das Auswahlschema mit weiteren Sampling-Kriterien.

Fall Nr. Charakteristika	1	2	3
Studienprogramm/ Hochschule	Wirtschaftswissenschaften, Universität Basel	Betriebswirtschaftslehre, Universität St. Gallen	International Affairs, Universität St. Gallen
Nation	Schweiz	Schweiz	Schweiz
Abschluss	Bachelor	Bachelor	Bachelor
Studienfach (-gruppe)	Wirtschaftswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Politikwissenschaften
Organisationskultur	heterogene, diverse Organisationskultur (Volluniversität)	homogene, starke Organisationskultur (Business School)	homogene, starke Organisationskultur (Business School)
Entwicklungsprozesse	Reform der Studienordnung, wirksam ab 2009	Programmentwicklungs-Initiative ab 2011; Entwicklung eines englischen Studenttracks.	„Konzentration der Lehre“ bis 2008; Reform des Curriculums, wirksam ab 2011
strukturell-curriculare Gestaltung	integratives Studium: Fakultätsübergreifendes Modell,	integratives Studium: Fach- und Kontextstudium, Assessmentstufe, Einführungswoche	integratives Studium: Fach- und Kontextstudium, Assessmentstufe, Einführungswoche

Tab. 1: Auswahlschema der drei Fallstudien (Eigene Darstellung)

Erhebungsmethoden. Der Zugriff auf die verschiedenen in Abbildung 1 dargestellten Aspekte eines Studienprogramms erfordert unterschiedliche methodische Zugänge. Die (1) Vorstellungen und Intentionen der Programmgestaltenden wurden jeweils im Rahmen von strukturierten *Einzelinterviews* und Dokumentenanalysen (z. B. Orientierungsdokumente, Webseiten der Programme) rekonstruiert. Bei der (2) Darstellung der Programmstrukturen kamen *Dokumentenanalysen* zum Einsatz. Die (3) subjektiven Wahrnehmungen und Handlungslogiken der Studierenden wurden mittels *Gruppeninterviews* untersucht. Diese Interviewform eignet sich für die Erfassung kulturell geteilter Vorstellungen und Handlungsstrategien, weil ggf. extreme Einzelperspektiven von der Gruppe relativiert bzw. kontextualisiert werden (CAREY, 1994; MORGAN, 1996). Um möglichst nahe an die tatsächliche Alltagspraxis der Studierenden zu gelangen, wurde auf Mini-Szenarios zurückgegriffen, d. h., die Studierenden wurden mit konkreten Studiensituationen konfrontiert und nach ihren Handlungsstrategien sowie den zugrunde liegenden Intentionen und Annahmen befragt (z. B. „Bitte stellt euch vor, ihr befindet euch am Semesteranfang und müsst eure Wahlkurse auswählen. Wie geht ihr vor?“). Schließlich wurde auch eruiert, woher die Studierenden diese Annahmen beziehen, welche Rolle offizielle Informationen (Studienordnungen, Webseiten, Beratungsangebote) sowie informelle Informationsquellen (Peers, einzelne Lehrende usw.) spielen.

Datenanalyse. Bei der Auswertung der Daten wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen (MAYRING, 2003). Dazu wurde zunächst auf Basis einer intensiven Literaturrecherche eine Reihe forschungsleitender Fragen für jede der drei Analyseebenen (Abbildung 1) formuliert. Umgesetzt wurde die Auswertung mit der Software Atlas.ti unter Anwendung der von Larcher (2010) speziell für die qualitative Inhaltsanalyse beschriebenen Prozeduren.

4 Ergebnisse

Die im Rahmen dieses Beitrags vorgestellten Ergebnisse orientieren sich an den eingangs formulierten Fragen nach den *Zielvorstellungen* der Studierenden und ihren *Handlungsstrategien* im Umgang mit unterschiedlichen Studienkontexten. Querliegend werden jeweils auch die *sozialen Konstruktionsprozessen* dieser Vorstellungen und Strategien analysiert.

4.1 Studentische Zielvorstellungen

Die Vorstellungen der Studierenden davon, was sie mit ihrem Studium erreichen sollen, unterscheiden sich in den drei Fallstudien hinsichtlich (a) ihrer Differenziertheit und (b) der Übereinstimmung mit der offiziell angestrebten bzw. kommunizierten Zielprogrammatisierung des Programms:

Im Bachelor BWL der Universität St. Gallen (Fall 2) lässt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den offiziell angestrebten Programmzielen und den Zielvorstellungen der Studierenden feststellen. Anstatt Kompetenzen zu benennen, die im offiziellen Zielpportfolio angeführt sind (z. B. „Verständnis für gesellschaftliches, politisches, ökologisches und ethisches Umfeld des Wirtschaftens“, „Fähigkeiten

zum Praxistransfer wissenschaftlicher Erkenntnisse“), rücken die Studierenden einzelne Tätigkeiten in den Mittelpunkt, die einen möglichst erfolgreichen Berufseinstieg sicherstellen sollen. Dabei wird ein ausgesprochen differenziertes (bis hin zum anzustrebenden Notenschnitt) *inoffizielles* Zielportfolio konstruiert, das für die breite Masse der BWL-Studierenden ein „erfolgreiches“ Studium umreißt.

„Eigentlich müsstest du bei einem Verein dabei sein, du müsstest irgendwas mitorganisieren, du musst ein Praktikum machen, weil sonst nimmt dich nachher keiner. [...] Das musst du alles machen, um dieses HSG-Profil zu erfüllen, und ansonsten hast du keine Chance, dann kannst du gerade nachhause gehen. Das war so das – auch so einen [Noten-] Schnitt von soundso.“ (St. Gallen BWL 5, Z. 655-660)

Die Studierenden des Bachelors Wirtschaftswissenschaften an der Universität Basel (Fall 1) zeigen demgegenüber völlig andere Zielvorstellungen, obwohl das Programm derselben Fachkultur zuzurechnen ist und das Curriculum der beiden Programme durchaus inhaltliche Ähnlichkeiten aufweist: Die Studierenden betrachten das Studium als breite Generalistenausbildung, bei der es neben dem Erwerb grundlegenden Fachwissens vor allem auch darum geht, eine breite Allgemeinbildung (z. B. über den Besuch außerfakultärer Nebenfächer) zu erwerben. Die Zielvorstellungen bleiben hier vergleichsweise vage, im Gegensatz zur Universität St. Gallen lassen sich aber praktisch keine sozial konstruierten Zielkategorien ausmachen. Ob und wie sich ein Studierender auf die berufliche Zukunft vorbereitet, wird weder als unmittelbarer Bestandteil noch als Erfolgskriterium des Studiums betrachtet, sondern gilt als „Privatsache“ im Verantwortungsbereich des Einzelnen.

„Wirklich praxisbezogene Kompetenzen sich aneignen innerhalb der Universität ist [...] natürlich nicht möglich. Also man kann eine Psychologie-Einführung im Controlling-Bereich 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 eben [sind] die Aufgaben der Fachhochschulen und der Grundschulen.“ (Basel WiWi 1, Z. 420-425)

Im Fall des Bachelors International Affairs der Universität St. Gallen (Fall 3) zeigt sich wiederum ein anderes Bild: Hier decken sich die Vorstellungen der Studierenden weitgehend mit den offiziellen Programmzielen: Die Studierenden verbinden mit dem Studium den Aufbau interdisziplinärer Problemlösekompetenz, kritisch-analytischer Fähigkeiten sowie die Entwicklung eines internationalen Mindsets. Die Zielvorstellungen erfüllen hier einen stark identitätsstiftende Funktion – die Studierenden grenzen sich gegenüber anderen Studienprogrammen (v. a. dem Bachelor BWL) an der ökonomisch geprägten „Business School“ St. Gallen ab.

„Was ein idealer Bachelor-Absolvent ist? Für mich ist es vielleicht, also jetzt speziell auf [International Affairs bezogen] denk' ich, das vernetzte Denken, 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.“ (St. Gallen International Affairs 2, Z. 922-928)

Eine weiterführende Analyse der Zielvorstellungen zeigt jedoch, dass sich die International Affairs-Studierenden trotz der Abgrenzung gegenüber der St. Galler Universitätskultur nicht völlig von deren Zielkategorien lösen können:

„Ich hab’ mein Studium primär aus Interesse gewählt und fand’s auch sehr, sehr spannend und würde den Bachelor wieder machen. [...] Aber ich stell’ 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 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.“ (St. Gallen International Affairs 4, Z. 394-408)

Obschon Generalistentum, Interdisziplinarität und Fokussierung auf den öffentlichen Sektor zentrale und identitätsstiftende Zielvorstellungen der International Affairs-Studierenden darstellen, wird implizit auf Zielvorstellungen zurückgegriffen, die eher für das St. Galler BWL-Programm (Fall 2) prägend sind.

Ein Vergleich der drei Fälle offenbart, dass nicht nur fachkulturelle Aspekte, sondern auch die jeweilige Hochschule als Organisation und vor allem die unmittelbaren Studienstrukturen ausschlaggebend dafür sind, welche Zielvorstellungen Studierende entwickeln. Die fallübergreifende Analyse ergibt drei wesentliche Faktoren, die Einfluss darauf nehmen, wie sehr die Studierenden offizielle Programmziele übernehmen bzw. wie und welche inoffiziellen Zielvorstellungen sie konstruieren:

(In-)konsistente Kommunikation. Widersprüchliche oder unzureichende Informationen bezüglich der Studienziele erzeugen bei den Studierenden Unsicherheiten. Diese werden bewältigt, indem Informationen aus verschiedenen verfügbaren Quellen interpretiert und daraus inoffizielle Zielvorstellungen konstruiert werden. Diese Dynamik ist besonders dort ausgeprägt, wo die Studierenden sich einerseits wenig mit den offiziellen Programmzielen identifizieren (weil sie unzureichend kommuniziert sind oder unrealistisch erscheinen) und wo sie andererseits auf eine große Menge alternativer Informationen treffen. Ein besonders illustratives Beispiel hierfür ist der Musterlebenslauf des Career Services Centers der Universität St. Gallen. Darin wird ein optimaler Studierender anhand der Merkmale definiert, die für bestimmte Arbeitgeber (im privatwirtschaftlichen Bereich) wichtig sind.

„Die Bachelor-Informationsveranstaltung..., 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“ (St. Gallen BWL 5, Z. 610-613).

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. Offiziell kommunizierte Ziele – beispielsweise ein „Verständnis für das ethische Umfeld des Wirtschaftens“ – treten demgegenüber teilweise in den Hintergrund. Dieser Effekt ist bei den International Affairs-Studierenden, die sich stark mit den auf Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten offiziellen Zielen identifizieren, weniger ausgeprägt als bei den BWL-Studierenden. Obwohl nicht als offizielles Kommunikationsinstrument entwickelt, hat der Musterlebenslauf letztlich eine didaktische Funktion, weil er das Handeln der Studierenden beeinflusst.

Prüfungssystem. Einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Zielwahrnehmung der Studierenden hat das Prüfungssystem. Häufig wird die Erfahrung gemacht, dass trotz anderslautender Kommunikation der Lehrenden Prüfungen auf die Wiedergabe von Inhalten ausgerichtet sind. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Blick auf den Fall International Affairs/St. Gallen (Fall 3): Vor allem in den politikwissenschaftlichen Fächern des Programms werden Lern- und Prüfungsformen eingesetzt (z. B. Essays, Fallstudien), die eine Kohärenz zu den Programmzielen (z. B. wissenschaftliches Argumentieren, interdisziplinäres Problemlösen) erkennen lassen. Entsprechend ist hier eine hohe Kongruenz zwischen den offiziellen Zielen und den studentischen Wahrnehmungen festzustellen, die bei den ökonomischen und juristischen Programmteilen nicht in gleichem Maße vorhanden ist.

Externe Erwartungen und Zuschreibungen. Die Universität St. Gallen ist mit zahlreichen externen Erwartungen und Zuschreibungen belegt. Sie wird von außen gleichermaßen als „Kaderschmiede“ wie auch als „Hochburg des Kapitalismus“ betrachtet. Die Studierenden werden mit diesen Zuschreibungen im Privatleben und im Studium konfrontiert. Vor allem die starke Präsenz von Unternehmen ist hier entscheidend, weil dadurch Werte und Anforderungen potenzieller Arbeitgeber im Studienalltag präsent sind. Diese Erfahrungen prägen die Vorstellung der Studierenden in Bezug auf die Ziele des Studiums. Die Universität Basel wird dagegen eher mit ihrer langen akademischen Tradition in Verbindung gebracht. Der unmittelbare Kontakt mit Unternehmen während des Studiums spielt für die Studierenden dort eine geringere Rolle. Insofern passen die Erwartungen der Studierenden und die kommunizierten Studienziele des untersuchten Programms vergleichsweise gut zusammen (dies stellt unter anderen jedoch auch ein Resultat der Selbstselektion der Studierenden im Zuge der Studienplatzwahl dar).

4.2 Handlungsstrategien im Umgang mit Studienstrukturen

Bei der Untersuchung der Handlungsstrategien Studierender im Studienalltag zeigt sich in allen drei untersuchten Fällen ein Zusammenspiel ideeller und struktureller Einflüsse: Sowohl subjektiv wahrgenommene Studienziele und Anforderungen (siehe vorheriger Abschnitt) als auch strukturelle Zwänge schlagen sich deutlich im Studienhandeln nieder.

Kulturelle Leitlinien zur Gestaltung des Studienverlaufs. Alle untersuchten Programme sehen substantielle Freiheitsgrade für eine individuelle Studiengestal-

tung vor: Jeweils etwa die Hälfte der zu belegenden Kreditpunkte bietet Wahlmöglichkeiten. Die Analyse zeigt jedoch deutliche Unterschiede darin, wie die Studierenden diese Freiheit wahrnehmen und nutzen. Im Fall des Bachelors Wirtschaftswissenschaften/Basel (Fall 1) gilt die Zusammenstellung des Studienprogramms im Wesentlichen als individueller Verantwortungsbereich jedes einzelnen Studierenden. Das Ziel einer möglichst individuellen, interessen geleiteten Studiengestaltung wird auch in der offiziellen Wegleitung für Studierende bekräftigt. Daraus ergeben sich sehr unterschiedliche Studienstrategien, die auf ein möglichst schnelles Studium ebenso hinauslaufen können wie auf das Herausbilden eines individuellen Kompetenzprofils durch spezifische Fächerkombinationen oder das Verfolgen privater Interessen. Die Studierenden beziehen sich dabei nicht auf eine klar konturierte Idealvorstellung in Bezug auf die Studiengestaltung, sondern vielmehr auf einen Grundkonsens, bei dem Studieren als persönlicher Entwicklungsprozess betrachtet wird. Dies führt einerseits zu einer sehr individuellen Studiengestaltung, 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 (Fall 2) mit einer Vielzahl kulturell geteilter Vorstellungen darüber konfrontiert, was ein „gutes“ oder „erfolgreiches“ Studium ausmacht. Diese impliziten Leitlinien beeinflussen die Strategien der Studiengestaltung und führen häufig dazu, dass das Studium trotz zahlreicher Wahlmöglichkeiten als stark vorgegeben wahrgenommen wird. Kulturell geteilte Erfolgsvorstellungen geben eine Art Idealprogramm vor und schränken strukturell eigentlich vorhandene Gestaltungsoptionen im Studium 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 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 Credits zu kommen und dann wird ganz genau eingeplant, ob man eventuell noch das Auslandssemester unterkriegen kann, ohne ein siebtes Semester dranzuhängen.“ (St. Gallen BWL 3, Z. 277-294)

Kontextabhängige Bewältigungsstrategien. Neben kulturell geteilten Idealvorstellungen spielen bei der Studiengestaltung auch Bewältigungsstrategien eine Rolle, die als Reaktion auf spezifische Strukturmerkmale zu verstehen sind. Beispielsweise ist die Veranstaltungswahl in den beiden St. Galler Programmen (Fall 1 und 3) stark durch das so genannte Bidding-Verfahren geprägt, bei dem eine Anzahl von Punkten (max. 500) auf die gewünschten Veranstaltungen gesetzt wird. Um die gewünschten Wahlkurse zugeteilt zu bekommen, müssen die Studierenden strategisch Bidden und die entsprechenden Handlungsstrategien dazu kennen.

„Grundsätzlich beim Bidding, [...] wenn man taktisch vorgeht, dann bekommt man schon das, was man möchte. Und vielleicht sich in die anderen hineinversetzen, was werden die machen. Jetzt z. B. die meisten haben zuerst die Wahlpflichtfächer gewählt, weil die schon auf der ersten Seite [der Homepage] waren und so. Und wenn man daran denkt, dass man eine zweite Sprache nehmen muss usw. und das machen dann die meisten im zweiten Durchgang und die haben dann zu wenig Punkte. Also wenn man

ein bisschen versucht, gegen den Strom zu schwimmen, dann gelingt es. Man muss sich einfach auf eines konzentrieren und Prioritäten setzen: Das ist mir am wichtigsten und alles andere kommt an zweiter und an dritter Stelle.“ (St. Gallen BWL 1, Z. 638-646)

Wie Studierende ihre Kurse wählen, wird in St. Gallen also unmittelbar von den Prozessen des Bidding-Systems beeinflusst. Dies ist insofern relevant, weil hinter dem Bidding vorwiegend administrative, nicht jedoch didaktische Überlegungen stehen. Die Dynamik des Systems führt jedoch dazu, dass sich die Studierenden pro Semester für einen oder zwei Kurse entscheiden müssen, für die sie durch das Setzen vieler Bidding-Punkte einen sicheren Zugang erhalten. Weitere zu belegende Credits werden dann mit solchen Kursen „aufgefüllt“, die mit wenigen Bidding-Punkten belegt werden können. Im Fall des Bachelors Wirtschaftswissenschaften/Basel wird die Kurswahl demgegenüber 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. Daher werden besonders im außerfakultären Wahlbereich häufig Kurse belegt, die nur eine Pass/Fail-Prüfung ohne Benotung vorsehen oder aber während des Semesters geprüft werden.

Komplexität von Planungsprozessen. Allen drei Fallstudien gemeinsam ist die außerordentliche Komplexität der Semester- bzw. Studienplanungsprozesse. Speziell bei der Wahl von Lehrveranstaltungen spielt eine Vielzahl unterschiedlichster Einflussfaktoren eine Rolle wie individuelle Interessen, Prüfungsform, Ruf des Dozierenden³ u. v. a. m.

„Das ist einmal der Inhalt des Kurses, aber andererseits auch die Prüfungsleistung – spielt für mich z. B. eine große Rolle. Weil z. B. ich mag nicht so gerne schriftliche Arbeiten. Und wenn ich sehe, hast du viele Papers und so, dann sage ich: Wär’ zwar vielleicht spannend, aber ne. Dann schau’ ich, dass ich nicht zu viele Prüfungen vorher [im Semester] habe, ich will aber auch nicht zu viele Prüfungen zentral im Prüfungsblock haben. Dann auch ein bisschen schauen wegen der Zeit: Ja wenn ich den Kurs habe, kann ich den nicht nehmen, weil die gleichzeitig sind. Also das spielt alles auch eine Rolle.“ (St. Gallen BWL 1, Z. 638-646)

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die didaktisch-methodische Ausgestaltung einer Veranstaltung kein einziges Mal als Kriterium für die Kurswahl genannt, obwohl z. B. praxisbezogene Angebote generell begrüßt wurden. Den Studierenden fehlt hier offensichtlich die Fähigkeit bzw. die Sensibilität für die Rolle der Lehr-/Lernformen im Rahmen von Lehrangeboten.

³ Hier spielen neben persönlicher Sympathie teilweise auch die didaktischen Fähigkeiten des Dozierenden eine Rolle. Allerdings beziehen sich die Studierenden hierbei eher auf personenbezogene Aspekte (z. B. Verständlichkeit der Inhaltsdarbietung) als auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung einer Veranstaltung durch einen Dozierenden.

5 Diskussion: Implikationen für die Gestaltung von Studienkontexten

Zusammenfassend ergeben sich aus der Analyse der studentischen Zielvorstellungen und Handlungsstrategien die folgenden wesentlichen Erkenntnisse:

- 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, so 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/innen, 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 Fähigkeiten 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.

Die eingangs erwähnten Vermutungen über die „Wirkung“ von Bologna – Verschulung, Entwissenschaftlichung, Credit-Point-Jagd usw. – 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 Handlungsweisen keineswegs global als Folgen von Bologna oder als typische Eigenschaften heutiger Studierender anzusehen sind. Vielmehr lassen sich spezifische Vorstellungen und Handlungsstrategien Studierender in der Regel auf lokale Gestaltungsmerkmale der jeweiligen Studienkontexte zurückführen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass das Studienhandeln durch die didaktische Gestaltung dieser Kontexte beeinflusst werden kann. Die Hochschuldidaktik sollte daher stärker als bisher die Gestaltung von Studienprogrammen in den Blick nehmen. Programmgestaltung umfasst dabei mehr als die Curriculumentwicklung – sie schließt auch Aspekte wie die Kommunikation von Zielen und das Erwartungsmanagement Studierender ein und kümmert sich um die Frage, wie administrative Notwendigkeiten und didaktische Ansprüche in Einklang gebracht werden können.

6 Literaturverzeichnis

- 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.
- 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. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_master_gesamt.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- Bergenhengouwen, G.** (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, 535-543.
- Bruner, J. S.** (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA & London: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S.** (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- 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.
- Ehrensall, 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.
- 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.
- Hildbrand, T., Tremp, P., Jäger, D. et al.** (2008). *Die Curricula-Reform an Schweizer Hochschulen*. Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Bern. http://www.lehre.uzh.ch/index/Curricula_Reform.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- 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. http://eprints.biblio.unitn.it/archive/00000828/02/Volume_1_02.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- 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. <ftp://ftp.boku.ac.at/pub/repecftpg/repecftp/RePEc/sed/wpaper/462010.pdf>, Stand vom 20. April 2011.
- Liebau, E.** (1982). *Der Habitus der Ökonomen: Über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften*. Kassel: Wissenschaftliches Centrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel.
- Mayring, P.** (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz PVU.

- Morgan, D. L.** (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Multrus, F.** (2004). *Fachkulturen: Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen.* http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=972191909&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=972191909.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- Patton, M. Q.** (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3). Newbury Park London & New Delhi: Sage.
- Punch, K. F.** (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London u. a.: Sage.
- Ramm, M. & Multrus, F.** (2006). *Das Studium der Betriebswirtschaftslehre: Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/studium_der_betriebswirtschaftslehre.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- 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. http://eprints.biblio.unitn.it/archive/00000828/02/Volume_1_02.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- Ratner, C.** (1997). *Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Theoretical and Empirical Considerations*. New York, London: Plenum Press.
- 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.
- Scheele, B. & Groeben, N.** (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke Verlag.
- 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.** (2008). 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.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M.** (2003). *Bachelor und Master in Deutschland: Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf, Stand vom 20. April 2011.
- Shweder, R. A.** (1991). *Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Snyder, B. R.** (1970). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Stegemann, T.** (2007). Bologna-Prozess vorerst gescheitert? *Telepolis*, 2007-12-17. <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26875/1.html>, Stand vom 20. April 2011.

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. http://www.che.de/downloads/C6JW144_final.pdf, Stand vom 20. April 2011.

Autor



Tobias JENERT, M.A. || Universität St. Gallen || Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP HSG) || Dufourstrasse 40a,
CH-9000 St. Gallen

www.selbststudium.unisg.ch bzw. www.iwp.unisg.ch

tobias.jenert@unisg.ch