

Bloch, Roland

Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 16 (2007) 2, S. 73-87



Quellenangabe/ Reference:

Bloch, Roland: Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 16 (2007) 2, S. 73-87 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-164061 - DOI: 10.25656/01:16406

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-164061>

<https://doi.org/10.25656/01:16406>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Flexibel studieren?

Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis

Roland Bloch
Wittenberg

Die Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses bedeuten eine fundamentale Umstrukturierung des deutschen Studiensystems. Gestufte Studienstrukturen (Bachelor/Master), Modularisierung, Kreditpunktesysteme und studienbegleitende Prüfungen sollen Probleme wie

lange Studiendauer und hohe Studienabbruchquote beheben und die Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability der Studierenden fördern. Die stärkere Strukturierung des Studiums und unterschiedliche Möglichkeiten der Kombination von Bachelor- und Masterstudiengängen würden die flexible Wahrnehmung von Bildungsoptionen ermöglichen, um die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllen zu können. Bachelorabsolventen hätten nunmehr „früher als bisher die Möglichkeit, die Hochschule mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen, in das Beschäftigungssystem zu wechseln und die berufliche Praxis intensiver kennenzulernen. Mit dem Abschluss ist die Option verbunden, nach einer Phase im Beruf oder parallel zur beruflichen Tätigkeit ein Magister-/Masterstudium aufzunehmen“ (Wissenschaftsrat 2000: 25). Modularisierung, die Akkumulation von Kreditpunkten und die Dokumentation erworbener Kompetenzen (Diploma Supplement, Transcript of Records) würden nun die systematische Planung des Studiums bzw. von Bildungsoptionen ermöglichen.

Grundlegende Annahme der Studienreformen ist dabei, dass auch die Studierenden durch ihr Verhalten entscheidend zu den attestierten Mängeln des Studiensystems beigetragen hätten. So wird infrage gestellt, ob Studierende sich selbständig orientieren können und die richtigen Entscheidungen treffen, sei es in Fragen der Studienwahl, der Studienorganisation oder der Karriereplanung. Für den Wissenschaftsrat ist die lange Studiendauer Resultat der „relativ freien Gestaltung vieler Studiengänge,

die es den Studierenden erlaubt, Zeitpunkt und Dauer von Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend selbst zu wählen“ (ebd.: 9). Die Studierenden stehen unter dem Verdacht, das Studium zugunsten anderer Aktivitäten unnötig zu verlängern: „Neben der Erwerbstätigkeit führen Orientierungs-, Arbeits- und Lernschwierigkeiten, Engagement ausserhalb der Hochschulen oder Konsumorientierung zu einer Überschreitung von Regelstudienzeiten“ (HRK 1997).

Solcherlei studentische Orientierungsdefizite sollen durch die stärkere Strukturierung des Studiums und, in Form studienbegleitender Prüfungen, durch die zunehmende Leistungskontrolle der Studierenden behoben werden. Das Attribut ‚studienbegleitend‘ als Unterscheidung zwischen traditioneller und neuer Prüfungsorganisation ist dabei irreführend: Auch im traditionellen Prüfungswesen werden Leistungsnachweise studienbegleitend in Form von Referaten, Hausarbeiten und Klausuren erbracht. Der Unterschied zwischen traditionellen und neuen Studiengängen liegt vielmehr darin, dass jetzt quantitativ mehr Leistungsnachweise erbracht werden sollen, die als Prüfungsleistungen für den Studienabschluss zählen (BLK 2002: 47f.). Mittels der Untergliederung des Studiums in Module, für deren Bestehen ein Leistungsnachweis erbracht werden muss, werden Prüfungen gleichmäßig über das Studium verteilt.

Problemdiagnose (studentische Orientierungsdefizite) wie Problemlösung (stärkere Strukturierung des Studiums) werden in der Reformdiskussion weithin geteilt und Untersuchungen der Hochschulforschung konzentrieren sich häufig auf die Umsetzung einzelner Reformen (z.B. Alesi u.a. 2005; Gehring 2005; Schwarz-Hahn/Rehburg 2003). Nicht gefragt wird nach den Konsequenzen der Reformen für die Praxis der Betroffenen – der Studierenden. Diese Lücke soll hier anhand einer explorativen Analyse studentischer Praxis sowohl unter traditionellen als auch unter Reformbedingungen erkundet werden. Als empirische Grundlage dienen elf problemzentrierte Interviews¹, die ich mit Studierenden im Rahmen meiner Dissertation geführt habe (Bloch 2008). Interviewt wurden auf der einen Seite Studierende an öffentlichen Universitäten in traditionellen Studiengängen, deren Studium von Freiräumen gekennzeichnet und nicht direkt berufsbezogen ist, sondern sich eher an akademischer Frei-

¹ Das problemzentrierte Interview begreift die Interviewpartner als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen und bezieht diese zugleich auf eine gesellschaftliche relevante Problemstellung (vgl. Witzel 1995; 2000).

heit im Humboldtischen Sinne orientiert, und die unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ studieren.² Auf der anderen Seite wurden Studierende an zwei kleinen privaten Hochschulen, der European Business School (ebs) und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU), interviewt. An diesen beiden Hochschulen ist das Studium praxisorientiert, karrierebezogen, gebührenpflichtig und straff organisiert; Reformmaßnahmen wurden bereits weitgehend umgesetzt.³

1. Studieren unter traditionellen Bedingungen: Anonymität und fehlende Maßstäbe

Das traditionelle Prüfungswesen an öffentlichen Universitäten ist durch die zentralen Prüfungsereignisse Zwischenprüfung, Abschlussprüfung und Abschlussarbeit charakterisiert. Ungeachtet dessen, wie hoch die Zahl der Prüfungen ist und inwiefern Prüfungsleistungen für die Abschlussnote zählen, sind diese Prüfungen ein wichtiges Ordnungsprinzip für das Studium: Nach einschneidenden Erlebnissen während ihres Studiums gefragt, nennen die an öffentlichen Universitäten eingeschriebenen interviewten Studierenden ihre Prüfungserfahrungen.

Frage: „Und wie würdest du dann deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Gibt’s da so prägnante Erlebnisse, Einschnitte?“

Lisa: „Der erste Schnitt war natürlich die Zwischenprüfung, weil ich dort das erste Mal aus dieser Anonymität hervorgegangen bin. Man musste sich einem Dozenten gegenüber setzen. Ich hab in der Zeit zum ersten Mal meinen Namen aus dem Mund eines Dozenten gehört, war auch eine schöne Erfahrung an der Massenuni. Das stand nicht unbedingt im Verhältnis zu diesem nackten Rumstudieren und relativ einfach Scheine machen. Das war dann auf einmal so ein relativ starker Schnitt“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

² Es handelt sich um Studierende der Sozialwissenschaften (Diplom), Politikwissenschaft (Diplom und Magister Hauptfach) und BWL (Diplom), die an der Universität Leipzig, der Humboldt-Universität Berlin und der Technischen Universität Berlin eingeschrieben sind.

³ Dabei handelt es sich sowohl um Bachelor- (General Management) als auch um Diplomstudierende (BWL), denn auch in den vierjährigen, jetzt auslaufenden Diplomstudiengängen an der ebs und der WHU waren Reformmaßnahmen wie Modularisierung und Kreditpunkte bereits implementiert (siehe 2.). Im Text wird die jeweilige Semesterzahl und Hochschule der interviewten Studierenden angegeben: European Business School (=ebs), Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (=WHU), Universität Leipzig (=UL), Humboldt-Universität Berlin (=HU), Technische Universität Berlin (=TUB).

Die Zwischenprüfung kompensiert für Lisa die Anonymität des Studierens unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘. Zwar existieren an vielen Instituten Einführungstage, die von Studienanfängern wahrgenommen werden und erste soziale Kontakte zu Kommilitonen ermöglichen, doch im Alltag der öffentlichen Universität fehlt vor allem die Betreuung durch die Lehrenden. Damit ist direkter Face-to-Face Kontakt gemeint: Für Lisa zeigt sich Anonymität gerade darin, dass sie in der Zwischenprüfung zum ersten Mal während ihres bis dato immerhin schon zweijährigen Studiums vom Dozenten mit Namen angesprochen wird.

Ergebnisse des Studierendensurveys bestätigen, dass viele Studierende die Erfahrung von Anonymität an der Universität teilen: 2004 antizipierten 46 Prozent der Studierenden an den Universitäten, dass es nicht auffallen würde, wenn sie eine Woche wegbleiben würden; 45 Prozent würden keine Ansprechpartner für Probleme finden und 59 Prozent hatten den Eindruck, dass im Studium nur Leistung gefragt sei (Bargel u.a. 2005: 27). Besonders die Beziehungen zu den Dozenten seien häufig, auch durch ungünstige Studierenden-Lehrenden-Relationen, von Anonymität gekennzeichnet, so dass „für die allermeisten Studierenden die ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘ eine bloße Idee oder Illusion [bleibt]: Häufigere Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden kommen alles in allem sehr selten vor“ (Bargel u.a. 2005: 24).⁴

Als Konsequenz dieser Anonymität fühlen sich die interviewten Studierenden zum Teil überfordert und der Wunsch nach kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen liegt nahe.⁵ Allerdings ist Überforderung auch ein Symptom von Prüfungsangst, die weniger aus fachlichen als vielmehr aus sozialen Anforderungen resultiert. Die Sichtbarkeit der Prüfungssituation erfahren die interviewten Studierenden als starken Kontrast zur alltäglichen Anonymität des Studiums. Es liegt auf der Hand, dass diese Anonymität nicht allein durch eine höhere Prüfungsdichte aufgelöst wer-

⁴ Im Studierendensurvey gaben 2004 acht Prozent an, häufigen Umgang mit Dozenten zu haben, 24 Prozent hatten gelegentliche Kontakte, 46 Prozent trafen selten mit ihren Lehrenden zusammen und 22 Prozent hatten keinen Kontakt (Bargel u.a. 2005: 24).

⁵ „Das Problem ist einfach, man hat eigentlich nie einen Maßstab, was man halt können muss. Es ist nie so, dass man irgend so eine Messlatte hat, das und das müsste ich halt wissen. Also das ist auch das Problem, das ich dann bei der Zwischenprüfung hatte, bei meinem Vordiplom. Da habe ich mir gedacht: ‚Ja ich weiß halt gar nicht, was muss ich jetzt wissen, was für ein Stand der Dinge muss das jetzt sein‘. Und das fand ich manchmal sehr hinderlich irgendwie, weil man da keinerlei Orientierung hat“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

den kann, sondern vor allem eine Frage der Betreuungsintensität durch die Lehrenden ist.

Nichtsdestotrotz wird von den Studienreformen erwartet, dass sie studentische Orientierungsdefizite beheben. Klare Studienstrukturen bestimmen den Studienverlauf; abgeschlossene Module und Kreditpunkte dokumentieren den Studienfortschritt. Welche Konsequenzen könnte ein solchermaßen reformiertes Studium für die Praxis der Studierenden haben?

2. Studieren unter Reformbedingungen: Belastbarkeit und strategisches Verhalten

Das Studium an der ebs und der WHU ist durch einen vorstrukturierten Studienverlauf, hohe Prüfungsdichte und integrierte Auslandsstudien und Praktika (in der vorlesungsfreien Zeit) gekennzeichnet. Hinsichtlich der Umsetzung der Studienreformen können die ebs und die WHU als ‚Avantgarde‘ angesehen werden: Bereits die vierjährigen Diplomstudiengänge waren an den beiden Hochschulen modularisiert und mit Kreditpunkten versehen; geprüft wurde studienbegleitend.

Die Durchorganisation des Studiums setzt einen linearen Studienverlauf durch, der nun nach drei Jahren zum Bachelorabschluss führt – gerade die kurze Studiendauer war schon vor den Bologna-Reformen Markenzeichen der beiden Privathochschulen. Nach ihrem Selbstverständnis als Stätten der Elite-Bildung soll das Studium vorrangig die Leistungsbeurteilung und -orientierung der Studierenden fördern.

Frage: „Was bedeutet denn für dich ‚erfolgreich studieren‘?“

Markus: „Ich glaube, der erste Erfolg ist, wenn man’s schafft. Das ist schon, das darf man nicht so hoch hängen, es ist jetzt keine wahnsinnige Leistung, aber es ist schon eine Leistung. Ein Nachweis von Belastbarkeit“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Für die interviewten Studierenden ist ihr Studium durch ein hohes Lerntempo wie auch durch die Masse an Informationen, die es zu lernen gilt, charakterisiert. Neben den Prüfungen an sich spielt auch die Prüfungsvorbereitung eine wichtige Rolle: Die Studierenden müssen ihre Lernprozesse so organisieren, dass sie innerhalb von zwei Wochen ein Dutzend Prüfungsleistungen erbringen können. Besonders diese ‚Klausurenwochen‘ würden aus der Perspektive der interviewten Studierenden jenen Stress simulieren, den sie später in ihrem Beruf meistern müssten.

Frage: „Was bedeutet dir denn dein Studium?“

Christian: „Ja, ich glaube, für mich ist es wirklich Mittel zum Zweck. Also ich machs aus Interesse, aber auch gleichzeitig, weil ich später daran arbeiten möchte. Also letztendlich eine Kombination aus beidem. Natürlich bleibt hier wenig Zeit, um sich links und rechts noch in Sachen zu vertiefen. Man hat klare Studienstrukturen, dementsprechend auch gewisse Schwerpunkte, auf die man sich einfach einlassen muss. Und weil man da Zeit investieren muss, bleibt wenig Zeit für links und rechts. Das ist natürlich ein Kritikpunkt“ (Christian, ebs, 4. Sem.).

Individuelle Interessen bedeuten Abweichungen („links und rechts“) von den starren Studienstrukturen. Diese setzen einen linearen Studienverlauf durch, in dem für alternative Interessen keine Zeit vorgesehen ist. Die verschulte Organisation fördert eine instrumentelle Einstellung zum Studium und die Aneignung von Strategien effizienten Studierens.

„Und wo ich halt immer drauf geachtet habe war, dass ich nicht nur nach Interesse gewählt habe, sondern auch nach Professoren. Muss man so sehen, es gibt Professoren, da gibt's bessere Noten, und es gibt welche, da gibt's schlechtere Noten. Und dann auch, wie die Klausuren liegen, also ich wähle nicht fünf Kurse, wo alle Klausuren in einer Woche sind. Ich habe immer geguckt, dass da ein, zwei Klausuren pro Woche sind, das passt dann. Und dann hat man aber auch relativ viele Kurse und dann ist man wieder so in dem Trott drin, wo man dann seine Vorlesungen hat. Da gehst du hin, liest dir das vor das Klausur durch und dann schreibst du die Klausur“ (Johannes, ebs, 8. Sem.).

Strategisches Verhalten bestimmt den Studienalltag der interviewten ebs- und WHU-Studierenden. Anforderungen des Zeit- und Prüfungsmanagements überlagern inhaltliche Interessen. Der im Laufe des Studiums zunehmende Anteil von Gruppenarbeiten dehnt das Studium über die Präsenz- und Lernzeit aus; die Studierenden müssen auch mit den Kommilitonen ihre individuellen Zeitpläne aushandeln. Solche Strategien erfordern, wie die interviewten Studierenden berichten, Verhandlungsgeschick, Durchsetzungsfähigkeit und das Setzen von Prioritäten.⁶

⁶ Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium hier an der WHU stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Nils: „Das klingt jetzt ein bisschen doof, aber z.B. teamfähig. Das Schlimme ist ja, so was steht immer überall. Im Hauptstudium zum Beispiel haben wir so viele Gruppenarbeiten. Also zum Beispiel keine Seminararbeit wird eigentlich alleine geschrieben, sondern zu zweit. Wir haben Kurse, in denen zumindest teilweise Fallstudien vorkommen. Wir haben regelmäßig Kurse oder Seminare, bei denen es darum geht zu präsentieren. Das findet immer in Gruppen statt. Und wir haben alle wahnsinnigen Zeitdruck während des Semesters. Und da ist dann besonders interessant, wie welche Leute ihre Prioritäten setzen und wie man damit umgeht. Das heißt also, man muss offen kommunizieren in dem Team,

Sicherlich ziehen beide Privathochschulen schon durch ihr Image wie ihre Auswahlprozeduren (inklusive Studiengebühren) bereits leistungs- und karriereorientierte Studierende an. Doch zeigt gerade die Praxis der ebs und der WHU, dass man sich nicht allein auf sozialisierende Effekte der Fachkultur oder per se leistungsorientierte Studierende verlässt. Die möglichst vollkommene Regulierung des studentischen Alltags soll vielmehr Leistungsorientierung und strategisches Verhalten zusätzlich forcieren. Deswegen wird die studentische Interaktion jenseits von Präsenz- und Lernzeiten durch Gruppenarbeit und verpflichtendes extracurriculares Engagement reguliert.⁷ Obwohl die interviewten Studierenden das die studentische Gemeinschaft dominierende Leistungsdenken kritisieren, sehen sie keine Alternative zu den Zwängen ihres Studiums – nur so würden sie sich als künftige Leistungsträger qualifizieren.

3. Flexibles und strategisches Studieren

Demgegenüber werden in der Praxis der interviewten Studierenden unter traditionellen Bedingungen Handlungsräume sichtbar. Gerade weil ihr Studium nur rudimentär strukturiert ist, müssen diese Studierenden Verantwortung für ihr Studium übernehmen. Das bedeutet zunächst, dass sich selbst motivieren müssen.⁸ Das führt dazu, dass diese Studierenden Bedingungen und Ziele ihres Studiums reflektieren.

dem Team gegenüber. Und ich würde sagen, dieser Sozialpunkt, das Team geht in den Punkten, wo ich letztendlich noch individuell eventuell Sachen schaffen muss, erst mal vor, damit wir überhaupt einen Termin finden, an dem wir alle können. Ansonsten wird das nix. Also das ist der Punkt, teamfähig, auf jeden Fall“ (Nils, WHU, 8. Sem.).

⁷ Die beiden Hochschulen wissen also um herausragende Bedeutung der Interaktion zwischen den Studierenden für den Studienerfolg, wie sie insbesondere von der Studierendenforschung in den USA nachgewiesen wurde: „One of the most unequivocal conclusions drawn from [...] the research during the 1990s is that the impact of college is largely determined by individual effort and involvement in the academic, interpersonal, and extracurricular offerings on a campus. Students are not passive recipients of institutional efforts to ‘educate’ or ‘change’ them but rather bear major responsibility for any gains they derive from their postsecondary experience. This is not to say that an individual campus’s ethos, policies, and programs are unimportant. But if, as it appears, individual effort or engagement is the critical determinant of the impact of college, then it is important to focus on the ways in which an institution can shape its academic, interpersonal, and extracurricular offerings to encourage student engagement” (Pascarella/Terenzini 2005: 602).

⁸ Julia: „Man wird ja im Prinzip gar nicht wirklich gefordert, man fordert sich eigentlich selbst. Man wird vielleicht teilweise in Hausarbeiten gefordert, aber dann ist man das auch meistens selbst, wenn man sich selber das Thema gibt. Also das ist sehr schwierig.“

Frage: „Und wie würdest du dann deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Gibt's da so prägnante Erlebnisse, Einschnitte?“

Lisa: „Also man studiert so impressionistisch und nimmt sich immer so ein bisschen, was einen interessiert, aber den roten Faden, denkt man, wird einem immer irgendwann von anderen überreicht. Bis man irgendwann versteht, dass man den selbst knüpfen muss. Und das habe ich lange nicht so richtig verstanden. Ich dachte, es kommt dann irgendwann der Aha-Effekt“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Frage: Was muss denn noch zusätzlich zu dem Studium noch machen?

Julia: „Ja da muss man sich selber seinen roten Faden suchen, wo man hin will. Oder zumindest – vielleicht nicht, wo man hin will, das ist vielleicht zu viel gesagt. Zumindest die Richtung wenigstens“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Frage: „Also du sagst, dass die Maßstäbe unklar sind. Wie gehst du dann mit den Anforderungen um?“

Susanne: „Man sucht sich halt Sachen, die einen interessieren irgendwie. Und ich glaube, das ist so das Wichtigste, dass man halt irgendwie versucht, Interesse selber zu entwickeln“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Die Übernahme von Verantwortung und die individuelle Organisation des Studiums bedeuten für Lisa, Susanne und Julia, selbst einen ‚roten Faden‘ für ihr Studium zu entwickeln. Positiv gesehen ist diese Selbstorganisation des Studiums Ausdruck der akademischen Freiheit der Studierenden; negativ gesehen ist sie eine Notwendigkeit, die sich aus mangelhaften Studienbedingungen ergibt. Auf der Hand liegt auch, dass die Reflektion des Studiums zur Desintegration und schließlich zum Studienabbruch führen kann.

Frage: „Gab's auch positive Erlebnisse während deines Studiums?“

Guido: „Was heißt positives Erlebnis? Ich meine, das was ich so vermisst habe, sind so richtige Erfolgserlebnisse im Studium. Dass man irgendwie ein Projekt löst. Allein eine gute Prüfungsnote war für mich irgendwie nie wirklich ein Erfolgserlebnis. Also Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, allein durch Prüfungsleistungen kam das bei mir nicht. Da spielen andere Sachen auch eine wichtige Rolle. Und das gabs halt nicht in diesem Massenstudiengang“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Frage: „Wie gehst du denn damit um?“

Julia: „Also ich komm sehr gut damit klar. Ich kann mir meine Zeit frei einteilen und ich kann mich mit Sachen beschäftigen, die mich interessieren, also innerhalb des Studiums, und habe im Prinzip nicht wirklich Pflichten, außer meine Scheine pünktlich beim Bafögamt einzureichen“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Weil Klausuren und Auswendiglernen so zentral in Guidos BWL-Studium sind, hat er keine Bindung zum Studium entwickeln können. Der alltägliche Lehrbetrieb der Universität erfüllt für Guido auch andere Funktionen als der Wissensvermittlung und -prüfung, etwa Anerkennung der Studierenden und Integration in die Fachkultur. Diese Funktionen werden im Diskurs über Studienreformen ausgeblendet ebenso wie eine positive Sichtweise autonomen Studierens und Forschens als Inbegriff akademischer Freiheit.

Zahlreiche Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass die Chancen für ein selbstbestimmtes Studium ungleich verteilt sind (z.B. Bourdieu/Passeron 1971; Reay 2001). Die Interviewdaten wie auch einzelne Untersuchungen der Studierendenforschung (Brendel/Metz-Göckel 2001; Gapski/Köhler 1997) weisen dennoch darauf hin, dass traditionelle Bedingungen, unterschiedlich intensiv nach Fächern, einen besonderen Typus förderten: den flexiblen Studierenden, der durch Reflektion seiner Studienbedingungen nicht nur zu einem inhaltlich selbstbestimmten Studium gelangen, sondern das Studium auch flexibel mit anderen Lebensbereichen und Interessen verbinden kann. Entscheidend hierfür ist die Entwicklung einer „robusten Flexibilität“ (Haunss u.a. 1997: 181) in der Auseinandersetzung mit den Studienbedingungen.

Frage: Kommen wir jetzt zu den Anforderungen, die das Studium an dich stellt. Was denkst du, welche Anforderungen das sind? Also was muss man tun, um eine gute Studentin zu sein?

Heike: „Was man auf jeden Fall lernen muss, ist so was wie Regeln zu ignorieren einfach. Also so Sachen wie Studienordnungen zu ignorieren zum Beispiel. Also wenn da jetzt steht, der Schein kann nur für Politische Theorie anerkannt werden, dann muss man halt wissen, dass man nur genug reden muss und dann wird er auch für Politisches System der BRD anerkannt. Ja, ein bestimmtes Auftreten. Muss man auch lernen. Das punktet sehr, also du kannst noch so viel wissen oder können, wenn du das entsprechende Auftreten nicht hast, dann merkt das keiner. Eine gewisse Dreistigkeit, also sich nicht an Sprechstunden halten zum Beispiel. Also das natürlich schon tun in dem Rahmen, in dem das geht, aber halt vielleicht auch mal statt in die Sprechstunde zu gehen eine Email schreiben und einen extra Termin ausmachen“ (Heike, UL, 12. Sem.)

Diesen Gegensatz zwischen „formalen“ und „versteckten“ Anforderungen hat Snyder (1971) als „hidden curriculum“ analysiert. Jeder Student versuche herauszufinden, was jenseits formaler Regeln tatsächlich von ihm erwartet wird.

„[The students] are constantly asking questions about the differences between the formal and the hidden curriculum: What are the actual hurdles one must jump? How important is the style or form, or is it enough simply to get over the hurdle? What is the generally accepted academic and social behavior within the university, and how is this reflected in the formal rules and explicit prescriptions? The answers to these and many similar questions form the syllabus of the hidden curriculum” (Snyder 1971: 7).

Die Regeln des „hidden curriculum“ verstehen zu können erfordert, dass die Studierenden die Bedingungen ihres Studiums reflektieren. Das bedeutet zugleich, ein individuelles Verhältnis zum Studium zu finden und möglicherweise individuelle Studieninteressen zu entwickeln. Unter traditionellen Bedingungen fanden Studierende die hierfür nötigen Handlungsräume.

In der ‚Bologna-Welt‘ hingegen wird nicht flexibel, sondern strategisch und effizient studiert. Die inhaltliche Aneignung des Studiums wird einem strukturierten und vor allem linearen Studienverlauf untergeordnet. Wie die Praxis der interviewten ebs- und WHU-Studierenden zeigt, fördern die straffe Studienorganisation und die hohe Prüfungsdichte die Entwicklung von Strategien effizienten Studierens. Diese bestehen nicht im passiven Erfüllen formaler Anforderungen, sondern im beständigen Optimieren des individuellen Einsatzes.⁹ Gefördert wird dadurch eine strategische Einstellung zum Studium, die von dem „focus on assessment requirements and lecturer expectations, and a careful management of time and effort, with the aim of achieving high grades” (Mann 2001: 7) gekennzeichnet ist.

„Wenn halt eine Klausur eine Normalverteilung hat, dann nützt es ja nix. Der Feind des Guten ist der Bessere. Wenn einer 99 Punkte hat und du hast 97 Punkte, hast du halt eine 1,7, das ist halt leider so“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

„Vorlesungen werden hier in vier Gruppen aufgeteilt, damit man keine zu großen Gruppen hat, weil wir ja 200 Studenten sind. Also 50 Studenten pro Gruppe. Und eine Vorlesung wird dann vier Mal am Tag angeboten. Da kann man dann also schauen, wir nennen das liebevoll optimieren, wann man dann

⁹ Die Studierenden beobachten die Bewertungspraxis der Lehrenden um herauszufinden, welches Verhalten am erfolgversprechendsten ist: „Feedback, whether formal or informal, is interrogated for what it can tell about the teacher’s expectations, and becomes part of vicious spiralling-in towards ‘performance goals’. This is ‘playing it safe’, being ‘cue-conscious’ and identifying the rules perceived to be operating and then accepting them. Active ‘cue seekers’ can also – and paradoxically – exhibit a form of learned dependence, ‘playing it clever’ by hunting for hints that will help them to maximise, in grade terms, the return of their investment of effort” (Yorke 2003: 489).

in welche Vorlesung geht. Die frühmorgendliche streichen wir dann immer raus und gehen halt später hin“ (Christian, ebs, 4. Sem.).

Sowohl für flexibles als auch für strategisches Studieren ist die Kenntnis der Anforderungen des hidden curriculum unerlässlich. Allerdings handelt es sich um hidden curricula, die sich in ihrem Verborgensein unterscheiden: „Something can be hidden in the sense in which a cure for cancer is hidden or in the sense in which a penny in the game Hide the Penny is hidden“ (Martin 1994: 162). Im ersten Fall ist das hidden curriculum ein bis zu seiner Entdeckung unbekanntes; im zweiten Fall ist es absichtlich verborgen – was nicht notwendigerweise auf interessierte Akteure zurückzuführen ist, sondern vielmehr fester Bestandteil von Sozialisationsprozessen sein kann: „Many kinds of socialization are indeed covert, will not work if made visible, and in fact will produce resistance if revealed“ (Margolis u.a. 2001: 3).

Unter traditionellen Bedingungen ist für die interviewten Studierenden die Entdeckung des hidden curriculum mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. Die Reflektion ihrer Studienbedingungen ermöglicht ihnen, Einfluss auf ihr Studium zu nehmen und dieses nach individuellen Interessen zu gestalten, seien sie inhaltlicher, beruflicher¹⁰ oder privater Natur. Die Entdeckung des hidden curriculum ist für diese Studierenden notwendige Bedingung für den Studienerfolg und stärkt ihre Selbstwirksamkeitserwartungen¹¹, sofern die Reflektion nicht zur Desintegration oder zum Studienabbruch, sondern zur Identifikation mit dem Studium bzw. zu individuellen Arrangements führt, in denen das Studium seinen festen Platz hat.

Für die interviewten ebs- und WHU-Studierenden ist die Entdeckung des hidden curriculum nicht mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. Zwar erkennen auch sie die Existenz eines hidden curriculum, doch sehen sie es z.B. in Form von Leistungsorien-

¹⁰ So fördere flexibles Studieren die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden: „Die Studenten sehen sich heute in ihrer Mehrzahl dem freien Markt ausgesetzt, und sie haben sich überall als erfolgreiche Marktwissenschaftler bewährt, neue Berufsfelder erschlossen, intelligente Flexibilität bewiesen – dank ihrer hervorragenden Generalistenqualifikation, dank ihrer überall verwertbaren Fähigkeit zum forschenden Lernen, dank ihrer Ich-Stärke, die sie in dicken Arbeiten bewiesen haben und die sie befähigt, die Flinte nicht gleich beim ersten sich regenden Widerstand ins Korn zu werfen“ (Brunkhorst 2004: 92f.).

¹¹ „People [who] possess the motivation and the belief that they can ‘make a difference’ in the employment (and other) situations with which they are faced“ (Yorke 2006: 7).

tierung und -denken als notwendigen Bestandteil einer karrierebezogenen Ausbildung. Dieses hidden curriculum ist „intentionally hidden in plain sight, precisely so that it will remain undetected“ (ebd.: 2); es wird auch von den ‚Betroffenen‘ nicht in Frage gestellt¹² und sichert sozialisatorische Effekte. Gefordert ist deswegen nicht die Reflektion des Studiums, sondern eine instrumentelle Einstellung, die das Studium als Investition in die berufliche Zukunft begreift und es den Studierenden ermöglicht, Stress und Leistungsdruck – eben ihr Studium – auszuhalten.

4. Welche Reformen für wen?

Mit den Studienreformen soll der Studienverlauf einheitlich strukturiert werden. Das neue Studiensystem differenziert Studienstufen und untergliedert diese in Module. Mit einer einheitlichen Terminologie beschriebene Kompetenzen werden gleichmäßig über das Curriculum verteilt. Für jede ‚Lerneinheit‘ wird nach ECTS-Standards der studentische Zeitaufwand festgelegt (KMK 2004). Geordnet werden soll auf diese Weise eine studentische Praxis, in der das Studium mal mehr, mal weniger zentral im studentischen Alltag war. Die Umsetzung der Studienreformen an den deutschen Hochschulen ist ein Versuch, in diese Praxis zu intervenieren. Das Studium wird auf Kosten jener Handlungsräume strukturiert, die die traditionelle Studienorganisation liebte. Diese stehen unter dem Verdacht, Zeitverschwendung und ineffizientes Studieren zu fördern. Es sind aber zugleich auch jene Handlungsräume, die Voraussetzung für Flexibilitäten sind: Sie ermöglichen alternative Lernerfahrungen, aber auch die selbständige Organisation von Praktika, die Verwirklichung privater Ansprüche ebenso wie Erwerbstätigkeit neben dem Studium und soziales Engagement, und nicht zuletzt die Entwicklung individueller Studieninteressen und die Identifikation mit dem Studium.

Die Praxis der interviewten ebs- und WHU-Studierenden weist darauf hin, dass unter reformierten Studienbedingungen künftig nur solche Aktivitäten möglich sein könnten, die fest in die Studienorganisation integriert sind. Unter den extremen Reformbedingungen an beiden Hochschulen wird zu Lasten der inhaltlichen Aneignung des Studiums strate-

¹² „Knowledge of hidden curricula will not provide a defense against them if those subject to hidden curricula do not *want* to resist“ (Martin 1994: 167, Hervorheb. i.O.).

gisches Verhalten gefördert. Der Studienalltag ist bestimmt von Aushandlungsprozessen, die von der studentischen Leistungsgemeinschaft zusätzlich forciert werden. Dieses hidden curriculum ist für die interviewten ebs- und WHU-Studierenden alternativlos – obwohl sie gerade in ihrer Praxis die umfassende Leistungsorientierung in ihrem Studium als problematisch erfahren.

Als heterogene soziale Gruppe stehen Studierende in vielfältigen und unterschiedlichen Beziehungen zum Studium. Einige entwickeln jene „robuste Flexibilität“, die ihnen den erfolgreichen Studienabschluss ermöglicht, andere hingegen brechen ihr Studium ab, wieder andere studieren weiter, obwohl sie keine Bindung zu ihrem Studium finden. Welche Beziehungen zum Studium Studierende in ihrer Praxis unter Reformbedingungen eingehen, müsste Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Diese würden Aufschluss darüber geben, welche Reformen für welche Studierenden geeignet sind. Hierbei sollte jene Tendenz genauer untersucht werden, auf die die hier präsentierten Interviewdaten hinweisen. Jenseits aller Vielfalt haben die – überfachlichen! – Studienreformen Konsequenzen für die studentische Praxis: Die starke Strukturierung des Studiums ermuntert zur Entwicklung von Strategien effizienten Studierens auf Kosten jener „antizipierten Mündigkeit“ (Habermas 1966: 97) der Studierenden, die unter traditionellen Bedingungen ihre akademische Freiheit konstituierte und individuelle Lernwege ermöglichte.

Literatur

- Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn: BMBF
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen.
http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf#search=%22studierenden%20survey%22 (letzter Zugriff am 16.1.08)
- BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen – Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung".
<http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Bloch, Roland (2008): Flexible Studierende? Studienreformen und studentische Praxis. i.E.

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brendel, Sabine/Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das ist Studium ist schon Hauptsache, aber ... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Bielefeld: Kleine Verlag
- Brunkhorst, Hauke (2004): Die Universität der Demokratie. In: Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (Hg.): Universität ohne Zukunft? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 80-96
- Gapski, Jörg/Köhler, Thomas (1997): Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover: agis
- Gehring, Wolfgang (2005): Leistungspunktesysteme an deutschen Universitäten. Kritische Analyse und Ergebnisse einer summativen Evaluationsstudie. Berlin: Logos Verlag
- Habermas, Jürgen (1966): Zwangsjacke für die Studienreform. Die befristete Immatrikulation und der falsche Pragmatismus des Wissenschaftsrates. In: ders. (Hg.): Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92-107
- Hauss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (1997): Die Interviewstudie. In: Butz, Bert/Haunss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (Hg.): Flexible Allrounder: Wege in den Beruf für PolitologInnen. Ergebnisse einer AbsolventInnenbefragung am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: LIT, S. 169-208
- HRK (1997): Position der HRK zum Teilzeitstudium. Entschließung des 183. Plenums vom 10.11.1997. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_465.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+ (letzter Zugriff am 16.1.08)
- KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktesysteme.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Mann, Sarah J. (2001): Alternative Perspectives on Student Experience: alienation and engagement. In: Studies in Higher Education 1/2001, S. 7-19
- Margolis, Eric/Soldatenko, Michael/Acker, Sandra/Gair, Marina (2001): Peek-a-boo. Hiding and Outing the Curriculum. In: Margolis, Eric (Hg.): The Hidden Curriculum in Higher Education. New York/London: Routledge, S. 1-19
- Martin, Jane R. (1994): What should we do with a hidden curriculum when we find one? In: ebd. (Hg.): Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and the Curriculum. New York/London: Routledge, S. 154-169
- Pascarella, Ernest T./Terenzini, Patrick T. (2005): How College Affects Students Volume 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass
- Reay, Diane (2001): Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. In: Journal of education policy 4/2001, S. 333-346
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kas-

- sel. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Snyder, Benson R. (1971): *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Witzel, Andreas (1995): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 49-75
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Yorke, Mantz (2003): Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. In: *Higher Education* 4/2003, S. 477-501
- Yorke, Mantz (2006): Employability in Higher Education. In: Froment, Eric (Hg.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Stuttgart: Raabe, S. B 1.4-1