See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/300755060>

Persönlichkeitsentwicklung an der Universität als zentrales Studienziel

Chapter · April 2015

DOI: 10.1007/978-3-658-09094-4_15

CITATIONS

0

READS

28

1 author:

[Sabine Hoidn](#)

University of St.Gallen

90 PUBLICATIONS 89 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Video presentations [View project](#)

AERA-SIG Student-Centered Education (SCE) [View project](#)

Friedrich Nietzsche (1967), der Tat- und Willensmensch, hat vor über hundert Jahren gemahnt: »Aus Mangel an Ruhe läuft unsere Zivilisation in eine neue Barbarei aus. Zu keiner Zeit haben die Täten, das heisst die Ruhelosen, mehr gegolten. Es gehört deshalb zu den notwendigen Korrekturen, welche man am Charakter der Menschheit vornehmen muss, das beschauliche Element in grossem Masse zu verstärken« (S.236). Fügen wir hinzu, das beschauliche Zusammensein.

Literatur

- Berger Peter und Thomas Luckmann (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Eberle, Thomas S. (2000). *Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Beiträge zur verstehenden Soziologie*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Gross, Peter (2007). *Jenseits der Erlösung. Die Wiederkehr der Religion und die Zukunft des Christentums*. Bielefeld: transcript.
- Gross, Peter (2013). *Wir werden älter. Vielen Dank. Aber wozu?* Freiburg, Basel, Wien: Herder-Verlag.
- Han, Byung-Chul (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes und Seitz.
- Hegel, Georg W. F. (1986). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jankélévitch, Vladimir (2005). *Der Tod*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kass, Leon R. et al. (2009). Körper, die nicht altern. In Sebastian Knell und Manuel Weber (Hrsg.), *Länger Leben? Philosophische und biowissenschaftliche Perspektiven* (S. 77-117). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kubitschek, Ruth M. (2013). *Anmutig älter werden*. München: Nymphenburger Verlag.
- Marquard, Odo (2013). Zum Lebensabschnitt der Zukunftsverminderung. In Odo Marquard, *Endlichkeitsphilosophisches. Über das Altern* (S. 70-76). Stuttgart: Reclam.
- Nietzsche, Friedrich (1967): *Menschliches, Allzumenschliches I* (1878). In *Nietzsche Werke, Kritische Gesamtausgabe, 4. Abteilung — 2. Band* (S. 3-380). Berlin: de Gruyter.
- Seneca, Lucius A. (2013). *De brevitate vitae*. Von der Kürze des Lebens. Stuttgart: Reclam.
- Widmer, Urs (2013). *Reise an den Rand des Universums*. Zürich: Diogenes.

Persönlichkeitsentwicklung an der Universität als zentrales Studienziel

Sabine Hoidn

1 Einleitung

Die Idee eines allgemeinen Bildungsauftrags der Universitäten jenseits der Fachausbildung ist eng verbunden mit Wilhelm von Humboldts Postulat für eine zweckfreie Bildung, d.h. mit dem Ideal einer umfassenden Allgemeinbildung, die primär der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet ist. Eine als Enkulturation von Menschen verstandene Bildung stellt eine lebensbegleitende, weitgehend selbstbestimmte und selbstverantwortete Eigentätigkeit jedes Einzelnen dar, die ihm helfen soll, sich selbst und seine Stellung in der Welt besser zu verstehen.¹ Dieser in der humanistischen Tradition stehende Ruf nach einer autonomen Selbstbildung durch freie Partizipation an der kulturellen Vielfalt wandte sich von Beginn an gegen eine blosser Nutzbarmachung der Universitäten als Lehranstalten für staatliche Ausbildungszwecke. Die Universität als Bildungsstätte hat demnach dem Einzelnen (auch) eine Auseinandersetzung mit den Gehalten der Kultur zur Verwirklichung seines Menschseins zu ermöglichen (vgl. bspw. Spoun & Wunderlich, 2005; Von Rosenstiel & Frey, 2012).

In der heutigen Wissensgesellschaft sind Hochschulabsolventen gefragt, die über notwendige Kompetenzen verfügen, um wertebewusst handeln sowie Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen zu können. Insofern sind moderne Universitäten nicht nur als »Denkfabriken« zu verstehen, die sich dem Ziel der Wissensvermittlung verpflichtet sehen. Stattdessen haben sie »Bildung durch Wissenschaft« zu ermöglichen, indem sie neben der fachlichen auch die persönliche Weiterentwicklung der Studierenden fördern. Sie dienen damit ebenso dem Aufbau von Werthaltungen, von Eigen- und Sozialverantwortung sowie der Förderung des selbständigen und kritischen Denkens zur Stärkung der Persönlichkeit. Studieren

1 In diesem Beitrag wird durchgehend die männliche Form verwendet.

als Fach- und Selbstbildung bedeutet demnach "sich über mehrere Jahre gründlich auf eine Sache einlassen und dabei seine *Persönlichkeit, sein Weltbild und seine fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln*" (Reusser, 1997, zitiert in Messner, Niggli & Reusser, 2009, S. 150). Den Lehrenden an Hochschulen obliegt es, ihre Forschung mit der Lehre zu verbinden und dadurch als Persönlichkeiten ihre Studenten fachlich und menschlich zu prägen. Ein guter Hochschullehrender vermittelt Wissen, Kompetenzen und Werte, begeistert seine Studierenden und ist auch als Wissenschaftler und Institutsleiter ein Vorbild. Dazu gehört beispielsweise auch eine kritische Distanz zwischen Wissenschaft und Unternehmen sowie zwischen Wissenschaft und Politik im Sinne Max Webers (Von Rosenstiel & Frey, 2012).

Nachfolgend wird die humanistische Vision des Bologna-Prozesses skizziert, gefolgt von Kernkomponenten, welche die ganzheitliche Studienarchitektur der Universität St. Gallen ausmachen. Danach werden beispielhaft zwei der innovativsten Komponenten des St. Galler Studienmodells herausgegriffen, die sich insgesamt durch eine dem humanistischen Bildungsgedanken verpflichtete moderne Hochschulbildung auszeichnen, mit dem Studienziel, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu fördern: die integrative Konzeption des Kontextstudiums und das Coaching-Programm. Das Kontextstudium, das von der Assessment- bis zur Master-Stufe mindestens 25 Prozent der Studienleistungen ausmacht, und das extracurriculare Coaching-Programm als fester Bestandteil der einjährigen Assessment-Stufe an der Universität St. Gallen zeigen dabei in eindrucksvoller Weise, wie universitäre Persönlichkeitsbildung im Rahmen der vorgegebenen Bologna-Strukturen realisiert werden kann. Das Kontextstudium sowie das Coaching-Programm der Universität St. Gallen wurden von Thomas S. Eberle als langjährigem Mitglied in verschiedenen universitären Gremien von Anfang an – teils federführend – mitkonzipiert und mit ausserordentlichem Engagement implementiert und kontinuierlich weiterentwickelt wie in seinen zahlreichen Publikationen dokumentiert (vgl. z.B. Eberle, 2005, 2012a, b; Eberle & Spoun, 2012). Seit 2001 fungiert er als Mitglied der interdisziplinär zusammengesetzten Leitung Kontextstudium und seit 2006 auch als akademischer Leiter des Coaching-Programms. Zudem lehrt er regelmässig auf allen Studienstufen – insbesondere auch im Kontextstudium. Der Beitrag schliesst mit einer kurzen Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.

2 Die humanistische Vision des Bologna-Prozesses

Die Hochschulbildung als öffentliches Gut im Sinne einer "Bildung für alle" obliegt der Verantwortung der europäischen Hochschulen (Bucharest Communiqué,

2012), die den Bologna-Prozess mittlerweile flächendeckend implementiert haben. Letzterer wurde inspiriert von der Sorbonne-Erklärung (1998) zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung, die sich von Beginn an einer humanistischen Vision verpflichtet sah und die Universitäten dazu aufrief, "zum Wohle Europas, seiner Studenten und seiner Bürger allgemein" auf eine "ständig verbesserte und moderne Bildung" hinzuwirken (Sorbonne-Erklärung, 1998, S. 2). Daran anknüpfend wurden in der ersten Bologna-Dekade bis 2010 folgende vier Ziele einer modernen lebensbegleitenden Hochschulbildung identifiziert (Bergan, 2006; Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005): Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, Vorbereitung auf ein Leben als mündiger Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, Entwicklung und Erhaltung einer breiten, fortschrittlichen Wissensbasis sowie persönliche Entwicklung. Das Ziel der persönlichen Entwicklung der Studierenden wurde jedoch bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses nicht explizit adressiert und zunehmend aus den Augen verloren, wie folgende Beispiele zeigen: Eine diversere werdende Studierendenschaft, die curriculare Modularisierung und Stofffülle, das Sammeln von Kreditpunkten und qualifizierenden Abschlüssen, auf Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtete Bachelor-Abschlüsse, unzählige Teilprüfungen, knapper werdende Finanzmittel, zunehmende Bürokratie und der internationale Wettbewerbsdruck der Hochschulen sind nur einige der vorfindbaren Realitäten an europäischen Hochschulen, die eine gezielte persönliche Weiterentwicklung jedes einzelnen Studierenden erschweren. Die ursprünglich anvisierten (klassischen) Ideale der Hochschulbildung scheinen damit oftmals gar in unerreichbare Ferne gerückt.

Nichtsdestotrotz haben die europäischen Hochschulen seit Beginn des Bologna-Prozesses enorme Reformleistungen erbracht. Die durch „Bologna“ geschaffenen Spielräume zur universitären Persönlichkeitsentwicklung werden jedoch an Hochschulen noch viel zu wenig genutzt bzw. durch übermässige Bürokratie, Detailsteuerung und mangelhafte Umsetzung wieder eingeengt (vgl. z.B. Müller, 2012; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda, 2008). Um die Studierenden auf die vielfältigen Anforderungen der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts vorzubereiten haben die europäischen Hochschulen eine zweifache ökonomische und soziale Rolle zu erfüllen: Sie sollen eine zunehmend heterogener werdende Studierendenschaft für das Berufsleben aus- und lebenslang weiterbilden und gleichzeitig deren persönliche Entwicklung für ein besseres Leben und eine aktive Teilnahme an demokratischen Gesellschaftsformen fördern (Rat der Europäischen Union, 2009). Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der europäischen Zusammenarbeit auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung – von der Bildung im frühen Kindesalter und der Schulbildung über die Hochschulbildung und die

Berufsausbildung bis hin zur Erwachsenenbildung – für den Zeitraum bis 2020 (zweite Bologna-Dekade) folgende Ziele formuliert:

- a) persönliche, soziale und berufliche Entwicklung aller Bürger; b) nachhaltiger wirtschaftlicher Wohlstand und Beschäftigungsfähigkeit unter gleichzeitiger Förderung der demokratischen Werte, des sozialen Zusammenhalts, des aktiven Bürgersinns und des interkulturellen Dialogs (Rat der Europäischen Union, 2009, S. 3)

Damit wurden auf bildungspolitischer Ebene abermals die programmatischen Grundlagen für eine ganzheitliche tertiäre Bildung gelegt. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Möglichkeiten der Förderung der persönlichen Entwicklung der Studierenden – neben der fachlichen Qualifikation – als Ziel des universitären Studiums an der Universität St. Gallen.

3 Ganzheitliche Studienarchitektur der Universität St. Gallen

Die Universität St. Gallen, kurz HSG², hat die Bologna-Richtlinien als eine der ersten Hochschulen im deutschsprachigen Raum umgesetzt. Das international kompatible Studienmodell der Universität St. Gallen verknüpft eine zeitgemäss ausgestaltete Einheit von Bildung und Ausbildung, da der Erwerb fachspezifischer Fähigkeiten in einem ganzheitlichen Bildungskonzept verankert wurde.³ Das Kernanliegen der Universität St. Gallen ist es, eigenständig und kritisch denkende Studierende auszubilden, die gerade in Führungspositionen flexibel, verantwortlich und nachhaltig entscheiden und handeln können (Universität St. Gallen, 2014a). Diese Zielsetzung geht einher mit einem Menschenbild, das den Einzelnen als aktiven, sozialen und reflexiven Akteur sieht, der sich auf der Grundlage seiner subjektiven Erfahrungsstrukturen aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Lern- und

2 Die Bezeichnung HSG steht für Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie internationale Beziehungen und wurde zusätzlich zur Bezeichnung „Universität“ als etabliertes Markenzeichen beibehalten.

3 Das Studienmodell der Universität St. Gallen wurde 1999 konzipiert, 2001 eingeführt und ist seit 2004 voll implementiert. Die Struktur der neuen Lehre wurde vom Rektorat top-down vorgegeben, während die Lehrinhalte von der Dozentenschaft bottom-up erarbeitet wurden. Sowohl die Studienstruktur als auch die Studieninhalte werden in einem reziproken Aushandlungsprozess laufend weiterentwickelt (Eberle, 2012b). Für eine ausführliche Darstellung des gesamten Studienmodells und Bildungskonzepts der Universität St. Gallen vgl. bspw. Wunderlich (2009).

Bildungsprozesse werden demnach im Kern als Folge einer Innensteuerung durch ein selbstbestimmtes Subjekt verstanden.

Die aktuelle Vision 2020 der Universität St. Gallen zeichnet die Hochschule als „Denkplatz für aktuelle Probleme von Wirtschaft und Gesellschaft sowie für die Förderung integrativ denkender, unternehmerisch und verantwortungsvoll handelnder Persönlichkeiten“ (Universität St. Gallen, 2014a, S. 3). Die Universität hat sich die Aufgabe gestellt, neben dem fachlichen Kompetenzerwerb auch die wertorientierte Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden zu fördern um ihnen damit eine grösstmögliche Bildungschance zu bieten (Spoun & Wunderlich, 2005). Diese ganzheitliche curriculare Ausrichtung ist bedeutsam, da wissenschaftliche Studien gerade für den Bereich der Management-Ausbildung zeigen, dass Führungskräfte in der Praxis vor allem komplexe Entscheidungsprozesse und Personal managen können müssen. Genau diese Kompetenzen werden aber häufig in MBA Curricula am wenigsten gefördert (vgl. z.B. Rubin & Dierdorff, 2009, 2011).

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt die konsequente Gliederung der Studienarchitektur an der HSG nach dem zeitlichen Verlauf des Studiums in drei akademische Bologna-Studienstufen: Assessment, Bachelor und Master. Die einjährige Assessment-Stufe führt die Studierenden im Sinne eines allgemeinen wissenschaftlichen Propädeutikums an die Anforderungen eines Studiums heran und hat zum Ziel, die Studierenden im ersten Jahr intensiv auszubilden und zu selektionieren. Die Studierenden erwerben disziplinäre und wissenschaftliche Grundlagen und setzen sich mit theoretischen und praktischen Problemen auseinander. Nach Bestehen des Assessmentjahres erfolgt der Wechsel auf die zweijährige Bachelor-Stufe, wobei die Studierenden eine der in fünf Majors angebotenen Vertiefungsrichtungen wählen können und nach ca. drei Jahren einen allgemein wissenschaftlich qualifizierenden Abschluss im gewählten Fachgebiet erwerben. An die Bachelor-Stufe schliesst die Master-Stufe mit einer Regelstudiendauer von drei bis vier Semestern an. Die derzeit zwölf Master-Programme, in denen die Studierenden ihr theoretisches und praktisches Wissen vertiefen, vermitteln ein klares akademisches Profil für eine anspruchsvolle Tätigkeit in Wissenschaft und Praxis (Eberle, 2012a; Hoidn, 2010; Wunderlich, 2009).

zu maximal 50 Studierende pro Veranstaltung) im Vergleich zu Vorlesungen mit mehreren hundert Studierenden, in der expliziten Förderung von überfachlichen Kompetenzen und in einer grösseren Variationsbreite an Lehr-Lernmethoden und Prüfungsformen. Im Folgenden wird der Fokus auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen sowie auf die Bedeutsamkeit aktivierender und studierendenzentrierter Lehr-Lernmethoden gelegt.

4.1.1 Erwerb überfachlicher Kompetenzen

Ziel des Kontextstudiums ist es, die Studierenden während des gesamten Studiums im Geiste des Humboldt'schen Bildungsideals breit zu fördern, d.h. das Fachstudium der Wirtschaft oder des Rechts um den Erwerb von Kernkompetenzen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften zu ergänzen. Auf diese Weise fördern die Lehr-Lernprozesse im Kontextstudium den Erwerb von kulturellem Wissen und überfachlichen Kompetenzen als konkretisierten Bildungszielen wie es in den letzten Jahren zunehmend gefordert wird.⁴ Kompetenzen stellen Dispositionen dar, die eine Person befähigen, bestimmte Arten von kontextuell eingebetteten Problemen flexibel handelnd zu bewältigen. Sie umfassen neben kognitiven auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten (Klieme et al., 2007; Maag Merki, 2006). Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff, der sich auf fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten bezieht und die Wertungsperspektive so wie die Auslenkung betont, zielt der Kompetenzbegriff auf Selbstorganisation und persönliche Weiterentwicklung im Rahmen einer wechselseitigen Beziehung zwischen wertorientiertem eigenständigen Denken und Tun (Hoidn, 2010). Der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen weist auch eine fachliche Bindung auf, denn nur wer über „ein gut strukturiertes, breites Grundlagenwissen verfügt, ist in der Lage, Probleme zu erkennen, darüber zu reflektieren und kreative Lösungen zu finden“ (Dubs, 2001, S. 5).

Das Kontextstudium leistet damit fächerübergreifend und interdisziplinär einen eigenständigen, substanziellen Beitrag mit Blick auf die ganzheitlichen Bildungsziele und die fachlichen Ausbildungsziele der Kernfächer (vgl. Spoun & Wunderlich 2005; Wunderlich, 2009; Eberle & Spoun, 2012). Die Studierenden erwerben im Kontextstudium folgende, auf einem mittleren Abstraktionsniveau formulierte, überfachliche Kompetenzen, mit dem Ziel, diese zur flexiblen Bewältigung von Studiensituationen sowie von beruflichen Praxissituationen anwenden zu können (Universität St. Gallen, 2014a, S. 11):

4 Vgl. z.B. Netzwerk EUniCult (2008) zur Förderung kultureller Kompetenzen an Hochschulen und Carnegie Foundation zur Rolle der Humanities in Undergraduate Business Education (Colby, Ehrlich, Sullivan & Bass, 2011).

- *Handlungskompetenz* setzt Kenntnis und Anwendung fachübergreifender Methoden beim Lernen und Arbeiten voraus (z. B. Problemlösen, Sozialkompetenz, Lernkompetenz);
- *Reflexionskompetenz* besteht in der Fähigkeit, die gesellschaftliche und kulturelle Einbettung und Bedeutung wirtschaftlicher, rechtlicher und politischer Prozesse zu erkennen sowie selbstreflexiv handlungsleitende Normen und Werte bestimmen zu können;
- *Kulturelle Kompetenz* fördert das Verständnis eigener und fremder Kulturen (z.B. Normen und Werte, Sprache, Kunst).

Für jeden der drei genannten Kompetenzbereiche werden im Kontextstudium eine Vielzahl von Seminaren angeboten: Seminare, welche die Handlungskompetenz fördern, behandeln Themen wie „Theorie und Praxis der Verhandlungsführung“, „Praktische Medienkompetenz“, „Schreiben in der Betriebswirtschaft: Grundlagen und Anwendung“ oder den „Negotiation Skills Workshop“. Seminare, welche die Reflexionskompetenz fördern, beschäftigen sich mit Themen wie „Der Unternehmer in der Geschichte“, „Allgemeine europäische Rechtsgeschichte“ oder „Recht im ökonomischen Kontext VWL“. Seminare, welche die kulturelle Kompetenz fördern, behandeln Themen wie „Economic History of Eastern Europe“, „Introduction to Islam“ oder „Art worlds: Struktur und Dynamik eines Marktes symbolischer Güter“. Das Lehrangebot im Kontextstudium wird von Jahr zu Jahr überprüft und inhaltlich erneuert, sodass es aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Themen wie bspw. die Finanzkrise gezielt aufnehmen kann. Auf diese Weise werden auch ein vertieftes Verständnis und eine reflektierte Auseinandersetzung mit relevanten und authentischen Praxisproblemen sowie die Entwicklung und Diskussion von konstruktiven Problemlösungen gewährleistet.

Das Lehrformat Kontextstudium kann damit auch unmittelbar an die Interessen und Fähigkeiten der Studierenden im medialen und sozialen Bereich anknüpfen, die sich die „Net Generation“ häufig informell im Umgang mit neuen Medien sowie beim Social Networking angeeignet hat. Der heutigen Studierendengeneration wird tendenziell eine Präferenz für ein selbständiges Tun und Ausprobieren sowie für die kooperative Beschäftigung mit authentischen Problemen zugeschrieben. Defizite haben sie dagegen eher mit Blick auf einen reflektierten Umgang mit personalen und medialen Ressourcen zur Lösung anspruchsvoller Probleme sowie in der Fähigkeit zum kritischen Denken (vgl. z.B. Oblinger & Oblinger, 2005; Barnes, Marateo & Ferris, 2007). Das Kontextstudium bietet den Studierenden vielfältige Möglichkeiten um ihre überfachlichen Kompetenzen aktiv im Seminar einzubringen und defizitäre Kompetenzbereiche weiterzuentwickeln.

Die skizzierten überfachlichen Kompetenzen, die für jedes Seminar konkretisiert und klar kommuniziert werden – u.a. in Kursmerkblättern, Kursmaterialien sowie mündlich im Seminar – werden während und/oder am Ende des Semesters auch explizit mündlich und/oder schriftlich geprüft und bewertet. Es handelt sich dabei i.d.R. um kognitiv anspruchsvolle und offene Prüfungsformen, welche dem Niveau der Seminarziele, -methoden und den Lernvoraussetzungen der Studierenden angemessen sind und primär einen lernsteuernden Charakter haben, um den Kompetenzerwerb zu unterstützen (Dubs, 2009). Insofern besteht eine Kongruenz zwischen Kompetenzen, welche die Studierenden im Seminar erwerben können, und den vielfältigen Prüfungsformen aus denen sich die jeweilige Seminarnote zusammensetzt.

Die Förderung der oben skizzierten überfachlichen Kompetenzen bedarf vielfältiger Lehrformate und Methoden um einen lernwirksamen Hochschulterricht zu gewährleisten. Deshalb soll nachfolgend auf pädagogisch-didaktische Überlegungen Bezug genommen werden.

4.1.2 Aktivierende und studierendenzentrierte Lehr-Lernmethoden

Kontextstudiumsveranstaltungen erlauben es aufgrund ihrer bewusst begrenzten Teilnehmerzahl, dass Lehrende und Studierende in überschaubaren Gruppen von zwanzig bis fünfzig Teilnehmern gemeinsam an herausfordernden Problemstellungen arbeiten. In den interaktiv angelegten Seminaren des Kontextstudiums kommen der Eigeninitiative, dem konstruktiven und selbstgesteuerten Lernen sowie der aktiven Teilnahme der Studierenden im Seminar eine grosse Bedeutung zu. Das Kontextstudium orientiert sich dabei im Rahmen einer sozial-konstruktivistischen Didaktik an situierten Ansätzen zum Lehren und Lernen. Hervorgegangen aus der Anthropologie, Soziologie und den Kognitionswissenschaften vertreten situierte Ansätze eine Sichtweise, die Lernen nicht als individuellen, sondern zuallererst als sozialen Konstruktionsprozess betrachtet. Wissen wird nicht mehr nur als gespeichertes Wissen im Kopf des Lernenden betrachtet, sondern als Produkt, Werkzeug oder Ressource definiert (Brown, Collins & Duguid, 1989; Greeno, 2006; Greeno, Collins & Resnick, 1996). Das gemeinsame Ziel besteht darin, die Studierenden infolge eines sozialen und kontextualisierten Lernens dazu zu befähigen, sich von Novizen zu Experten zu entwickeln. Situierte Ansätze betonen dabei die reflektierte Anwendung des Gelernten über die ursprünglichen Lernkontexte hinaus, womit der zunehmende Fokus auf Handlungsergebnisse deutlich wird. Damit das erworbene Wissen später auch wirklich zur Anwendung gelangt, plädieren Vertreter situierten Ansätze dafür, Lern- und Anwendungssituation möglichst gleich zu gestalten, d.h. das Lernen in authentische Kontexte einzubetten (Brown, Collins & Duguid, 1989;

Lave & Wenger, 1991). Die situierten Ansätze grenzen sich damit von anderen Ansätzen zum Lehren und Lernen insbesondere durch zwei Merkmale ab, die im Kontextstudium besonders zur Geltung gelangen:

- *Community-Gedanke*, d.h. kollaborative Konstruktion von Wissen in Lerngemeinschaften, Betonung von Interaktion und Partizipation, Aushandlung von Bedeutung in sozialen Beziehungen, soziale Praxis, Expertengemeinschaft.
- *Authentischer Kontext*, d.h. Arbeiten an Praxisproblemen, authentische Aktivität, Kontextgebundenheit des Wissens.

In Seminaren des Kontextstudiums wechseln sich Phasen eines kurzen Lehrendenvortrags im Rahmen der Einführung in neue Themengebiete häufig mit Phasen der gemeinsamen Wissenserarbeitung und kritischen Diskussion von interdisziplinär angelegten Fragestellungen ab. Desweiteren bilden zielorientierte und herausfordernde Problemstellungen den Ausgangspunkt für Partner- und Gruppenarbeiten, in denen die Studierenden explorativ theoriebasierte Problemlösungen erarbeiten und bei Bedarf vom Lehrenden unterstützt werden. Infolgedessen eignet sich das Kontextstudium als eine Teilsäule des Studiums an der Universität St. Gallen besonders dazu, Studierende im Sinne einer humanistischen Bildung an den Forderungen der Lehrenden (eigene und rezipierte Forschung) teilhaben zu lassen und das wissenschaftliche Denken und Diskutieren in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden kontinuierlich während des gesamten Kontextstudiums – von der Assessment-Stufe bis zur Master-Stufe – zu schulen. Daneben bereichern Gastvorträge von externen Experten und Alumni, Erkundungsprojekte, Projektseminare und Exkursionen die Seminare im Kontextstudium.

In der Lehr-Lernforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten zudem ein Paradigmenwechsel vollzogen, der mit einer Akzentverschiebung vom Lehrenden bzw. Lehren hin zum Lernenden bzw. Lernen einhergeht. Die Konstruktion des Wissens und der eigenständige Erwerb verschiedenartiger Kompetenzen werden anstelle einer blossen Wissensvermittlung betont. Dieser neue Fokus auf die Lernprozesse der Studierenden ist mit veränderten Rollenverständnissen verbunden, denen das Kontextstudium der Universität St. Gallen mit seinen vielgestaltigen Lehr-Lernangeboten in besonderem Masse gerecht wird (Dubs, 1999, 2009; Hoidn, 2007a, b, 2010):

- *Die Rolle der Studierenden* verändert sich dahingehend, dass das Lernen nicht mehr primär rezeptiv und fremdgesteuert, sondern zunehmend aktiv und selbstorganisiert erfolgt. Damit einher gehen eine höhere Eigenverantwortung, Möglichkeiten der aktiven Teilhabe, Mitgestaltung und -verantwortung im Rahmen von Lerngemeinschaften sowie eine effektive Nutzung von Ressourcen.

- Die Rolle des Hochschullehrenden verschiebt sich weg vom Informationsbereiter, Wissensvermittler und Prüfer hin zum Gestalter von Lernwelten sowie zum Begleiter, Berater und Bewerter von sozialen Lernprozessen. Die Lehrenden erklären nicht, sondern geben situationsadäquate Hinweise und fordern zum weiteren Nachdenken auf.

Den Hochschullehrenden obliegt es demnach, kognitiv aktivierende Lerngelegenheiten zu schaffen, d.h. die individuellen und sozialen Konstruktionsleistungen von Studierenden durch aktivierende, interaktions- und selbstregulationsförderliche didaktische Massnahmen anzuregen und zu unterstützen: durch Formen der Interaktion in den einzelnen Veranstaltungen, durch sinnvoll eingebaute Lernaufgaben und Arbeitsaufträge, durch Selbstlernsequenzen sowie dadurch, dass die Seminarsitzung teilweise in die Hände der Studierenden gelegt wird (Messner, Niggli & Reusser, 2009).

4.2 Das St. Galler Coaching-Programm

Studierende mit einem genuinen Interesse an ihrer Persönlichkeitsentwicklung können sich freiwillig für eine Teilnahme am Coaching-Programm bewerben. Das Coaching-Programm wurde – zusammen mit dem Mentoring-Programm – im Zuge der Implementierung der Bologna-Reform im Jahre 2001 geschaffen und wird seither ständig weiterentwickelt. Das Programm schafft im Übergang von der Schule zur Universität Gelegenheiten zur Orientierung und Reflexion. Dabei werden die Studierenden von einem persönlichen Coach begleitet.⁵ Der ideale Coachee zeichnet sich dadurch aus, dass er sich mit seinen Handlungsmustern, Werten und Normen sowie mit gesellschaftlichen, ethischen und politischen Fragen auseinandersetzt und an der Universität Engagement ausserhalb des Lehrbetriebs zeigt, indem er sich bspw. in universitären Gremien oder Vereinen engagiert. Obwohl das Coaching von Führungskräften in der Wirtschaft weit verbreitet ist, hat dieses innovative Lehrformat zur studentischen Persönlichkeitsentwicklung an Universitäten und Hochschulen bisher nur geringe Verbreitung erfahren (Spoun & Wunderlich, 2005; Eberle, 2012a, b).

Im Rahmen des Coachings wird neben der Entwicklung einer nach allgemeingültigen Prinzipien handelnden Persönlichkeit die Förderung von überfachlichen

5 So werden als Mentorinnen und Mentoren primär Führungskräfte aus der Wirtschaftspraxis rekrutiert, während für das Coaching ehrenamtliche Coaches aus Wissenschaft und Praxis mit Coaching-Ausbildung und Coaching-Erfahrung gesucht werden (Eberle, 2012b).

Kompetenzen angestrebt, die entweder sozialer und kommunikativer Art (Sozialkompetenzen) oder selbstbezogen (Selbstkompetenzen) sind (Spoun, 2005). Zur Ergänzung der Fachausbildung steht damit die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden im Mittelpunkt. Das Coaching-Programm fördert folgende vier überfachliche Kompetenzbereiche (Eberle, 2012b):

- *Selbstreflexion*, d.h. die Fähigkeit, das eigene Handeln kritisch zu analysieren und die handlungsleitenden Werte und Einstellungen zu bestimmen;
- *Selbstverantwortung*, d.h. die wertbewusste Bereitschaft, eigen- und sozialverantwortlich Aufgaben zu übernehmen und sich um deren erfolgreiche Bewältigung zu bemühen;
- *Soziale Kompetenz*, d.h. die Fähigkeit, sich mit anderen Menschen in unterschiedlichen Situationen – d.h. situationsgerecht – auseinanderzusetzen und zu verständigen;
- *Leadership*, d.h. die Anwendung von sozialen Kompetenzen auf die Gestaltung von Führungssituationen.

Das Programm gibt damit sowohl inhaltlich als auch methodisch orientierende Leitlinien und Meilensteine vor und lässt gleichzeitig viel Spielraum, sodass jeweils auf die persönliche Lebenssituation der Studierenden eingegangen und der Entwicklungsprozess vom Coach situationsspezifisch unterstützt werden kann. Jeder Coachee erstellt regelmässig schriftliche Unterlagen (z.B. Bewerbung, Reflexionen, Essays), besucht Pflichtveranstaltungen wie einen Integrationsworkshop und ein dreitägiges Startseminar zur Orientierung, absolviert ein Assessment-Center und wählt zudem aus einem vielfältigen Angebot an überfachlichen Seminaren und Workshops aus. Seminare und Workshops beschäftigen sich mit Themen wie Zeitmanagement, Gesellschaftliche Umgangsformen, Rhetorik, Interkulturelle Kommunikation und Teambuilding. Innovativ am St. Galler Coaching-Modell ist vor allem, dass es neben der dyadischen Coaching-Beziehung zwischen Coach und Coachee zusätzlich Verfahren der Eingangsdiagnostik, ein Assessment-Center und ein breites Spektrum von Seminaren und Workshops umfasst, die in einem eigens konzipierten Coaching-Modell individuell aufeinander abgestimmt werden. Neben der Dyade Coach und Coachee, die sich vordergründig um die eigenverantwortliche persönliche Entwicklung des Coachees dreht, werden mit Pflichtveranstaltungen mit bis zu 65 Coachees sowie mit Seminaren und Workshops in kleineren Gruppen von 15-25 Studierenden auch Gelegenheiten zur Förderung von sozialverantwortlichen und verständigungsorientierten Interaktionen geschaffen (Eberle & Spoun, 2012).

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Das Kontextstudium und das Coaching-Programm zielen darauf, förderliche Lerngelegenheiten zu schaffen, die den Studierenden Möglichkeiten zu Bildung und Persönlichkeitsentwicklung eröffnen. Damit verbunden ist auch das übergeordnete pädagogische Bildungsziel, den Grad der Eigenverantwortung und selbstbestimmten Eigenständigkeit der Studierenden im Fortgang des Studiums bewusst zu erhöhen. Sowohl das Kontextstudium als auch das Coaching-Programm an der Universität St. Gallen sind nicht nur überaus innovative Lehrformate, sondern sie werden von Lehrenden und Studierenden auch als überaus erfolgreich bewertet (Eberle, 2012a, b; Wunderlich, 2009). Zudem befand eine von der Carnegie-Foundation veröffentlichte Studie kürzlich: "Contextual studies at the University of St. Gallen is an innovative approach to providing the real core of university education: how to put formal learning to use so that it enables students to live a fuller life" (Universität St. Gallen, 2014a, S. 4; vgl. auch Colby et al., 2011).

Im Rahmen des Kontextstudiums wenden die Lernenden sozialwissenschaftliche Theorien oder Konzepte auf praktische (Alltags-)Probleme oder in neuen Situationen an, sie diskutieren kontroverse Standpunkte und Perspektiven, erarbeiten neues Wissen in Lerngemeinschaften unter Nutzung neuer Medien, präsentieren und beurteilen ihre Ergebnisse und reflektieren ihren Lernprozess. Das Coaching-Programm der Universität St. Gallen stellt ein in der deutschsprachigen Universitätslandschaft einmaliges Programm dar, das ausgewählte Studierende im Assessmentjahr in der Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt, indem gezielt überfachliche Kompetenzen gefördert werden. Die Studierenden profitieren von erfahrenen Coaches, die auch als Vorbilder fungieren, an denen sich die Studierenden orientieren können. Wünschenswert wäre zukünftig ein weiterer Ausbau des aktuell extracurricularen Programms zu einem integralen Bestandteil des Studiums, sodass noch mehr Studierende Coaching oder zumindest Teilkomponenten davon, wie z.B. das Assessment-Center, in Anspruch nehmen können um ihre überfachlichen Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln (Eberle, 2012a, b).

Eine Ausrichtung des Bachelor- und Master-Studiums auf blosses "Employability" greift demzufolge zu kurz. Einer modernen Hochschulbildung, die sich an der Bildungsidee von Ganzheitlichkeit und integraler Forschung und Lehre ausrichtet, kommt deshalb auf diesen Studienstufen eine grosse Bedeutung zu. Eine zunehmend heterogener werdende Studierendenschaft muss sukzessive diejenigen fachlichen und persönlichen Kompetenzen erwerben können, die sie für einen Einsatz in anspruchsvolleren Berufen sowie für ein lebensbegleitendes Lernen benötigt. Die Hochschulen müssen sich dabei auch vermehrt mit mittelmässig leistungswilligen und/oder -fähigen Studierenden auseinandersetzen, die ein Studium aufnehmen

wollen und können. Nur so kann zum Beispiel erreicht werden, dass bis 2020 mindestens 40% der 30- bis 34-Jährigen in Europa einen Hochschulabschluss besitzen und mindestens 15% der europäischen Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) am lebenslangen Lernen teilnehmen (Rat der Europäischen Union, 2009).

Eine gute Hochschullehre braucht Lehrende, die neben ihrer Funktion als Wissensvermittler auch gezielt konzeptionelle und pädagogische Aufgaben als Curriculumentwickler, Lernbegleiter, Moderator, Coach, Mentor sowie generell als fachliches und menschliches Vorbild wahrnehmen. Nicht bei allen Hochschullehrenden können jedoch das Bewusstsein für ihre besondere Verantwortung bei der transdisziplinären Verbindung von Forschung und Lehre sowie entsprechende Management- und Lehrkompetenzen für die Entwicklung und Umsetzung von innovativen Studienkonzepten und Lehrformen zur fachlichen *und* persönlichen Entwicklung ihrer Studierenden vorausgesetzt werden. Zudem finden sich vielerorts Lehr-Lernroutinen, dozierenzentrierte Veranstaltungsformen sowie ein Rollenhabitus von Lehrenden, die nicht zu einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen passen – hier gibt es noch reichlich Optimierung- und Entwicklungspotenzial (vgl. auch Messner, Niggli & Reusser, 2009). Für eine Qualitätsverbesserung der Hochschullehre sind demnach sowohl methodische (wie verbessere ich meinen Unterricht in seiner Durchführung?) als auch inhaltlich-didaktische Gesichtspunkte (welche Inhalte wähle ich aus und wie gliedere ich sie?) zu beachten (Dubs, 2009). Eine fachdidaktische und lernmethodische Unterstützung durch erfahrene Fach- und Lernexperten gehört

dabei zum Besten und Wertvollsten, was eine moderne, der Idee subjektiv bedeutsamen Lernens sowie dem Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen verpflichtete Hochschule bieten kann. Dies im Bestreben, die Verantwortung für Lernprozesse den Lernenden zu übertragen und diese über inhaltliche Akzentsetzungen, individuelle Ziele und Lernabläufe (mit)entscheiden sowie ihr individuelles Lernen planen zu lassen (Messner, Niggli & Reusser, 2009, S. 158).

Das Studienmodell der Universität St. Gallen mit innovativen Lehrformaten wie dem Kontextstudium und dem Coaching-Programm kann als gelungenes Leuchtturmbeispiel für eine integrative Persönlichkeitsentwicklung an (europäischen) Hochschulen dienen. Die skizzierte Vielseitigkeit des Lehrangebots stellt einen anspruchsvollen Hochschulunterricht dar, der entsprechende Bereitschaften und Fähigkeiten bei den Hochschullehrenden bedingt, die jedoch nicht unbedingt vorausgesetzt werden können. Dazu gehört zuallererst die Bereitschaft der Lehrenden, die Lehre neben der Forschung als zentrale Aufgabe des eigenen professionellen Handelns anzuerkennen. Ein qualitativ hoch stehendes universitäres Lehr-Lernangebot bedarf deshalb neben dem Engagement der Lehrenden und

Studiengangs- und Programmverantwortlichen auch wirksamer Möglichkeiten der Personalauswahl und der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. Die Universitäten sind deshalb zukünftig gefordert, neben entsprechenden Aus- und Weiterbildungskonzepten, die auf die jeweiligen Studienstufen abgestimmt sind, auch Anreiz- und Unterstützungsmassnahmen bereitzustellen und damit förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, um eine grössere Zahl von Hochschullehrenden für ihre verantwortliche Aufgabe zu motivieren und zu befähigen.

Literatur

- Barnes, K., Marateo, R. C. & Ferris, S. P. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate* 3(4). Abgerufen am 30. November 2014 von <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=382>
- Bergan, S. (2006). Promoting new approaches to learning. *EUA Bologna Handbook*, Article B.1.1-1. Berlin: Raabe Verlag.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. Abgerufen am 30. November 2014 von http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bucharest Communiqué (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Abgerufen am 30. November 2014 von [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communiqué%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communiqué%202012(2).pdf)
- Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, W. M. & Bass, J. (2011). *Rethinking undergraduate business education: liberal learning for the profession*. (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dubs, R. (1999). *Universitätsstudium – Anforderungen aus der Sicht der Lehr- und Lernforschung. In Dokumentation des Dies academicus der Universitären Hochschule Luzern (UHL) am 10. November 1999. Luzerner Hochschulreden Nr. 8*. Abgerufen am 30. November 2014 von https://www.unilu.ch/fileadmin/universitaet/universitaet/dokumente/universitaetsreden/Unireden_8.pdf
- Dubs, R. (2001). Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. *Sowonlinejournal 2: Welche ökonomische Bildung wollen wir?* Abgerufen am 30. November 2014 von <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf>
- Dubs, R. (2009). Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), S. 12-25.
- Eberle, T. S. (2005). Zur Einführung. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.) (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 33-38). Frankfurt: Campus.

- Eberle, T. S. (2012a). Das Coaching-Programm der Universität St. Gallen. In T. S. Eberle & S. Spoun (Hrsg.), *Durch Coaching Führungsqualitäten entwickeln. Kernkompetenzen erkennen und fördern* (S. 115-136). Zürich: Versus Verlag.
- Eberle, T. S. (2012b). Kontextstudium und Coaching-Programm an der Universität St. Gallen. In R. Oerter, D. Frey, H. Mandl, L. von Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* (S. 91-112). München: Hampp.
- Eberle, T. S. & Spoun, S. (Hrsg.) (2012). *Durch Coaching Führungsqualitäten entwickeln. Kernkompetenzen erkennen und fördern*. Zürich: Versus Verlag.
- EUnicult [Cultural Competencies Network] (2008). *Cultural education in Europe's universities: The great challenge*. Guardini Stiftung e.V. Berlin. Abgerufen am 30. November 2014 von www.eunicult.eu
- Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. In K. Sawyer (Eds.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 79-96). New York: Cambridge University Press.
- Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hoidn, S. (2007a). Wandel beginnt in den Köpfen – denn sie tun nicht, was sie sollen. In T. S. Eberle, S. Hoidn & K. Sikavica (Hrsg.), *Fokus Organisation. Sozialwissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (S. 209-231). Konstanz: UVK.
- Hoidn, S. (2007b). Wikis in der Hochschullehre – Aktives Lernen in Lerngemeinschaften an der Uni St. Gallen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 2(4), 1-22. Abgerufen am 30. November 2014 von <http://www.zfhe.at>
- Hoidn, S. (2010). *Lernkompetenzen an Hochschulen fördern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Abgerufen am 30. November 2014 von http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maag Merki, K. (2006). Teil I: Theoretischer und methodischer Hintergrund. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen* (S. 23-56). Bern: Haupt.
- Messner, H., Niggli, A. & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), S. 149-162.
- Müller, B. (2012). *Die Anfänge der Bologna-Reform in der Schweiz. Rekonstruktion, Kontextualisierung und Rezeption des hochschulpolitischen Prozesses aus akteurstheoretischer Perspektive*. Bern: hep.
- Oblinger, D. C. & Oblinger, J. L. (Hrsg.) (2005). *Educating the net generation*. Boulder, CO: Educause. Abgerufen am 30. November 2014 von <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>
- Rat der Europäischen Union (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 119/02. Abgerufen am 15. Dezember 2014 von <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:de:PDF>

- Rubin R. S. & Dierdorff, E. C. (2009). How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 8 No. 2, pp. 208-24.
- Rubin R. S. & Dierdorff, E. C. (2011). On the road to Abilene: Time to manage agreement about MBA curricular relevance. *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 10 No. 1, pp. 148-61.
- Schultheis, F., Cousin, P-F & Roca i Escoda, M. (Hrsg.) (2008). *Humboldts Altraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Sorbonne-Erklärung (1998). *Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*. Paris: The Sorbonne. Abgerufen am 15. Dezember 2014 von http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Erklärung.pdf
- Spoun, S. (2005). Mentoring und Coaching an der Universität: Legitimation – Ziele – Gestaltung. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 335-350). Frankfurt: Campus.
- Spoun, S. & Wunderlich, W. (Hrsg.) (2005). *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*. Frankfurt: Campus.
- Universität St. Gallen (2014a). *The future of content is context. Das Kontextstudium an der Universität St. Gallen*. Abgerufen am 30. November 2014 von http://www.unisg.ch/-/media/internet/content/dateien/unisg/broschueren/hsg_kontextstudium_broschüre.pdf?fl=de
- Universität St. Gallen (2014b). *Bachelor-Studium 2015*. Abgerufen am 30. November 2014 von http://www.unisg.ch/-/media/internet/content/dateien/unisg/studium/broschueren/hsg_bachelorstudium.pdf?fl=de
- Von Rosenstiel, L. & Frey, D. (2012). Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In R. Oertel, D. Frey, H. Mandl, L. von Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* (S. 49-68). München: Hampp.
- Wunderlich, W. (2009). Das Bildungskonzept der Universität St. Gallen. In M. Jung & C. Meyer (Hrsg.), *Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten* (S. 141-164). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Kommunikationskulturelle Missverständnisse und deren Antizipierbarkeit

Michaela Pfadenhauer

1 Vorbemerkung

Wann ist die Zeit für autobiographische Notizen gekommen? Jemals? Niemals? In der Wissenschaft haben sie nach gängiger Meinung rein gar nichts zu suchen. Subjektives, d. h. das eigene Erleben hat noch am ehesten Platz in der Phänomenologie. Über deren Verhältnis zur Soziologie besteht allerdings Uneinigkeit. Aber selbst in der die Brücke suchenden statt die Grenze markierenden lebensweltanalytischen Ethnographie dient die phänomenologische Methode gerade dazu, den in Frage stehenden (Bewusstseins-)Gegenstand von allen persönlichen, biographischen und anderen Anhaftungen zu reinigen, d. h. Wesensschau statt Innenschau zu betreiben (vgl. Pfadenhauer und Grenz 2015). In seinem Grundlagenwerk zum Beitrag der Phänomenologie für eine Methodologie der Sozialwissenschaften betont Thomas Eberle dementsprechend, dass der Wert der phänomenologischen Lebenswelt-Analyse vor allem in der Bereitstellung von Konzepten liegt, „welche Alfred Schütz' Postulat der subjektiven Perspektive zu realisieren gestatten, indem sie die Mittel bereitstellen, um subjektive Erlebniswelten zu beschreiben“ (Eberle 1984, S. 434).

Meine Reflektion meines Erlebens kommunikationskultureller Unterschiede, die Gegenstand dieses Beitrags sind, wird allerdings bei weitem nicht die Durchdringungstiefe erreichen, die Thomas Eberle gemeinsam mit Verena Rebitzke Eberle bei der Analyse eines existentiell persönlichen Ereignisses kürzlich vorgeführt hat (vgl. Eberle und Rebitzke Eberle 2012). Dabei setze ich darauf, dass die Gattung der Festschrift noch am ehesten den Rahmen bildet, in dem solche von persönlichen Erfahrungen ausgehende Reflexionen akzeptiert werden. Angesiedelt sind sie irgendwo in der Mitte zwischen den Polen des nicht zur Veröffentlichung vorgesehenen Tagebucheintrags, in dem sich ein weitgehend ungeordnetes Sprudeln der Gedanken manifestiert, und dem, was Peter L. Berger (2011, S. 7) „ego-histoire“