Institut für Wirtschaftspädagogik

Universität St.Gallen

Tobias Jenert, Anja Gebhardt

Zugänge zum Begriff der Lernkultur:

Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen

IWP Arbeitsberichte

Band 2

Hrsg.: Professor Dr. Dieter Euler

IWP-HSG
Institut für Wirtschaftspädagogik
Dufourstrasse 40a
CH-9000 St. Gallen

Telefon ++41 (0)71 224 26 30
Telefax ++41 (0)71 224 26 19
iwphsg@unisg.ch
www.iwp.unisg.ch

Erschienen im März 2010

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes „rethinking education in the knowledge society“ (www.red-ink.ch), gefördert durch den Schweizer Nationalfonds (www.SNF.ch) im Rahmen des ProDoc-Programms.

red-ink
rethinking education in the knowledge society
doctoral school

FNSNF

Inhalt

1. Einleitung 4
2. Zugänge zum Kulturkonstrukt: Was wird unter Kultur verstanden? 6
2.1. Überblick zu Kategorisierungen von Kulturkonzepten 7
2.2. Variablenansatz, Metaphernansatz und dynamischer Ansatz 7
2.2.1. Der Variablenansatz 8
2.2.2. Der Metaphernansatz 9
2.2.3. Der Dynamische Ansatz 10
2.3. Integrations-, Differenzierung- und Ambiguitätsperspektive 11
2.3.1. Die Integrationsperspektive 12
2.3.2. Die Differenzierungsperspektive 12
2.3.3. Die Ambiguitätsperspektive 13
2.4. Funktionalismus und Symbolismus 13
2.4.1. Die funktionalistische Position 14
2.4.2. Die symbolistische Position 15
2.5. Weitere Kategorisierungen 16
2.6. Synthese der verschiedenen Zugänge 17
3. Der Begriff der Lernkultur unter Berücksichtigung verschiedener Konnotationen des Kultur- und des Lernbegriffs 19
3.1. Lernkultur als präskriptives Postulat einer veränderten Praxis von Lehren und Lernen 19
3.2. Funktionalistische Ansätze: Lernkulturen als Rahmenbedingungen des Lernens 20
3.2.1. Lernkultur als „Ausführungsprogramm“ für das Lernhandeln 20
3.2.2. Lernende Organisationen 21
3.3. Symbolistische Ansätze: Lernkulturen als Sinnstrukturen 23
3.3.1. Lernorte als Symbolsysteme 23
3.3.2. Disziplinäre Kulturen und Habitus 24
3.4. Lernen als Enkulturation: Sozio-kulturelle Lerntheorie 24
4. Fazit 27
Literatur 28

1. Einleitung

„Lernkultur" wird als Begriff häufig gebraucht und fast ebenso häufig definiert – das gilt für den betrieblichen Kontext ebenso wie für die Bereiche der Schul-, Hochschul-, Berufs- und Erwachsenenbildung (z. B. Wulf, Althans, Blaschke, Ferrin, Göhlich, Jörissen, Mattig et al., 2007; Jenert, Zellweger Moser, Dommen & Gebhardt, 2009; Kirchhöfer, 2004; Erpenbeck & Sauer, 2000). Trotz der grossen Aufmerksamkeit, die der Begriff in den letzten zwei Jahrzehnten erfahren hat, kann man nicht von einem in sich geschlossenen Forschungsprogramm sprechen. Die Zugänge zum Phänomenbereich Lernkultur sind ebenso vielfältig wie die hinter einzelnen Ansätzen stehenden Lernkulturkonstrukte. Den Autoren ist keine Publikation bekannt, welche unterschiedliche Ansätze der Lernkulturforschung systematisch aufarbeitet. Eine wichtige Referenzquelle ist der Bericht von Kuh und Whitt (1988) „The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities". Ausgehend von einer fundierten Übersicht zu unterschiedlichen Zugängen zum Kulturbegriff (oft in starker Anlehnung an die Organisationskulturforschung (vgl. Allaire & Firsirotu, 1984)) stellen die Autoren ein Rahmenmodell zur Analyse von Hochschulkulturen vor (Kuh und Whitt, 1988, S. 56). Diese Arbeit erweist sich für ein besseres Verständnis unterschiedlicher Zugänge zum Lernkulturbegriff als aufschlussreich, weil im Kontext Hochschule zwangsweise viele Aspekte des Lernens und Lehrens angesprochen werden. Allerdings fokussiert auch dieser Bericht nicht das Konstrukt der *Lern*kultur und bietet damit nur einen Ausgangspunkt für die Identifizierung unterschiedlicher Zugänge.

Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Zugänge zum Lernkulturbegriff folgt zwei wesentlichen Überlegungen:

(1) *Was wird unter Kultur verstanden*? Im Hinblick auf den Kulturbegriff existiert eine schier unüberschaubare Definitionsvielfalt (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 194; Kuh und Whitt, 1988, S. 5).[1] Umso wichtiger erscheint es, die unterschiedlichen Verständnisse von Kultur klar auszuweisen, um darauf ein tragfähiges Lernkulturkonstrukt errichten zu können. Nicht alle Arbeiten erfüllen diese Anforderung, weshalb es umso wichtiger erscheint, vor der Definition von *Lern*kultur über eine elaborierte Vorstellung von den möglichen Konnotationen des Kulturbegriffs zu verfügen. Folglich befasst sich der erste Teil (Kapitel 2) dieses Arbeitsberichts damit, verschiedene Zugänge zum Kulturbegriff vorzustellen und einzuordnen.

(2) *Was wird unter Lernen verstanden?* Zugänge zum Lernkulturbegriff unterscheiden sich auch in der Art und Weise, in der Lernen verstanden wird. Wohl am häufigsten wird Lernkultur im Sinne von Rahmenbedingungen für individuelles Lernen betrachtet. Lernkultur beeinflusst also, wie individuelle Lernprozesse ablaufen. Andere Ansätze fokussieren Organisationen in ihrer Gesamtheit als lernende Einheiten. Dies betrifft folglich das Lernen bzw. die Weiterentwicklung der Kultur als Ganzes. Ein dritter hier vorgestellter Zugang betrachtet Lernprozesse selbst als kulturelles Handeln. In jedem dieser Zugänge stehen die Begriffe Kultur und Lernen also in einem anderen Verhält-

[1] Immer wieder zitiert (Google Scholar, als grober Anhaltspunkt, zählt 2034 Zitationen, Stand 10. November 2009) werden Kroeber und Kluckhohn (1952), die 1952 bereits 164 Definitionen des Kulturbegriffs zählen.

 © IWP-HSG

nis zueinander. Der zweite Teil des Arbeitsberichts (Kapitel 3) befasst sich demgemäss mit verschiedenen Zugängen zur Lernkultur als Zusammenspiel von Kultur- und Lernverständnis.

Auch an dieser Stelle sind andere Vorgehensweisen und Auswahllogiken denkbar, so dass die folgenden Ausführungen keineswegs dem Anspruch der Vollständigkeit genügen können. Sie können dem Leser aber einen ersten Blick auf die Landschaft unterschiedlicher Zugänge zum Lernkulturbegriff geben und Ausgangspunkt für eigene Systematisierungen sein. Vor diesem Hintergrund ist der *Versuch*scharakter der nachfolgenden Systematisierung der Lernkulturforschung zu betonen.[2]

[2] Die Ausführungen basieren zu einem wesentlichen Teil auf Recherchen der Autorengruppe des Forschungsprojekts „Lernkulturen an Hochschulen" (Jenert, Zellweger Moser, Dommen & Gebhardt, 2009) und erfüllen nicht den Anspruch der Vollständigkeit.

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

Als Folge der bereits angesprochenen Definitionsvielfalt birgt der Kulturbegriff die Gefahr, diffus und oberflächlich verwendet zu werden. „Cultural perspectives have been widely used in a general, all-encompassing manner to subsume almost every concept, event, or activity that might occur in an organized setting" (Kuh & Whitt, 1988, S. 9; vgl. Allaire & Firsirotu, 1984, S. 194). Angesichts der Gefahr einer unreflektierten und dadurch oberflächlichen Verwendung des Kulturbegriffs gilt es einerseits, seinen Bedeutungskern und andererseits, die Unterschiede verschiedener Zugänge herauszuarbeiten.

Bedeutungskern

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

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

Bechers Rechtfertigung verweist auf die wesentlichen Merkmale, die unterschiedliche kulturelle Zugänge verbinden (Friebe, 2005, S. 22): Kultur impliziert (1) Regelmässigkeiten in den Wahrnehmungen und/oder im Handeln von Personen. Kultureller Forschung geht es um Gewohnheiten sowie geteilte Handlungs- und Wahrnehmungsmuster. Zudem wird (2) Kultur als spezifisch menschliche Eigenschaft stets bestimmten sozio-kulturellen Kontexten bzw. einer Gruppe von Personen zugeschrieben. Solche Gruppen können räumlich (Nationen, Stämme, Organisationen) oder aber über ähnliche Lebensumstände (Berufsgruppen, Freizeitaktivitäten etc.) definiert sein.

Trotz dieses Bedeutungskerns und des gemeinsamen Ursprungs des Kulturbegriffs in der Anthropologie oder den Geisteswissenschaften (Schultz, 1995, S. 8), wählen verschiedene Disziplinen (Kulturanthropologie, Kultursoziologie, Kulturethnographie und die kulturvergleichende Psychologie) zum Teil höchst unterschiedliche Zugänge auf das Kulturphänomen. Infolgedessen kann bezüglich eines einheitlichen Kulturverständnisses oder einer allgemein akzeptierten Kulturdefinition kein Konsens herausgearbeitet werden (Müller, 2007, S. 72).

Angesichts der ungeordneten Vielfalt an Kulturbegriffen und Perspektiven auf das Kulturkonstrukt ist es angezeigt, bedeutsame Kulturkonzepte in ihren Grundannahmen, Prämissen, Erkenntnisinteressen und forschungsmethodischen Implikationen vor- und einander gegenüberzustellen sowie zu systematisieren.

 © IWP-HSG

In Bezug auf die Analyse von Organisations- und damit auch von Lernkulturen an Hochschulen steht also kein allgemein akzeptierter Rahmen bereit (Schultz, 1995, S. 10). Dennoch bilden die „verschiedenen anthropologischen Schulen […] die Basis für die unterschiedlichen Ansätze, welche sich innerhalb der Organisationskulturforschung etabliert haben […] und enthalten wertvolle Anregungen zur Untersuchung kultureller Phänomene“ (Müller, 2007, S. 75).

Auf die Definition verschiedener Kulturbegriffe sei an dieser Stelle verzichtet[3], nachfolgend werden stattdessen divergierende Kulturkonzepte vorgestellt und systematisiert.

2.1. Überblick zu Kategorisierungen von Kulturkonzepten

In der Literatur sind verschiedene Abhandlungen und detaillierte Darstellungen (Müller, 2007, S. 83) auffindbar, die konkurrierende Kulturansätze und -paradigmen beschreiben und differenzieren (z. B. Smircich, 1983a; Allaire & Firsirotu, 1984; Schultz, 1995; Dormayer & Kettern, 1997). Zum Teil stellen die Autoren in diesem Zusammenhang systematische Kategorisierungen und Typologien bereit. Dabei werden den Klassifizierungen verschiedene Differenzierungskriterien zugrunde gelegt (Schultz, 1995, S. 10).

Bei der Durchsicht der relevanten Literatur lassen sich drei wesentliche Kategorisierungen identifizieren, die in der Mehrheit der gefundenen theoretischen Abhandlungen und empirischen Forschungsarbeiten zu Rate gezogen werden. Dies betrifft erstens die Unterscheidung in Variablenansatz, Metaphernansatz und dynamischen Ansatz. Im Rahmen einer zweiten Typologie wird die Integrations- von der Fragmentations- und Differenzierungsperspektive unterschieden.

Ferner werden drittens die Denkschulen des Funktionalismus und des Symbolismus erörtert (siehe 2.4.). Überdies werden weitere Möglichkeiten der Klassifizierung kurz skizziert (siehe 2.5.), bevor die Zusammenhänge zwischen diesen Unterscheidungsperspektiven aufgezeigt werden (siehe 2.6.).

2.2. Variablenansatz, Metaphernansatz und dynamischer Ansatz

Die Vielzahl voneinander abweichender Konzepte zur Analyse von Kulturen lassen sich in einer ersten Betrachtung zu zwei theoretischen Positionen, nämlich dem Variablen- und dem Metaphernansatz bündeln, denen jeweils unterschiedliche paradigmatische Annahmen zugrunde liegen. In neueren Arbeiten wird ein dritter Forschungsstrang beschrieben, welcher als Synthese aus Variablen- und Metaphernansatz entstanden ist und als dynamischer Ansatz bezeichnet wird (Friebe 2005, S. 16, 19; Müller 2007, S. 83, 87). Diese drei Ansätze zeigen potenzielle, bis heute gültige Sichtweisen auf Organisations- und Lernkulturen auf (Friebe, 2005, S. 16).

[3] Der/die interessierte Leser/in sei diesbezüglich z. B. auf Dormayer & Kettern (1997) oder Kroeber & Kluckhohn (1952) verwiesen.

Hauptunterscheidungskriterium für die Differenzierung in Variablen-, Metaphern- und dynamischen Ansatz ist das Verhältnis von Kultur und dem System bzw. der betreffenden Organisation[4] (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 195). Es geht um die Grundentscheidung, ob Organisationen eine Kultur *haben* oder ob Organisationen Kulturen *sind* (Schultz, 1995, S. 10; vgl. Allaire & Firsirotu, 1984, S. 195; vgl. Smircich, 1983a, S. 339).

2.2.1. Der Variablenansatz

Grundtenor des Variablenansatzes ist, dass eine Organisation (Hochschule) eine Kultur *hat*. Die Kultur wird in diesem Zusammenhang als Merkmal der Organisation begriffen und fungiert als eine von mehreren Gestaltungsvariablen, neben den Strukturen, Aufgaben, Akteuren und Technologien der Organisation (Friebe, 2005, S. 17; Müller, 2007, S. 84; Schultz, 1995, S. 10; Allaire & Firsirotu, 1984, S. 195). Es sei an dieser Stelle betont, dass im Variablenansatz von der Gestaltbarkeit von Kultur ausgegangen wird (Friebe, 2005, S. 17; Müller, 2007, S. 85). Des Weiteren impliziert die Auffassung von Kultur als einer Variablen, dass Kultur auf einer Skala abgebildet und damit einer möglichen Messung zugänglich gemacht werden kann. Weit verbreitet sind in diesem Rahmen Skalen, die zwischen starken und schwachen sowie effizienten und ineffizienten Kulturen unterscheiden (Schultz, 1995, S. 11).

In diesem Zusammenhang wird Normen und Werten eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Dieser Kulturkern manifestiert sich in Artefakten und tradierten Verhaltensweisen, welche von den Organisationsmitgliedern geteilt werden (Friebe, 2005, S. 17; Schultz, 2005, S. 10f.). Deshalb werden Kulturen als prinzipiell homogen bzw. homogenisierende und ordnende Kraft innerhalb einer Organisation charakterisiert (Friebe, 2005, S. 23).

In dezidierteren Darstellungen des Variablenansatzes, beispielsweise von Smircich (1983a), werden verschiedene Ansätze weiter ausdifferenziert, je nachdem, ob Kultur als unabhängige interne Variable oder als abhängige externe Variable verstanden wird (Kluge, 2003, S. 650; Schultz, 1995, S. 10f.). Auf eine ausführliche Darstellung sei an dieser Stelle verzichtet und auf Smircich (1983a) verwiesen.

In Bezug auf die paradigmatische Einordnung ist dem Variablenansatz eine objektivistische Position und eine funktionalistische Perspektive inhärent. Er zeichnet sich durch eine Nähe zur systemorientierten bzw. -theoretischen Betrachtungsweise von Organisationen aus (Friebe, 2005, S. 17; Müller; 2007, S. 84).

Dies findet Ausdruck in der gestaltungsorientierten Ausrichtung von Forschungsarbeiten, die dem Variablenansatz zuzuordnen sind. Das Erkenntnisinteresse ist zumeist pragmatischer Natur und intendiert die gezielte Beeinflussung einer Organisation durch die Gestaltung der Kultur. Dabei können sowohl direkte (z. B. über Implementierung von Strategien) als auch indirekte (z. B. durch symbolische Handlungen oder Kommunikation) Wege der Kulturanpassung beschritten werden (Friebe, 2005, S. 17). Man erhofft sich, den Beitrag der Kultur zum Erfolg einer Organisation ermitteln und die damit in Verbindung

[4] Es sei an dieser Stelle betont, dass die nachfolgenden Ausführungen für Organisationen im Allgemeinen, aber auch für den spezifischen Fall der Organisation Hochschule gelten. Das heisst, wenn nachfolgend von Organisationen gesprochen wird, wird vor allem der Hochschulkontext in den Blick genommen.

© IWP-HSG

stehenden Kulturfunktionalitäten verbessern zu können (Baetge, Schewe, Schulz et al., 2007; Müller, 2007, S. 84; Friebe, 2005, S. 17). Dies wird häufig durch das Herausarbeiten von Organisationstypologien oder Kulturdimensionen umgesetzt. Ebenso werden nicht selten Soll-Ist-Vergleiche von Organisationskulturen erstellt. Forschungsarbeiten des Variablenansatzes generieren Erkenntnisse aus der Aufzählung, Erfassung und Beschreibung materieller und immaterieller Kulturartefakte (Friebe, 2005, S. 17; Müller, 2007, S. 85). Dementsprechend wird hierbei zumeist auf quantitative Forschungsmethoden rekurriert (Müller, 2007, S. 85f.). Gemäss der systemtheoretischen Orientierung fokussiert man dabei auf die Untersuchung des Bestehenden und Greifbaren. Dieses Vorgehen basiert auf der Prämisse, dass zugrunde liegende Werte, Normen und Grundannahmen durch Analyse der sichtbaren Artefakte und Kulturmanifestationen erschlossen werden können (Friebe, 2005, S. 17).

Die Kritik am Variablenansatz thematisiert vor allem die Annahme der Machbarkeit und Gestaltbarkeit von Kulturen. Es wird argumentiert, dass der aus Werten, Normen und Grundannahmen zusammengesetzte Kulturkern verfestigt und damit nur schwer veränderbar ist. Ebenso wird die Ausblendung ethischer Probleme, die aus der Beeinflussung von Werten und Normen resultieren können, kritisiert. Zudem wird die Annahme der Homogenität in Frage gestellt. Die Fokussierung auf die Erfassung von Ist-Zuständen und die Herstellung von kausalen Zusammenhängen wird gleichermassen kritisch diskutiert. Dies werde der Komplexität des Kulturphänomens nicht gerecht und spart die Prozesse der Entstehung, Entwicklung und Wirkung von Kultur aus Erklärungszusammenhängen aus (Friebe, 2005, S. 18; Müller, 2007, S. 85). Im Hinblick auf die Forschungsmethodik kommt Müller (2007) zu dem Schluss, „dass die ausschließliche Verwendung quantitativer Erhebungs- und Auswertungsinstrumente aufgrund des Facettenreichtums des Untersuchungsgegenstandes […] [K]ultur zu kurz greift“ (S. 85). Allerdings ist unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten festzuhalten, dass die beobachtbaren Kulturmerkmale mittels quantitativer Verfahren relativ leicht zu erheben und die Ergebnisse durch statistische Berechnungen überprüf- und vergleichbar sind (Müller, 2007, S. 86).

2.2.2. Der Metaphernansatz

Im Gegensatz zum Variablenansatz beruht der Metaphernansatz auf der Annahme, dass eine Organisation (Hochschule) eine Kultur *ist* (Friebe, 2005, S. 18; Müller, 2007, S. 86; Smircich, 1983a, S. 347). Von daher hat man sich Organisationen als kleine Gesellschaften („societies writ small“ (Silverman, 1970, S. 12)) vorzustellen, die durch typische kulturelle Merkmale wie Sprache und Normen charakterisierbar sind (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 193; Müller, 2007, S. 86). Kultur dient in dieser Perspektive als Metapher für das menschliche Verhalten und alle sonstigen Manifestationen innerhalb einer Organisation (Schultz, 1995, S. 11). Organisationskultur wird infolge dessen als soziale und kollektiv erschaffene Konstruktion der Wirklichkeit dargestellt, die in Form eines Interpretationsprozesses zu erschliessen ist. Die Notwendigkeit zur Interpretation basiert auf den Annahmen des symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1973), der dem Metaphernansatz zugrunde liegt (vgl. Geertz, 1973). Dieser besagt, dass die soziale Realität erst aus Bedeu-

tungszuweisungen entsteht. Diese Bedeutungen werden innerhalb einer Kultur durch das gemeinsame Handeln von Personen ständig definiert (Friebe, 2005, S. 18). Kultur ist demnach nicht statisch, sondern ein dynamischer Prozess der Sinngenerierung (Geertz, 1973).

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zum Variablenansatz zeigt sich in einer pluralistischeren, weniger konsistenten Perspektive auf Organisationen. Das heisst, Organisationskulturen werden nicht als homogen und widerspruchsfrei betrachtet. Vielmehr zeichnet sich jede Organisation durch eine gewisse kulturelle Vielfalt und Heterogenität aus, wodurch einzelne, parallel nebeneinander bestehende Subkulturen identifiziert werden können (Friebe, 2005, S. 18; Müller, 2007, S. 86). Weiterhin grenzt sich der Metaphernansatz durch die grundsätzliche Verneinung der Gestaltbarkeit von Kultur vom Variablenansatz ab (Müller, 2007, S. 86).

Der Metaphernansatz ist geprägt durch seine Zugehörigkeit zum interpretativen, subjektivistischen Paradigma. Dementsprechend ist das Erkenntnisinteresse entsprechender Forschungsarbeiten primär auf ideelle und symbolische Aspekte von Organisationskulturen gerichtet. Es gilt, ein tieferes und detailliertes Verständnis der Kultur zu entwickeln (Müller, 2007, S. 86; Schultz, 1995, S. 11). Ziel solcher Forschung ist es, Erklärungsansätze für die Ausprägung bestimmter kultureller Phänomene, Abläufe und Zusammenhänge in Form von „dichten Beschreibungen" bereitzustellen (thick description, Geertz, 1973). Dabei wird das Ziel verfolgt, die Ursprünge und Entwicklungen dieser Aspekte verstehend nachzuvollziehen (Friebe, 2005, S. 19; Müller, 2007, S. 86f.). Bedeutsam für die Auswahl der Forschungsmethodik ist der Anspruch, Organisationen nicht in ihren Einzelteilen, sondern als integriertes Ganzes zu betrachten. Überdies wird bei Betrachtung der Kultur eine subjektive Perspektive eingenommen. Die Datenerhebung und -auswertung erfolgt aufgrund dessen zumeist unter Einsatz qualitativer Forschungsmethoden. Es ist jedoch anzumerken, „dass aufgrund der defizitären, theoretischen wie methodischen Ausarbeitung dieses Ansatzes keine allgemein anerkannte Methodik vorliegt, die als Basis für ein Untersuchungsvorhaben dienen könnte" (Müller, 2007, S. 87).

Das Bestreben des Metaphernansatzes, der Komplexität des Kulturkonstrukts gerecht zu werden, ist mit einem erheblichen forschungspraktischen Aufwand verbunden. Ferner wird am Metaphernansatz die eingeschränkte Generalisierbarkeit von Ergebnissen bemängelt (wobei Generalisierungen grundsätzlich nicht das Ziel interpretativ-symbolistischer Arbeiten sind). Kritische Stimmen bemerken, dass die Zahl der theoretischen Konzepte prinzipiell der Zahl der analysierten Kulturen gleichzusetzen ist, sofern der Anspruch der detailgetreuen Abbildung der untersuchten Organisationskulturen samt ihrer spezifischen Besonderheiten aufrecht erhalten wird. Zudem sind die Forschungsarbeiten und Ergebnisse des Metaphernansatzes wegen ihrer fehlenden pragmatischen Orientierung in Bezug auf eine mögliche Praxisanwendung kaum verwertbar (Müller, 2007, S. 87). Insgesamt ist der Metaphernansatz in der Forschung aufgrund der aufgelisteten Schwierigkeiten vergleichsweise wenig verbreitet.

2.2.3. Der Dynamische Ansatz

Der Dynamische Ansatz für die Analyse von Organisationskulturen wird als Zusammenführung der objektivistischen und subjektivistischen Kulturperspektive charakterisiert

 © IWP-HSG

und verbindet Merkmale des Variablenansatzes mit Aspekten des Metaphernansatzes. Essenziell ist, dass Organisationen Kulturen sind, gleichzeitig aber ebenso kulturelle Merkmale aufweisen. Folglich *hat und ist* die Organisation eine Kultur. Kultur besteht zum einen in Form materieller, direkt beobachtbarer Aspekte (Variablenansatz) und umfasst zum anderen gleichermassen ideelle Kulturaspekte, welche lediglich indirekt erschlossen werden können (Metaphernansatz) (Friebe, 2005, S. 19; Müller, 2007, S. 87). „Kultur entwickelt sich demnach […] zu einem multiplen, dynamischen Konstrukt, dessen Facetten teilweise sichtbar sind und teilweise nur erschlossen werden können" (Friebe, 2005, S. 19).

In Anlehnung an den Metaphernansatz entsteht Kultur durch Interpretationsprozesse und Interaktion ihrer Mitglieder in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Kulturentstehung ist folglich ein gemeinsamer Lernprozess. Die Kombination mit dem Variablenansatz erlaubt es in diesem Zusammenhang, sozio-materielle Gegebenheiten einer Organisation bewusst zur Gestaltung von Kultur einzusetzen (Friebe, 2005, S. 19; Müller, 2007, S. 87f.).

Auch hinsichtlich des Erkenntnisinteresses verbindet der Dynamische Ansatz den Variablen- mit dem Metaphernansatz. Demgemäss sind entsprechende Forschungsarbeiten sowohl an einem Tiefenverständnis von Kultur als auch an der zielorientierten Gestaltung von Kulturaspekten interessiert (Friebe, 2005, S. 20f.). Es verbinden sich das pragmatische Interesse an einer langfristigen und planbaren Kulturgestaltung (Variablenansatz) mit den Grundannahmen des interpretativen Paradigmas (Metaphernansatz). „Zunächst sollte ein tief greifendes Verständnis von [K]ultur erarbeitet werden, bevor die gewonnenen Erkenntnisse […] zur Gestaltung der Organisation als Kultursystem dienen können" (Müller, 2007, S. 88).

In Bezug auf die Forschungsmethodik werden qualitative Verfahren präferiert. Da jedoch auch quantitative Erhebungsmethoden nicht abgelehnt werden (Müller, 2007, S. 88), sind methodische Kombinationen zur Erforschung von Organisations- und Lernkulturen denkbar. Ein Beispiel dafür liefert Sackmann, die im Sinne eines Forschungsprogramms zunächst qualitativ-verstehende Studien durchführte (Sackmann, 1991; 1992) und später darauf aufbauend quantitative Erfassungsinstrumente entwickelte (Sackmann, 2004; 2007).

2.3. Integrations-, Differenzierungs- und Ambiguitätsperspektive

Ende der 1980er Jahre kritisieren Martin und Meyerson (1988) in mehreren Beiträgen, dass die bis dahin dominierenden Paradigmen Kultur jeweils als konsistentes Modell darstellen, das von allen Kulturmitgliedern in gewisser Weise geteilt wird (S. 102; Schultz, 1995, S. 11). Die Annahme von Homogenität und Konsens wird von Martin (1992) in Frage gestellt. Infolgedessen ordnet sie die bis dahin vorherrschenden Forschungsarbeiten samt ihrer theoretischen Grundannahmen der so genannten Integrationsperspektive zu und präsentiert daneben zwei weitere Paradigmen für die Analyse von Organisationskulturen. Die Differenzierungs- und Ambiguitäts- oder auch Fragmentierungsperspektive sind jedoch nicht als exklusive Alternativkonzepte zum Integrationsparadigma zu sehen. Ihr Beitrag zur Untersuchung von Organisationskulturen ergibt sich vielmehr aus der Formulierung neuer Fragestellungen (Schultz, 1995, S. 11f.). Es erstaunt daher nicht, dass insbe-

sondere neuere Ansätze diese drei kulturellen Perspektiven (Integration, Differenzierung und Ambiguität) aufnehmen, beschreiben und empirischen Arbeiten zugrunde legen (Friebe, 2005, S. 15).

2.3.1. Die Integrationsperspektive

Die Integrationsperspektive betont die Konsistenz kultureller Manifestationen (Friebe, 2005, S. 15; Martin, 1992, S. 12f.) sowie einen organisationsweiten Konsens, der von allen Organisationsmitgliedern getragen wird. Innerhalb einer Kultur bestehen keinerlei Unstimmigkeiten, so dass das Vorhandensein von Ambiguität ausgeschlossen wird. Metaphorisch wird dieser Zustand als gelichteter Dschungel umschrieben (Martin, 1992, S. 12f.). Obschon sich die Autoren, deren Arbeiten der Integrationsperspektive zuzurechnen sind, bezüglich der Prämisse, dass Kulturen etwas Geteiltes umfassen, einig sind, gibt es Abweichungen im Hinblick auf die Bezugspunkte der Geteiltheit (Martin, 1992, S. 53f.). Demnach bezieht sich der Konsens z. B. auf Werte, Grundannahmen, Verständnisse oder Kommunikationsregeln (Martin, 1992, S. 53f.).

2.3.2. Die Differenzierungsperspektive

Die Differenzierungsperspektive grenzt sich deutlich vom Integrationsparadigma ab, indem sie Inkonsistenzen, die einerseits zwischen mehreren kulturellen Manifestationen und andererseits zwischen mehreren Organisationsmitgliedern auftreten, in den Mittelpunkt rückt (Friebe, 2005, S. 15; Schultz, 1995, S. 12; Martin, 1992, S. 12f.). Die Existenz eines organisationsweiten Konsenses wird abgelehnt. Unterschiede z. B. bezüglich bestimmter Werthaltungen oder Verhaltensweisen sind ursächlich für die Entstehung von Subkulturen, die im Rahmen differenzierungsperspektivischer Arbeiten vorrangig studiert werden (Sackmann, 1992; Schultz, 1995, S. 12). Wesentliche Annahme ist, dass sich Konsistenz und Konsens lediglich innerhalb von Subkulturen einstellen (Friebe, 2005, S. 15; Martin, 1992, S. 12f.). Aufgrund dieser Prämisse beziehen sich viele Kulturdefinitionen der Differenzierungsperspektive auf eine Gruppe und nicht auf die gesamte Organisation (Martin, 1992, S. 96; vgl. z. B. Smircich, 1983b, S. 56). Zwischen den Subkulturen einer Organisation können verschiedenartige Beziehungen bestehen. Sowohl Konflikte als auch friedliche Koexistenz können die Beziehungen untereinander prägen (Schultz, 1995, S. 12). Die Ambiguität bleibt folglich auf das Verhältnis verschiedener Subkulturen zueinander reduziert, ohne dass sie die Stimmigkeit innerhalb einzelner Subkulturen stört. Die Metapher von Kultur als „islands of clarity in sea of ambiguity“ (Martin, 1992, S. 13) veranschaulicht zusammenfassend das Verständnis von Organisationskulturen unter Anwendung der Differenzierungsperspektive (Martin, 1992, S. 12f.).

 © IWP-HSG

2.3.3. Die Ambiguitätsperspektive

Sowohl die Integrations- als auch die Differenzierungsperspektive gehen von Klarheit und Konsistenz bezüglich der Existenz und der Inhalte kultureller Manifestationen aus. Während diese Klarheit im Integrationsparadigma von allen Organisationsmitgliedern geteilt wird, besteht sie im Differenzierungsparadigma lediglich innerhalb von Subkulturen.

Von dieser Klarheit wendet sich die dritte Perspektive, das so genannte Ambiguitäts- oder Fragmentierungsparadigma vehement ab. Danach existiert weder ein stabiler organisationsweiter noch ein subkultureller Konsens. Ebenso treten klare Konsistenzen, aber auch klare Inkonsistenzen höchst selten auf. Konsens und Dissens stellen sich jeweils situations- und themenspezifisch ein und sind überdies ständigen Schwankungen unterworfen (Martin, 1992, S. 12f.; Schultz, 1995, S. 12f.). Dass manche Aspekte geteilt werden, andere aber nicht, dass manchen Punkten gleichgültig gegenüber gestanden wird, führt zu einer Koexistenz von Konsens und Dissens und schliesslich zu Ambiguität. Die Bestimmung kultureller und subkultureller Grenzen fällt dadurch sehr schwer. Die Ambiguitätsperspektive weist besonders deutlich auf die Komplexität des Phänomens Kultur hin. Neue Fragen werden aufgeworfen, welche die Grenzen anderer Kulturkonzepte aufzeigen. Die Schwächen der auf Kollektivität und Integration fokussierten kulturellen Konzepte werden so offensichtlich. Die Aufmerksamkeit wird auf Unklarheiten, Verwirrungen, Unsicherheiten und Doppeldeutigkeiten innerhalb einer Organisationskultur gelenkt (Schultz, 1995, S. 12f.). Martin (1992) zufolge konzentriert sich diese Perspektive geradezu auf die Ambiguität als Essenz der Organisationskulturen (S. 12). Vermutlich bedingt das, dass viele Autoren, deren Arbeiten dem Ambiguitätsparadigma angehören, Kultur zumeist nicht definitorisch bestimmen (können) (Martin, 1992, S. 152). Metaphorisch werden Kulturen demnach als Netz oder Dschungel illustriert (Martin, 1992, S. 13).

2.4. Funktionalismus und Symbolismus[5]

Die Kulturdiskussion lässt sich vor dem Hintergrund zweier klassischer paradigmatischer Perspektiven der Organisationstheorie analysieren und systematisieren. Zu unterscheiden sind Funktionalismus und Symbolismus als paradigmatische Positionen, die jeweils eigene Implikationen für das Verständnis von Kultur mit sich bringen.

Funktionalismus und Symbolismus verkörpern zwei unterschiedliche paradigmatische Perspektiven auf das Kulturkonstrukt (Schultz 1994, S. 149). Gemeinsamkeit zwischen beiden besteht lediglich in der Auffassung, dass Kultur als Modell abgebildet werden kann, welches sich entwickelt und von den Organisationsmitgliedern erlernt und weitergegeben sowie für selbstverständlich gehalten wird (ebd., S. 161–164). Ferner unterstellen beide Paradigmen Zusammenhänge zwischen den tieferliegenden Kulturebenen und den Kulturartefakten, also der oberen Kulturebene (ebd., S. 161). Im Wesentlichen grenzen sich die beiden Paradigmen jedoch voneinander ab, ein wesentliches Differenzierungskrite-

[5] Alle Ausführungen dieses Abschnitts folgen Schultz (1994).

rium ist dabei der Grad an Offenheit von Kulturmodellen. Der Funktionalismus baut auf vordefinierten und kategorisierten Kulturmodellen auf und untersucht und entschlüsselt Organisationskulturen auf verschiedenen Ebenen und Dimensionen. Im Gegensatz dazu realisiert der Symbolismus Kulturanalysen mit einem offen definierten Kulturmodell, dessen Dimensionen und Beziehungen erst im Einzelfall erarbeitet und über Assoziationen erschlossen werden (ebd., S. 160). Neben diesem essenziellen Differenzierungskriterium unterscheiden sich Funktionalismus und Symbolismus in weiteren bedeutsamen Grundannahmen, theoretischen Kulturkonzeptionen und Erkenntnisinteressen. Diese Abweichungen finden sich zudem in Unterschieden hinsichtlich der empirischen Anwendung wieder.

2.4.1. Die funktionalistische Position

Der von Anthropologie und organisationaler Systemtheorie abstammende Funktionalismus (ebd., S. 15) versteht Kultur als Modell geteilter Werte und Grundannahmen, das Funktionen bereitstellt für die Anpassung der Organisation an die Umwelt und die Integration erfolgreicher Problemlösungen nach innen (ebd., S. 14). Diesem Paradigma folgend sind Organisationen natürliche Systeme, die ihre Existenz durch Entwicklung erfolgreicher Überlebensfunktionen sichern. Auch Kultur wird deshalb in Bezug auf ihren Beitrag zur Existenzsicherung der Organisation analysiert. Infolgedessen stellt und beantwortet funktionalistisch orientierte Forschung Fragen wie „Welche Funktionen erfüllt Kultur?“ und „Wie entsteht, entwickelt und verändert sich Kultur?“.

Dabei wird die Prämisse gesetzt, dass Kultur sich entwickelt, wenn deren Mitglieder Probleme der Existenzsicherung lösen. Denn, die Organisation muss in der Lage sein, sich an die Umwelt anzupassen und gefundene Lösungen zu internalisieren. Im Zuge der Entwicklung von Problemlösungen entstehen Werte und Annahmen, die sich bei erfolgreicher Anwendung verfestigen und von den Kulturmitgliedern erlernt werden (ebd., S. 15ff.).

Untersuchungsgegenstände im Funktionalismus sind demnach die Prozesse, die zur Entstehung von geteilten Werten und Grundannahmen sowie zur Ausbildung von Gruppenidentität führen. Trotz der Annahme der Geteiltheit räumt der Funktionalismus die mögliche Existenz von Subkulturen ein.

Funktionalistisch orientierte Kulturanalysen werden mit Hilfe eines vorstrukturierten und vordefinierten Rahmens realisiert. Vorbestimmte Kulturebenen, -dimensionen und -funktionen sowie deren Beziehungen untereinander determinieren den Analyserahmen. Dieser wird unabhängig vom Organisationstyp bei jeder Kulturanalyse eingesetzt (ebd., 150f.). Kultur wird aufgrund dessen als Liste von Kulturelementen abgebildet, wobei jedes Kulturelement unabhängig von den anderen kategorisiert werden kann (ebd., S. 150, 152). Zudem besteht die Möglichkeit, die Beziehungen zwischen den einzelnen Kulturelementen zu ergründen. Die Analyse der oberen Kulturebene (Artefakte) kann für die Diagnose tieferliegender Kulturebenen (Werte, Normen, Einstellungen und Grundannahmen) hilfreich sein (ebd., S. 53).

Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten wird vor allem auf objektivierende Methoden zurückgegriffen. Diese sind nach funktionalistischem Verständnis zielführender

 © IWP-HSG

als z. B. analytisch-deskriptive oder ethnographische Ansätze (ebd., S. 42, 150, 153). Mit Hilfe von Modellen, wie z. B. Scheins (2003) Kulturebenenmodell und daraus abgeleiteten Kulturdimensionen, können Organisationen beschrieben, analysiert und miteinander verglichen werden. Im Rahmen des Funktionalismus sind demgemäss häufig Arbeiten aufzufinden, die sich dem Vergleich und damit dem Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bestimmter Organisationskulturen widmen (Schultz, 1995, S. 150, 154f.). Des Weiteren zielen funktionalistische Kulturdiagnosen auf die Aufdeckung von Problemen sowie die Ableitung möglicher Problemlösungen (z. B. strategische Optionen) (ebd., S. 150, 155f.). Dabei besteht die Möglichkeit, die Kulturdiagnose und die daraus abgeleiteten Interventionen miteinander zu verknüpfen (ebd., S. 42). Übergeordnete Forschungsziele betreffen hauptsächlich praktische Interessen und sind darauf ausgerichtet, der Organisation bei auftretenden Problemen zu helfen (ebd., S. 153). Bedeutsame Arbeiten hierzu stammen z. B. von Schein (2003).

Für empirische Anwendungen scheint der Funktionalismus als grundlegendes Paradigma geeignet, da er konzeptionelle Grundlagen vorab definiert und bereitstellt sowie überblicksartige Erhebungen von Organisationskulturen erlaubt. Allerdings sei auf Probleme bei der Erfassung der unteren Kulturebenen hingewiesen. Zudem setzt die Kulturanalyse das Vorhandensein einer umfassenden Datenbasis voraus. Es werden Beobachtungen der Artefakte sowie Interviews und teilnehmende Beobachtungen benötigt, um den Kulturkern zu untersuchen. Insgesamt kann die Datensammlung damit als kostenintensiv bezeichnet werden, da sie dem Forscher ein hohes Mass an Zeit und Energie abverlangt (Schultz, 1995, S. 157f.)

2.4.2. Die symbolistische Position

Der Symbolismus, der als Reaktion auf den Funktionalismus entstanden ist, vereint verschiedene Ideen und Konzepte, beispielsweise aus Anthropologie, Semiotik, Literaturkritik und Kommunikationswissenschaft in sich. Er entwickelte sich zu einem Ansatz, der Kulturanalysen ebenfalls zugrunde gelegt werden kann (Schultz, 1995, S. 75). Organisationen sind im symbolistischen Verständnis menschliche Systeme, die komplexe Modelle symbolischer Aktionen verkörpern. Dabei stellt Kultur im Symbolismus ein Modell sozial konstruierter Symbole und Bedeutungen dar.

Die grundlegende Fragestellung symbolistisch orientierter Forschung ist, welche Bedeutung (oder: welchen Sinn) die Organisation für ihre Mitglieder besitzt. Prinzipiell wird angenommen, dass die Organisationsmitglieder solche Bedeutungen selbst kreieren und damit organisationale Realität erzeugen. Diese Realität wird in ein Symbolsystem überführt. Das Ziel der Kulturanalyse ist es schliesslich, die von den Kulturmitgliedern erzeugten Symbole sowie die dahinterstehenden Bedeutungen zu verstehen (ebd., S. 14–17). Symbole können dabei in Form von materiellen Gegenständen, Aktionen, Sprache, Gesten oder Ähnlichem vorliegen. Sie repräsentieren zum einen sich selbst, zum anderen stehen sie Pate für die damit assoziierten Bedeutungen.

Die assoziierten Bedeutungen sind durch einen Dialog zwischen dem Forschenden und der Organisation iterativ zu erschliessen (ebd., S. 99). Zwar agiert man bei der Erforschung von Organisationkulturen im Symbolismus ebenfalls mit vordefinierten Konzepten, doch variiert deren konkreter Einsatz in Abhängigkeit vom Kontext und der einzelnen Organisation (ebd., S. 150, 152). In diesem Sinne gilt die Forschung im Symbolismus als weniger bestimmt (ebd., S. 15). Infolge dessen bedarf es einer gewissen Flexibilität, Offenheit und Kreativität in der Anwendung eines Kulturanalyserahmens, um der Einzigartigkeit jeder Kulturbeschreibung entsprechenden Raum zu geben. Im Analyserahmen fehlende, aber aufgefundene bedeutungsvolle kulturelle Aspekte können diesem hinzugefügt werden. Der Symbolismus verzichtet auf Kategorisierungen und versucht vielmehr, die einzigartigen Organisationskulturen zu lesen und die symbolischen Ausdrücke im Hinblick auf ihre Bedeutungen zu interpretieren (ebd., S. 150, 152).

Dabei werden weniger praktische Interessen, sondern vielmehr generische Erkenntnisse über einzelne Kulturen verfolgt. Bevorzugt werden ethnographische Methoden wie Beobachtungen und Interviews sowie ähnlich qualitativ orientierte Praktiken angewandt. Idealerweise sollten derartige ethnographische Studien über einen langen Zeitraum angelegt sein. Zudem sollte der Forschende die teilnehmende Beobachtung quasi in Vollzeit ausführen. Wertvolle Arbeiten liefert in diesem Zusammenhang Geertz (1973). Ergebnis dieser Forschungsbemühungen sind zumeist Texte narrativen Charakters („dichte Beschreibungen"), die dem einzigartigen Wesen der beschriebenen Organisationkultur Ausdruck verleihen. Die Aufarbeitung der Daten in Fallstudien wird diesem Anspruch gerecht. Anders als im Funktionalismus geht es im Symbolismus nicht darum, allgemeingültige Modelle zu generieren. Stattdessen zielt die symbolistische Beschreibung von Organisationskulturen auf die Kreation von Images (Schultz, 1995, S. 150, 155).

2.5. Weitere Kategorisierungen

Neben den drei dargestellten Vorschlägen zur Systematisierung von Kulturbegriffen und Kulturkonzepten (siehe 2.2 und 2.3) gibt es in der einschlägigen Literatur eine Reihe weiterer Klassifikations- und Abgrenzungsvarianten, deren ausführliche Darstellung im Rahmen dieser Abhandlung nicht zweckmässig erscheint. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang der Artikel Allaire und Firsirotu (1984), weil er einen systematisierenden und umfassenden Überblick über die verschiedenen theoretischen und empirischen Traditionen der (Organisations-)Kulturforschung gibt. Schein (1991) liefert überdies einen Ansatz zur Systematisierung, der stärker von forschungsmethodischen Überlegungen ausgeht.

Bolman und Deal (1987) stellen die Kulturperspektive als neuen Blickwinkel auf Organisationen dar und nehmen folgende Einteilung von Kulturkonzepten vor: rationale Ansätze, Humanressourcenansätze, politische Ansätze und symbolische Ansätze (ausführlich siehe Bolman & Deal, 1987; Schultz, 1995, S. 9).

Bekannt ist darüber hinaus die Literaturanalyse von Kroeber und Kluckhohn (1952). Die von ihnen gesammelten Kulturdefinitionen wurden auf ihre Schwerpunkte hin untersucht. In der daraus resultierenden Klassifikation wurden die Kulturdefinitionen und -konzepte in

 © IWP-HSG

deskriptive, historische, normative, psychologische, strukturalistische und genetische Ansätze eingeteilt (detailliertere Beschreibungen finden sich in Kroeber & Kluckhohn, 1952; Dormayer & Kettern, 1997, S. 54f.; Müller, 2007, S. 73).

Eine gröbere Einteilung schlagen Kluckhohn und Kelly (1972) vor. Sie unterscheiden zwischen deskriptiven Ansätzen, welche die Aufzählung materieller und immaterieller Kulturartefakte zum Gegenstand haben, und explikativen Konzepten, welche hauptsächlich auf die Betrachtung von Werten, Normen, Grundüberzeugungen, Einstellungen und dergleichen fokussiert sind (ausführlichere Beschreibungen werden gegeben in Kluckhohn & Kelly, 1972; Dormayer & Kettern, 1997, S. 55; Müller, 2007, S. 73).

In vergleichbarer Weise arbeitet Osgood (1951) eine Abgrenzung zwischen „Perceptas" und „Konceptas" heraus. Fokussieren Kulturansätze vorrangig auf die Analyse empirisch beobachtbarer kultureller Artefakte, so sind sie den „Perceptas" zugehörig. Adressieren Analysen die kollektiv geteilten Werte, Normen und Einstellungen in einer Kultur, handelt es sich um „Konceptas" (siehe für eine ausführlichere Darstellung Osgood, 1951; Dormayer & Kettern, 1997, S. 55–57; Müller, 2007, S. 74).

2.6. Synthese der verschiedenen Zugänge

Im Folgenden werden die vorgestellten Systematisierungen zusammenfassend betrachtet, wobei verschiedene Zusammenhänge und Abgrenzungen herausgearbeitet werden. Daraus resultiert ein Vorschlag zur Systematisierung der oben dargestellten Zugänge. Abbildung 1 illustriert diesen Systematisierungsvorschlag grafisch.

Funktionalismus und Symbolismus ((c) in Abbildung 1) bilden die Grundlagen für die Unterscheidung von Kultur als Variable und Kultur als Metapher (a). In diesem Zusammenhang kristallisiert sich die Nähe des Variablenansatzes zum Funktionalismus einerseits sowie die Nähe des Metaphernansatzes zum Symbolismus andererseits deutlich heraus (vgl. Schultz, 1995, S. 17).

Da der Dynamische Ansatz sowohl Eigenschaften des Variablenansatzes als auch Merkmale des Metaphernansatzes in sich vereint, sind Verbindungen nicht nur zum Funktionalismus, sondern auch zum Symbolismus zu vermuten.

Die Unterscheidung in Integrations-, Differenzierungs- und Ambiguitätsperspektive (b) liegt prinzipiell quer zu den beiden anderen Kategorisierungen (Schultz, 1995, S. 17). Funktionalismus und Symbolismus sind lediglich theoretisch in der Integrationsperspektive verankert. Sie nehmen jedoch teilweise auch die Differenzierungs- und Ambiguitätsperspektive in Anspruch. Da jedoch sowohl der Funktionalismus als auch der Symbolismus aus der Ambiguitätsperspektive heraus kritisiert werden, ist die Verbindung zwischen dem Ambiguitätsparadigma und dem Funktionalismus bzw. dem Symbolismus eher konfliktären Charakters (Schultz, 1995, S. 164). Insbesondere stehen sich Funktionalismus und Ambiguitätsparadigma konfliktär gegenüber (Schultz, 1995, S. 17). Gleiches kann analog für den Variablenansatz ausgesagt werden.

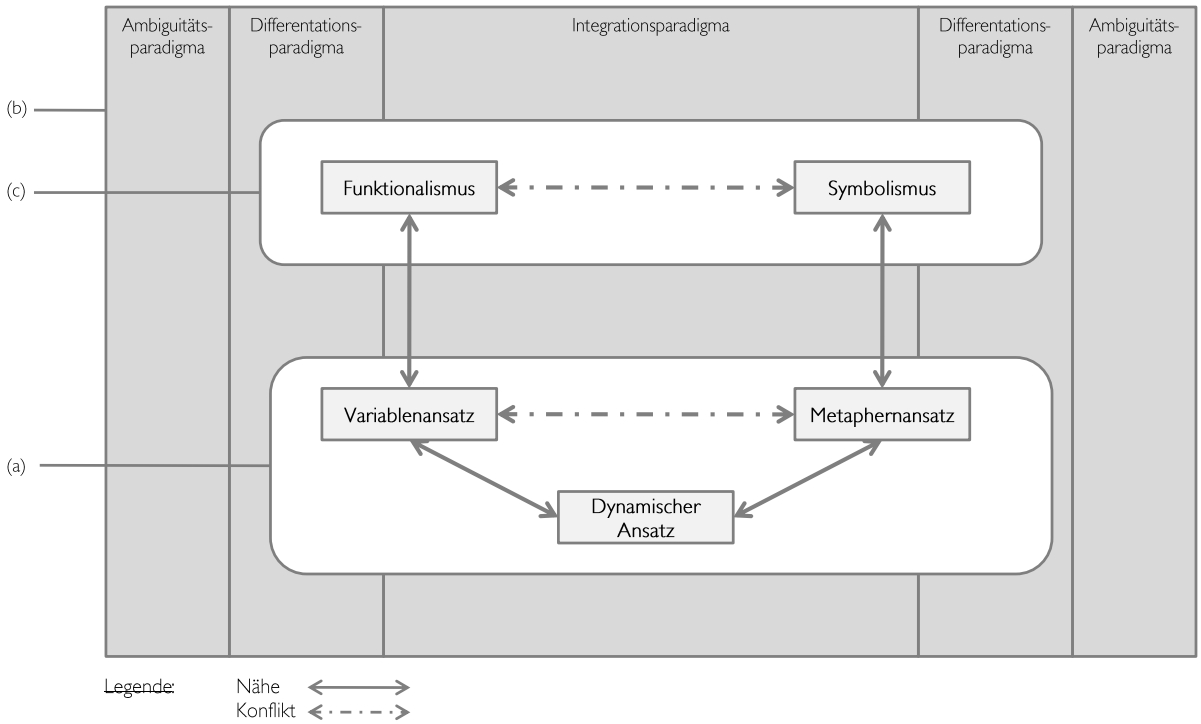

Abbildung 1: Zusammenhang verschiedener Kategorisierungen (Eigene Darstellung).

© IWP-HSG

3. Der Begriff der Lernkultur unter Berücksichtigung verschiedener Konnotationen des Kultur- und des Lernbegriffs

Die im zweiten Kapitel des Arbeitsberichts vorgestellte Systematisierung unterschiedlicher Kulturbegriffe wird im Folgenden um den Begriff des Lernens zur Lernkultur ergänzt. Auch in der Kombination unterschiedlicher Lern- und Kulturverständnisse zu verschiedenen Lernkulturbegriffen erweist sich die in 2.6. entwickelte Systematisierung in funktionalistisch und symbolistisch geprägte Ansätze als tauglich (siehe 3.2. und 3.3.). Zunächst ist an dieser Stelle jedoch auf all diejenigen Arbeiten zu verweisen, die Lernkultur als Sammelbegriff nutzen, um verschiedenste Forderungen, Konzepte oder Initiativen zur Veränderung der Lehr- bzw. Lernpraxis vorzustellen bzw. zu legitimieren (z. B. Schlutz, 1999 sowie der Sammelband „Wandel der Lehr- und Lernkulturen“ von Schneider, Szczyrba, Welbers und Wildt (2009)) (siehe 3.1.). Ferner werden Arbeiten betrachtet, welche Lernen als Enkulturation begreifen (siehe 3.4.).

3.1. Lernkultur als präskriptives Postulat einer veränderten Praxis von Lehren und Lernen

Huber (2009, S. 14f.) verweist darauf, dass gerade im Hochschulbereich das, was vormals als (Unterrichts-)Methoden oder als Reformbestandteil bezeichnet wurde, heute gerne mit dem Hinweis versehen werde, einen Beitrag zur „neuen Lernkultur“ zu leisten. Reusser (1995) beispielsweise zählt verschiedene Bereiche der Lehr-Lernforschung sowie unterschiedliche didaktische Modelle und Methoden auf, die zum Wandel der Lehr- und Lernkultur beitragen könnten. Kultur verweist hier nicht auf ein zugrunde liegendes, kohärentes Konstrukt, sondern zeigt vielmehr an, dass ein grundlegender, weitreichender Wandel der Unterrichtspraxis gefordert wird. Viele, vielleicht sogar die meisten lernkulturbezogenen Publikationen verwenden den Lernkulturbegriff in dieser Art. Was Lernkultur dann letztendlich jedoch bedeutet, bleibt häufig unklar, weil jeweils nur auf ein komplexes Konstrukt verwiesen, dieses aber nicht näher definiert wird. Solche „definitionslosen“ Zugänge zum Lernkulturbegriff sind insofern schwierig, als dass sie nur einen Teil dessen offenlegen, was die Autoren sich unter Lernkultur vorstellen. Im Folgenden werden diese Ansätze daher weitgehend ausgeblendet und solche fokussiert, bei denen Unterschiede in den zugrunde gelegten Konstrukten deutlich werden. Werden nur diejenigen Arbeiten einbezogen, die ein mehr oder weniger eindeutiges Verständnis vom zugrunde gelegten Lernkulturkonstrukt offenlegen, reduziert sich die Zahl der relevanten Beiträge beträchtlich.

3.2. Funktionalistische Ansätze: Lernkulturen als Rahmenbedingungen des Lernens

Einen systematischen Zugang zum Begriff der Lernkultur eröffnen organisationspsychologisch orientierte Ansätze. Sonntag et al. (2004) betrachten die Lernkultur als Teil der Organisationskultur (ebd., S. 107) und stützen sich bei der Konstruktdefinition dementsprechend stark auf Konzepte aus der Organisationskulturforschung (ebd., S. 105). Speziell im Bereich des betrieblichen Lernens wird Lernkultur häufig unter *funktionalistischen* Gesichtspunkten betrachtet (Schultz, 1995, S. 15ff.): Das Lernen der Mitarbeiter erfüllt also bestimmte Funktionen für ein Unternehmen, beispielsweise die Generierung innovativer Ideen und Problemlösungen etc. Für Sonntag et al. (2004) zielt Lernkultur „auf Kompetenzentwicklung, Steigerung von Flexibilität und Innovationsfähigkeit im Unternehmen" (S. 107).

3.2.1. Lernkultur als „Ausführungsprogramm"[6] für das Lernhandeln

Unter einem funktionalistischen Verständnis umfasst das Konstrukt der Lernkultur die *Gesamtheit derjenigen Faktoren, die das Lernen von Individuen in einer Organisation beeinflussen*. Dazu gehören normative – etwa lernbezogene Erwartungen und Normen – ebenso wie operative Aspekte – Unterstützungsangebote, Anreizstrukturen, etablierte Lernformen und -methoden etc. Ansätze, die einem solchen Verständnis von Lernkultur folgen, versuchen bei der inhaltlichen Definition des Konstrukts möglichst alle relevanten Einflussfaktoren auf das Lernen von Organisationsmitgliedern zu sammeln und diese in ihren Ausprägungen zu beschreiben (Sonntag et al., 2004; Friebe, 2005; Wardanjan, Richter & Uhlemann, 2000). Je nachdem, welches Verständnis von Lernen hierbei zugrunde gelegt wird, kann diese Inventarisierung des Lernkulturkonstrukts unterschiedlich ausfallen (vgl. z. B. den Ansatz von Bauer, Rehrl & Harteis (2007), deren Lernkulturkonstrukt vor allem Einflussfaktoren auf die individuelle Lernmotivation enthält).

Aus dem skizzierten funktionalistischen Verständnis von Lernkulturen ergeben sich einige Implikationen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

- *Lernkulturen sind zweckorientiert:* Lernkultur hat den Zweck, die Gesamtheit der Lernaktivitäten in einer Organisation so zu orientieren, dass Umweltanforderungen bestmöglich bewältigt werden können. Dementsprechend werden Forderungen nach einer „neuen" oder „innovativen" Lernkultur stets mit sich verändernden Umweltanforderungen (z. B. dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft) begründet (z. B. Leuschner & Reuther, 1999; Erpenbeck & Sauer, 2000; Veith, 2003, S. 395). Der funktionalistische Ansatz betont daher die orientierende und handlungsleitende Funktion von Lernkultur für den einzelnen Lernenden – Lernkultur bezeichnet ein „Ausführungsprogramm" (Schmidt, 1994, S. 243), das Leitlinien des Lernens festlegt.
- *Lernkulturen sind objektiv beschreibbar*: Funktionalistische Lernkulturkonstrukte bestehen aus einem Set von Variablen, von denen angenommen wird, dass sie das Lernen beeinflussen. Anhand von Ausprägungen dieser Variablen lassen sich Lernkulturen objektiv beschreiben und vergleichen. Dementsprechend werden objektivierende Me-

[6] Schmidt (1994, S. 243)

 © IWP-HSG

thoden, vorwiegend quantitative Fragebögen, eingesetzt, um Lernkulturen zu untersuchen (Friebe, 2005; Bauer et al., 2007). Der funktionalistischen Ausrichtung folgend zielt Forschung unter diesem Ansatz darauf ab, Wirkungen unterschiedlicher lernkultureller Ausprägungen auf das Lernhandeln und daraus resultierende Lernergebnisse zu *erklären*.

- *Lernkulturen sind bewusst gestaltbar:* Ausgehend von der Bestimmung lernrelevanter Variablen von Lernkulturen können diese prinzipiell bewusst gestaltet werden. Gleichwohl wird anerkannt, dass manche Variablen (z. B. lernbezogene Werte) schwierig zu beeinflussen und zu verändern sind.
- *Lernkultur ist ein theorierelatives Konstrukt:* Welche Variablen als relevante Bestandteile der Lernkultur angesehen werden, hängt vom zugrunde liegenden Lernverständnis ab. So betrachten beispielsweise Bauer et al. (2007) die Lernmotivation als die zentrale Determinante der Lernkultur und fokussieren dementsprechend vorwiegend motivationsbezogene Variablen. Sonntag et al. (2004) hingegen kombinieren verschiedene Ansätze der Lehr-Lernforschung und kommen so zu einem sehr breiten Set von Variablen, das unterschiedliche lernrelevante Konstrukte abdeckt.

3.2.2. Lernende Organisationen

„Lernende Organisation" ist ein weiterer Begriff, der immer wieder im Zusammenhang mit Lernkultur diskutiert wird (Bauer et al., 2007, S. 25f.; Veith, 2003, S. 44f.). Das ursprünglich von Argyris und Schön (1978) entwickelte Konzept der lernenden Organisation nimmt das Lernen ganzer Organisationen bzw. organisationaler Einheiten in den Blick. Argyris und Schön (1978) stellen drei unterschiedliche Modi organisationalen Lernens vor und bieten damit Aussagen über (a) unterschiedliche Erscheinungsformen und (b) Strategien zur Veränderung von Lernroutinen innerhalb von Organisationen an:

Single-Loop-Learning: Hier werden Probleme auf Basis etablierter Handlungsroutinen bearbeitet. Das heisst, bewährte Handlungsstrategien werden weiter verbessert, ihre prinzipielle Tauglichkeit aber nicht hinterfragt. Ein Beispiel für Single-Loop-Learning im Hochschulbereich wäre eine Rhetorik-Schulung für alle Dozierenden, um die Verständlichkeit des Vortrags in Vorlesungen zu verbessern: Eine etablierte Handlungsstrategie (Vorlesung, Frontalunterricht) wird hier verbessert, ohne deren Tauglichkeit in Bezug auf das Ziel (Verstehen unterstützen) grundlegend zu hinterfragen.

Double-Loop-Learning: In diesem Kontext werden etablierte Handlungsroutinen grundlegend hinterfragt. Double-Loop-Learning kommt einem Paradigmenwechsel gleich: Um Handlungsstrategien grundlegend zu verändern, müssen zunächst die dem Handeln zugrunde liegenden Annahmen bewusst gemacht, kritisch hinterfragt und gegebenenfalls verändert werden. In diesem Sinne hinterfragt Double-Loop-Learning die Organisationskultur, weil handlungsleitende Grundannahmen, darauf aufbauende Wertvorstellungen und Normen hinterfragt werden. Ein Beispiel für Double-Loop-Learning im Hochschulbereich wäre, das vorherrschende Lehr- und Lernverständnis aller Lehrenden abzufragen und darüber zu reflektieren, ob dieses Verständnis und die damit verbundenen Lehrstra-

tegien geeignet sind, die Bildungsziele der Hochschule zu erreichen. Konsequenz eines solchen Vorhabens könnte es sein, die zugrunde liegenden Vorstellungen erfolgreicher Lernprozesse und letztendlich auch die eingesetzten Lehr- und Lernformen zu verändern.

Deutero-Learning: Hier wird eine Meta-Perspektive auf organisationale Lernprozesse eingenommen und gefragt, wie die Organisation lernt. Deutero-Lernen bedeutet, bewusst danach zu fragen, welche Lernmodi vorherrschen und ob eine Anpassung der organisationalen Lernprozesse notwendig ist. Ein Beispiel für Deutero-Lernen im Hochschulbereich wäre es, wenn die Hochschulleitung bisher durchlaufene Reform- und Veränderungsprozesse dahingehend analysiert, ob diese jeweils vorwiegend im Single- oder Double-Loop Modus bewältigt wurden. Ergebnis des Deutero-Lernens kann eine organisationsweite Lern- bzw. Entwicklungsstrategie sein.

Das Konzept des organisationalen Lernens ist aus Sicht der Lernkultur-Forschung interessant, weil es einerseits die Bedeutung von Lernkultur für Organisationen verdeutlicht und andererseits aufzeigt, wo die Herausforderungen bei der Veränderung etablierter Handlungsroutinen liegen: Um etablierte (Lern-)Handlungsroutinen tatsächlich nachhaltig zu verändern, müssen die dem Handeln zugrunde liegenden Annahmen über „das Funktionieren der Welt" verändert werden. Diese häufig unbewussten „theories-in-use" (Argyris & Schön, 1978, S. 11) aufzudecken und zu verändern, ist ein schwieriges Unterfangen, verlangt es doch von den Organisationsmitgliedern, Selbstverständlichkeiten und scheinbar unverrückbare Annahmen zu hinterfragen und gegebenenfalls aufzugeben.

Senge (1997) stellt in seinem Buch „Die Fünfte Disziplin" ebenfalls ein Konzept der lernenden Organisation vor. Er konzentriert sich im Vergleich zu Argyris und Schön (1978) weniger auf die Modi, sondern stärker auf die Voraussetzungen für organisationales Lernen. Er stellt einen normativen Bezugsrahmen für die Entwicklung einer erstrebenswerten Organisations- bzw. Lernkultur zur Diskussion. Der Bezugsrahmen wird über fünf Entwicklungsbereiche („disciplines") konkretisiert, in denen mit Hilfe spezifischer Methoden („Fieldbook" (Senge, Kleiner, Smith, Roberts & Ross, 1997)) Potenziale des Lernens aufgebaut werden sollen: (1) Systemisches Denken („Systems Thinking"); (2) Persönliche Entwicklung („Personal Mastery"); (3) Bewusstsein für eigene Alltagstheorien („Mental Models"); (4) Entwicklung von Visionen („Building shared Vision"); (5) Teamlernen („Team Learning"). Entsprechend spielt auch in Senges Modell das Aufdecken impliziter handlungsleitender Vorstellungen („mental models") sowie das Denken in systemischen Zusammenhängen eine wichtige Rolle für organisationales Lernen.

Die Vorstellung einer lernenden Organisation ist gut mit einem funktionalistischen Lernkulturverständnis vereinbar: Letztlich geht es hier ebenfalls darum, organisationale Lernmodi zu etablieren, welche die Innovationskraft von Organisationen und deren Potenzial zur Weiterentwicklung stärken. Der Ansatz eignet sich als „Rahmung" bzw. Metaperspektive auf die weiter oben beschriebenen variablenorientierten Lernkulturkonzepte: Argyris' und Schöns (1978) Ansatz betrachtet nicht einzelne, für das individuelle Lernen relevante Variablen, sondern stellt mit Single-Loop-, Double-Loop- und Deutero-Learning vielmehr organisationale „Mindsets" vor, die Leitlinien für die Ausrichtung von Lernkulturen bieten können.

 © IWP-HSG

3.3. Symbolistische Ansätze: Lernkulturen als Sinnstrukturen

Ein Zugang, der sich grundlegend von funktionalistischen Ansätzen unterscheidet, ist der symbolistische oder Metaphern-Ansatz (Allaire & Firsirotu, 1984, S. 207; Schultz, 1995, S. 15ff.). Kultur wird hierbei als *System von Bedeutungen* („webs of significance" (Geertz, 1973, S. 5)) verstanden, die Handlungen und Artefakten zugeschrieben werden. Diese Bedeutungszuschreibungen können von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein, so dass bestimmte Handlungsweisen von den Mitgliedern verschiedener Kulturen verschieden interpretiert werden.

3.3.1. Lernorte als Symbolsysteme

Untersuchungen von Lernkulturen unter einem symbolischen Kulturverständnis zielen darauf ab zu *verstehen,* welche Bedeutung Lehrende und Lernende innerhalb eines lernkulturellen Kontextes (einer Schule, einer Klasse, eines Studiengangs) bestimmten Handlungen zuschreiben. Lernkultur wird – im Gegensatz zum funktionalistischen Verständnis – nicht als Set von das Lernen beeinflussenden Variablen verstanden, sondern als System von Bedeutungen, die das Handeln der Lernenden und Lehrenden in deren eigener Wahrnehmung als sinnvoll erscheinen lässt. Der Sammelband „Lernkulturen im Umbruch" (Wulf et al., 2007) stellt Untersuchungen zusammen, die rituelle Praktiken im Rahmen von Lernsituationen fokussieren. Beispielsweise können wiederkehrende, rituelle Handlungen Unterrichtsstunden strukturieren, weil sie für die Mitglieder der jeweiligen Lernkultur eine bestimmte Bedeutung transportieren (beispielsweise die Begrüssung des Lehrers zu Beginn einer Unterrichtsstunde, die anzeigt, dass ab sofort Ruhe im Unterrichtsraum herrschen sollte). Ziel von Lernkulturforschung ist es dabei, das Symbolsystem einer bestimmten (hier schulischen) Lernkultur zu entschlüsseln. Dazu wird versucht, die Bedeutungen, die Mitglieder der untersuchten Lernkultur bestimmten Ereignissen, Handlungen etc. beimessen, interpretativ zu erschliessen und damit letztlich zu verstehen. In den USA wurden in diesem Zusammenhang die Symbole studentischer Kulturen an Colleges intensiv erforscht. So existieren zahlreiche Studien zum symbolischen Gehalt studentischer Slang-Begriffe (Hummon, 1994; Olesen & Whittaker, 1968). Olesen und Whitakker (1968) beispielsweise berichten, dass bestimmte symbolisch gebrauchte Slang-Begriffe auch lernrelevante Bedeutungen transportieren: „The gradual alterations of the meanings of gung-ho and red-hot [Slang-Bezeichnungen für enthusiastische Studierende] and the extensive use of these terms among the student nurses where, we believe, indications of emergent student norms around the matter of how they were supposed to feel about nursing and how they ought to act as students" (Olesen & Whitakker, 1968, S. 227).

Das skizzierte symbolische Verständnis von Lernkulturen verbindet sich mit einigen Implikationen, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

- *Lernkultur als „Lebens- und Erfahrungsraum"* (Messmer, 2004, S. 45): Lernkulturen werden verstanden als „*kultureller Raum*" (ebd.; Hervorhebung im Original), in dem gelernt wird. Ein solcher Lernkulturbegriff beschränkt sich daher nicht auf Variablen, von denen angenommen wird, dass sie Lernprozesse unmittelbar beeinflussen, son-

dern nimmt das gesamte Symbolsystem einer Lernkultur in den Blick. Darunter fallen auch Aspekte (z. B. der Sprachgebrauch Lernender), die aus lerntheoretischer Sicht nicht zwangsläufig als unmittelbar lernrelevant gelten.

- *Lernkultur muss verstanden werden:* Lernkultur lässt sich nicht objektiv anhand vergleichbarer Variablen beschreiben, sondern erschliesst sich nur, wenn die Bedeutungen, die Mitglieder einer Lernkultur lernbezogenen Symbolen zuschreiben, verstanden werden. Die Erforschung von Lernkultur muss daher auf verstehensorientierte, interpretierende Verfahren zurückgreifen, z. B. ethnografische Verfahren.
- *Lernkulturen sind nur implizit gestaltbar:* Um Lernkulturen zu gestalten, muss das Symbolsystem der jeweiligen Kultur verändert werden. Dies kann allenfalls durch aktive Partizipation und bewusstes, symbolhaftes Handeln von Mitgliedern der Kultur erfolgen (z. B. durch Etablieren der weiter oben erwähnten, rituellen Handlungen im Lerngeschehen).

3.3.2. Disziplinäre Kulturen und Habitus

Eine reiche Forschungstradition befasst sich mit den spezifischen Kulturen akademischer Disziplinen (Becher & Trowler, 2001). Becher und Trowler (2001) unterscheiden Disziplinen anhand verschiedener Dimensionen, welche vor allem die Forschungsorientierung bzw. die Struktur einer wissenschaftlichen Community ausdrücken. Forschungsarbeiten zur Hochschulsozialisation (z. B. Frank, 1990) und zu Fachkulturen (Multrus, 2005) befasst sich in diesem Zusammenhang damit, wie unterschiedliche akademische Disziplinen Studierende in die jeweilige Fachkultur einführen. Solche Untersuchungen nehmen selten spezifische lernrelevante Aspekte disziplinärer bzw. fachlicher Kulturen in den Blick. Allerdings umfasst das Wertesystem einer Disziplin eben auch Vorstellungen darüber, wie Wissen weitergegeben bzw. erworben wird, so dass das Konstrukt der disziplinären Kulturen zumindest implizit auch Aspekte fachspezifischer Lernkulturen berührt. Ein in der Hochschulsozialisationsforschung häufig gebrauchtes Konzept ist das des Habitus (Bourdieu, 1974). Habitus ist Huber (2009, S. 17) zufolge „quasi die Kehrseite der Kultur, ein System verinnerlichter Handlungsmuster, die das Potential [sic] darstellen dafür, die für eine Kultur typischen Wahrnehmungen, Werte und Handlungen immer wieder […] zu generieren." Ein bestimmter Habitus ist also das *Ergebnis* von Enkulturation in eine bestimmte Fachkultur, der eben auch bestimmte Vorstellungen des Lernens prägen kann.

3.4. Lernen als Enkulturation: Sozio-kulturelle Lerntheorie

Der letzte Zugang zum Begriff der Lernkultur, der an dieser Stelle vorgestellt werden soll, bezieht sich auf sozio-kulturelle Lerntheorien. Lernen selbst wird dabei nicht mit Blick auf die kognitiven Erkenntnisprozesse des Individuums, sondern als Prozess der Enkulturation in eine Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden betrachtet.

Ihren Ursprung hat die Idee des Lernens als Enkulturation in der so genannten Situated Cognition-Bewegung (Collins, Brown, & Duguid, 1989). Ihr liegt die Überzeugung zugrunde, dass Lernen dann besonders effektiv ist, wenn Lernende in authentischen Kontexten handeln, Wissen kooperativ erarbeiten und sich als Gruppe weiterentwickeln. Aus

 © IWP-HSG

der Sicht des einzelnen Lernenden bedeutet Lernen damit nicht die Verinnerlichung vorgefertigten Wissens, sondern die schrittweise Teilhabe am sozialen Handeln einer Gruppe von Lernenden (Lave & Wenger, 1991, 49ff.).

Lave und Wenger (1991) bezeichnen den Prozess des „Hineinwachsens" in eine solche „Learning Community" oder „Community of Practice"[7] als „legitimate peripheral participation" (ebd., S. 29). Gemäss diesem theoretischen Ansatz nehmen Lernende als Novizen zunächst nur peripher am Handeln der Gemeinschaft teil: Sie erfüllen einfache Aufgaben und sind dabei auf Anleitung erfahrenerer Community-Mitglieder angewiesen. Durch ihre aktive Beteiligung am Handeln der Gruppe lernen Novizen mit der Zeit die Werte, Normen und Handlungsstrategien der Gruppe kennen, übernehmen verantwortungsvollere Aufgaben und rücken so ins „Zentrum" der Gemeinschaft. Wissen wird in diesem Verständnis als sozial tradierte Handlungsstrategie betrachtet, welche die Gemeinschaft in der Praxis gemeinsamen Problemlösens weiterentwickelt.

Dem Prinzip der Enkulturation entsprechend wird das Verhältnis von Lehrendem und Lernendem analog zum Meister-Lehrling-Verhältnis beschrieben. Nach dem Modell der „cognitive apprenticeship" wir der Lernende als Novize durch den erfahrenen „Meister" angeleitet und im Handeln unterstützt (vergleichbar dem Vormachen einzelner Handlungsschritte bei der Handwerkerausbildung). Schrittweise werden die Unterstützungsangebote („Gerüst"/„Scaffold") abgebaut. „Comunities of Practice" bzw. „Learning Communities" zeichnen sich dadurch aus, dass nicht *ein* Lehrender als Wissensvermittler im Zentrum steht, sondern die Lernenden sich gegenseitig unterstützen und durch gemeinsames Handeln lernen.

Auch der Ansatz sozio-kultureller Lerntheorien bedingt einige Implikationen für den Begriff und die Untersuchung von Lernkultur:

- *Lernen als kulturelles Handeln:* Lernprozesse werden an sich als Handeln im Rahmen spezifischer kultureller Kontexte betrachtet. Bei der Untersuchung von Lernprozessen stehen daher nicht individuelle Kognitionsprozesse, sondern das gemeinsame Handeln der an einer Lernkultur Beteiligten im Vordergrund.
- *Kontextgebundenheit von Wissen:* Sozio-kulturelle Lerntheorien betonen die Situiertheit von Wissen und Lernen. Das Wissen einer Person oder einer Gemeinschaft ist stets in Handlungssituationen eingebettet und wird nur dann sichtbar, wenn praktische Probleme gelöst werden. Im Gegensatz zu kognitivistisch orientierten Ansätzen, die Wissen als mentale Repräsentationen „im Kopf" des Einzelnen verorten, ist Wissen hier an die sozio-kulturellen Kontexte gebunden, in denen es zum Tragen kommt.
- *Communities als Lernkulturen:* In der Literatur spielt der Begriff der Community (of practice oder learning community) eine zentrale Rolle. Lernen ist der Prozess der Enkulturation in solche Gemeinschaften. Die Begriffe der Lernkultur und der Community

[7] Communities of Practice bezeichnen Gemeinschaften von Personen, die gemeinsam Praxisprobleme lösen. Lernen erfolgt hier als Ergebnis bzw. Nebeneffekt kollaborativen Problemlösens. Learning Communities verfolgen demgegenüber das explizite Ziel, gemeinsam zu lernen und sind nicht zwangsweise an der Lösung praktischer Probleme interessiert.

liegen damit sehr nahe beieinander: Communities of practice und learning communities *sind* Lernkulturen, weil der Prozess der Teilhabe an ihnen als Lernen definiert wird (vgl. das oben genannte Konzept der „legitimate peripheral participation“ (Lave & Wenger, 1991)).

© IWP-HSG

4. Fazit

Betrachtet man die hier vorgestellten Zugänge zum Begriff der Lernkultur, lässt sich nach Ansicht der Autoren folgendes Fazit ziehen:

- Der Lernkulturbegriff wird inflationär verwendet: Viele Publikationen verwenden den Begriff, ohne das/die zugrunde liegende/n Konstrukt/e eindeutig zu definieren. Dementsprechend kritisch sollte der Umgang mit entsprechender Literatur ausfallen.
- Funktionalistische Zugänge zum Lernkulturbegriff stellen (individuelle) Lernprozesse bzw. Lernergebnisse in den Mittelpunkt und zielen letztlich darauf ab, diese zu beeinflussen bzw. zu verbessern. Zu beachten ist hierbei, dass die Variablen, die einer Lern*kultur* zugeschrieben werden, letztlich immer nur eine Auswahl darstellen, welche die jeweiligen Autoren als wichtig für das jeweilige Forschungs- bzw. Gestaltungsinteresse betrachtet haben. Daher müssen sich funktionalistische Ansätze auch dem Vorwurf stellen, dass der Begriff Kultur wohl besser durch die Bezeichnung der betrachteten Variablen – z. B. Lehrmethoden, Lernmotivation, räumliche Rahmenbedingungen des Lernens etc. – ersetzt würde (Huber, 2009).
- Symbolische Ansätze haben, mit ihrem Anspruch zu verstehen, das Potenzial, Lernkulturen in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen. Lernkultur wird hier nicht auf eine (meist theoretisch fundierte) Auswahl lernrelevanter Variablen reduziert, sondern als einzigartiges Bedeutungssystem verstanden. Hier steht also *Kultur* im Mittelpunkt. Geht es allerdings um die konkrete Gestaltung von Lernprozessen, sind solche Ansätze wohl häufig zu komplex und fokussieren zu wenig auf gestaltbare Aspekte von Lernsituationen.
- Sozio-kulturelle Lerntheorien betrachten Lernen selbst als kulturelle Praxis. Wissen ist an Kontexte gebunden und wird nur im Handeln sichtbar. Lernen ist gleichzusetzen mit dem Hineinwachsen in die spezifische Kultur einer Gruppe von Lernenden. Aus der Perspektive der Lernkulturforschung ist ein solcher Ansatz reizvoll, weil er die Begriffe Lernen und Kultur quasi zur Deckung bringt. Allerdings stehen die Ansätze der Situated Cognition-Bewegung (Collins, Brown, & Duguid, 1989) in der Kritik, viele Aspekte des „traditionellen" Wissenserwerbs (z. B. das Memorieren von Faktenwissen) auszublenden und das Phänomen des Lernens nicht in seiner Gesamtheit zu betrachten (z. B. Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

© IWP-HSG

Literatur

Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies, 5*(3), 193–226.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.

Baetge, J., Schewe, G., Schulz, R. et al. (2007). Unternehmenskultur und Unternehmenserfolg: Stand der empirischen Forschung und Konsequenzen für die Entwicklung eines Messkonzeptes. *Journal für Betriebswirtschaft, 57*(3–4), 183–219.

Bauer, J., Rehrl, M. & Harteis, Ch. (2007). Measurement of Learning Culture: A Motivational Approach. In H. Gruber & T. Palonen (Eds.), *Learning at the workplace – new developments* (pp. 21–50). Turku: Finnish Educational Research Association.

Becher, T. (1984). The cultural view. In B. R. Clark (Hrsg.), *Perspectives in Higher Education* (S. 165-198). Berkeley: University of California Press.

Becher T. & Trowler P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd Edition). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In A. B. Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, S. 80–146). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1987). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations.* San Francisco, London: Jossey-Bass.

Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Collins, A., Brown, J. S., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher 18*(1), 32–42.

Dormayer, H.-J. & Kettern, T. (1997). Kulturkonzepte in der allgemeinen Kulturforschung. Grundlage konzeptioneller Überlegungen zur Unternehmenskultur. In E. Heinen & M. Fank (Hrsg.), *Unternehmenskultur: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis* (S. 49–66). München, Wien: Oldenbourg.

Erpenbeck, J. & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (S. 9–65). Münster u.a.: Waxmann.

Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

 © IWP-HSG

Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter.* Dissertation Universität Heidelberg.

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz (Ed.), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz* (pp. 3–30). New York: Basic Books.

Huber, L. (2009). „Lernkultur" – wieso „Kultur"? Eine Glosse. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen.* Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 120 (S. 14–20). Bielefeld: wbv.

Hummon, D. M. (1994). Language, Culture, and Undergraduate Life. *Journal of Higher Education*, *65*(1), 75–98.

Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive.* IWP Arbeitsbericht. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Learning. *Educational Psychologist, 41*(2), 75–86.

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

Kluckhohn, C. & Kelly, W. (1972). Das Konzept der Kultur. In R. König & A. Schmalfuss (Hrsg.), *Kulturanthropologie* (S. 68–90). Düsseldorf: Econ.

Kluge, A. (2003). Organizational Culture. In R. Fernandez-Ballesteros (Eds.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (pp. 649–657). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge M. A.: Harvard University Press.

Kuh, G. D. & Whitt, E. J. (1988). *The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities.* ASHE-ERIC Higher Education, Report No. 1. Ottawa: Association for the Study of Higher Education.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations. Three Perspectives.* New York, Oxford: Oxford University Press.

Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational Cultures and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity. In L. R. Pondy et al. (Hrsg.), *Managing Ambiguity and Change.* New York: John Wiley and Sons.

Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildung und Standards: Zur Kritik der „Instandsetzung" des deutschen Bildungswesens* (S. 26–47). Weinheim (Die Deutsche Schule, 8. Beiheft).

Müller, M. (2007). *Die Identifikation kultureller Erfolgsfaktoren bei grenzüberschreitenden Fusionen. Eine Analyse am Beispiel der DaimlerChrysler AG.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung.* URL: http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf [18.06.2009].

Olesen, V. & Whittaker, E. (1968). Conditions under Which College Students Borrow, Use, and Alter Slang, *American Speech*, *43*(3), 222–228.

Osgood, C. (1951). Culture, its empirical and non-empirical character. *Southwestern Journal of Anthropology*, *7*, 202–214.

Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen.* (S. 164–190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.

Sackmann, S. A. (1991). *Cultural Knowledge in Organizations: Exploring the Collective Mind*. Newbury Park, CA a. o.: Sage.

Sackmann, S. A. (1992). Culture and subcultures: An analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37, 140–161.

Sackmann, S. A. (2004). *Erfolgsfaktor Unternehmenskultur: Mit kulturbewusstem Management Unternehmensziele erreichen und Identifikation schaffen. Best Practice-Beispiele.* Wiesbaden: Gabler.

Sackmann, S. A. (2007). Methoden zur Erfassung von Unternehmenskultur. In F. A. Nerdinger (Hrsg.), *Ansätze zur Messung von Unternehmenskultur: Möglichkeiten, Einordnung und Konsequenzen für ein neues Instrument (*S. 6–25). Rostock: Universität Rostock.

Schein, E. H. (1991). What is Culture? In P. J. Frost et al. (Hrsg.), *Reframing Organizational Culture* (pp. 243–253). Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Schein, E. H. (2003). *Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide.* Bergisch Gladbach: EHP.

Schlutz, E. (1999). Innovationen in Lernkultur. *Report 44*, 18–30.

Schmidt, S. J. (1994). *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und*

Lernkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 120. Bielefeld: wbv.

Schultz, M. (1995). *On Studying Organizational Culture. Diagnosis and Understanding*. Berlin, New York: Gruyter.

Senge, P. (1997). *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Senge, P., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C. & Ross, R. (1997). *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Silverman, D. (1970). *The theory of organizations*. London: Heinemann.

Smircich, L. (1983a). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly, 28*, 339–358.

Smircich, L. (1983b). Organizations as shared meanings. In L. R. Pondy et al. (Hrsg.), *Organizational Symbolism*. Greenwich: JAI Press.

Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. & Friebe, J. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, *32*(2), 104–127.

Veith, H. (2003). *Kompetenzen und Lernkulturen: Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken*. edition QUEM Band 15. Münster: Waxmann.

Wardanjan, B., Richter, F. & Uhlemann, K. (2000). Lernförderung durch die Organisation – Erfassung mit dem Fragebogen zum Lernen in der Arbeit (LIDA). *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *54*(3–4), 184–190.

Wulf, Ch., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2007). *Lernkulturen im Umbruch: Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.