



Institut für Wirtschaftspädagogik

Universität St.Gallen

Tobias Jenert, Franziska Zellweger Moser,  
Jenny Dommen, Anja Gebhardt

# Lernkulturen an Hochschulen

Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens  
unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive.

IWP Arbeitsbericht

Band 1

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

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojektes "rethinking education in the knowledge society" ([www.red-ink.ch](http://www.red-ink.ch)), gefördert durch den Schweizer Nationalfonds ([www.SNF.ch](http://www.SNF.ch)) im Rahmen des ProDoc-Programms.

*red-ink*  
rethinking education in the knowledge society  
doctoral school



# Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b> .....	4
<b>2.</b>	<b>Kulturverständnis und Kulturdefinition</b> .....	6
2.1.	Begriffliche Abgrenzungen .....	6
2.2.	Paradigmatische Anbindungen .....	7
2.3.	Eigenes Kulturverständnis .....	8
2.4.	Definition zur Konkretisierung von Lernkulturen an Hochschulen .....	11
<b>3.</b>	<b>Pädagogisch-interaktionale Dimension</b> .....	12
3.1.	Absichten und Ziele: Was soll gelernt werden? .....	13
3.2.	Aufgaben, Methoden, Medien und Rollen .....	14
3.3.	Soziale Beziehung und Lernklima .....	16
3.4.	Materielle Rahmenbedingungen des Lernens .....	16
<b>4.</b>	<b>Individuelle Dimension</b> .....	18
4.1.	Einstellungen .....	19
4.2.	Wissen und Fertigkeiten .....	22
<b>5.</b>	<b>Organisationale Dimension</b> .....	24
5.1.	Erwartungen an die Qualität von Lehren und Lernen .....	25
5.2.	Hochschulsozialisation von Lehrenden und Lernenden .....	27
5.3.	Ausgestaltung von Studienprogrammen .....	28
5.4.	Organisationsentwicklung .....	31
<b>6.</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	34
<b>7.</b>	<b>Fazit</b> .....	39
	<b>Literatur</b> .....	40

## 1. Einleitung

Vor dem Hintergrund rascher und facettenreicher Entwicklungen in Gesellschaft, Arbeitswelt und Bildungspolitik sowie aufgrund moderner lerntheoretischer Erkenntnisse (Schüßler & Thurnes, 2005, S. 34), wird in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems vehement ein Wandel der Lernkulturen bzw. die Schaffung neuer Lernkulturen gefordert (Pätzold & Lang 1999, S. 37). Auch und gerade Hochschulen werden mit dieser Herausforderung konfrontiert, die sich in Schlagworten wie „Kompetenz- und Outputorientierung“ oder „Shift from Teaching to Learning“, konkretisiert. Die Bologna-Reform ist ein Beispiel dafür, wie versucht wird über den Wandel von Strukturen – der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen mit modularisierten Studiengängen, studienbegleitender Leistungserhebung und dem European Credit Transfer System (ECTS) – auf gesellschaftliche Veränderungen und Anforderungen der heutigen Wissensgesellschaft zu reagieren. Strukturen werden nicht um ihrer selbst Willen verändert, sondern letztlich ist es das Ziel, Lernkulturen der Hochschule im Allgemeinen und das Lernen von Studierenden im Speziellen zu beeinflussen. An vielen Stellen - beispielsweise bei der Gestaltung von Prüfungen, dem Einsatz von Medientechnologien oder der Einführung neuer Lehr-Lernmethoden - wird deshalb versucht, die bestehende Lehr- und Lernpraxis zu verändern. Inwiefern aber die Anpassung von Strukturen und Prozessen in der Lehre tatsächlich die Lernkultur (vielleicht auch ungewollt) prägen, ist bisher unzureichend erforscht. Der Wandel von Lernkultur ergibt sich nicht als einfache Folge der Einführung von Interventionen zur Veränderung der Lehr-/Lernpraxis. Denn Kulturen, als gemeinsam konstruierte soziale Realitäten, lassen sich nicht allein über das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein bestimmter neuer oder innovativer Lehr-/Lernformen bestimmen, sondern beziehen auch implizite Grundannahmen, Wertvorstellungen und Normen mit ein, die das Handeln beeinflussen (vgl. Schein, 1992). Die kulturelle Perspektive auf das Lehren und Lernen erscheint als vielversprechender Ansatz, Bemühungen zur Veränderung bestehender Lernkulturen an Hochschulen, besser zu verstehen.

Ein Beispiel soll verdeutlichen, inwiefern kulturelle Phänomene an Hochschulen die Lehre prägen:

Paul Müller ist seit mehreren Jahren Universitätsdozent und hält jedes Semester den Kurs "Aktuelle Herausforderungen in der Personalführung". Bei den Studierenden ist Paul Müllers Kurs beliebt. Viele Studierende bewerben sich jedes Semester um die Teilnahme an dieser Lehrveranstaltung. Die zugelassenen Studierenden arbeiten in der Regel eifrig mit und überzeugen durch gute Leistungen. Aufgrund der guten Resonanz seitens der Studierenden wird Paul Müller gebeten, den Kurs als Gastdozent an einer weiteren Hochschule durchzuführen. Gerne nimmt er dieses Angebot an, doch bald stellt er fest, dass seine Lehrveranstaltung an der anderen Hochschule kaum nachgefragt wird und selbst die anwesenden Studierenden wenig begeistert und nicht besonders engagiert scheinen. Paul Müller kann sich diese enormen Unterschiede nur schwer erklären: Liegt es daran, dass Wahlkurse an dieser Universität als wenig wichtig wahrgenommen werden? Oder sind die Studierenden hier nicht so sehr daran gewöhnt, sich aktiv am Kursgeschehen zu beteiligen? Paul Müller ist einigermaßen ratlos: Von der formellen Beschreibung her müssten sich die Studiengänge an seiner Heimuniversität und an der Gastuniversität sehr ähnlich sein. Die Struktur der Studiengänge allein wird also kaum für die wahrgenommenen Unterschiede verantwortlich sein.

Wie das skizzierte Beispiel andeutet, wird das Lernen an Hochschulen von zahlreichen Faktoren beeinflusst, die zunächst noch unscharf und allgemein unter den Begriff der 'Kultur' gefasst werden, strukturelle Merkmale der Hochschule ebenso wie individuelle Motive und Interessen der Hochschulangehörigen. Die Präzisierung des Kulturbegriffs verspricht spezifische Ansatzpunkte, das Lehren und Lernen an Hochschulen besser zu verstehen und auf dieser Grundlage zu gestalten. Erfasst werden dabei nicht nur Aspekte formaler Lernprozesse im Rahmen des Hochschulstudiums, sondern auch non-formales und informelles Lernen im Hochschulkontext. Häufig bieten Hochschulen eine Reihe von bewusst gestalteten, aber nicht unmittelbar dem Curriculum zugehörigen Lerngelegenheiten, wenn sie etwa studentische Projekte unterstützen oder Fachvorträge und öffentliche Vorlesungen organisieren (non-formales Lernen). Daneben laufen auch viele informell gestaltete Lernprozesse an Hochschulen ab, etwa dann, wenn sich Studierende selbstständig zu Lerngruppen zusammenschließen. Das Konstrukt der Lernkultur ermöglicht es, auch solches Lernen an der Hochschule mit einzubeziehen und bildet damit einen Ausgangspunkt für eine ganzheitliche Analyse und Gestaltung zielwirksamer Lehr-Lernkontexte.

Hier setzt der vorliegende Artikel an: Die Gestaltung hochschulspezifischer Lernkulturen setzt eine differenzierte Beschreibung und Erklärung bestehender Lernkulturen voraus (vgl. Seufert, Hasanbegovic & Euler 2007, S. 1). Hierfür bedarf es eines geeigneten Lernkulturkonstrukts, das die Erfassung bestehender Lernkulturen erlaubt. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, eine konzeptionelle Begriffsbestimmung des Konstrukts Lernkulturen an Hochschulen vorzunehmen, das einerseits umfassenden Charakter besitzt und andererseits den spezifischen Gegebenheiten des Lernortes Hochschule Rechnung trägt.

### **Aufbau des Artikels**

Im zweiten Kapitel wird die Verwendung des Begriffs Lernkulturen an Hochschulen bestimmt – einerseits durch eine Abgrenzung von alternativen Begriffsverwendungen und Kontexten und andererseits durch eine Eingrenzung des zugrunde gelegten Kulturbegriffs. Die Kapitel drei, vier und fünf konkretisieren das Konstrukt Lernkulturen an Hochschulen, indem für die Kulturdimensionen "pädagogische Interaktion", "Individuum" und "Organisation" jeweils Indikatoren abgeleitet werden, die einer differenzierten Erfassung hochschulspezifischer Lernkulturen dienen. Kapitel sechs fasst die Lernkulturdimensionen und -indikatoren zusammen und diskutiert Verwendungsmöglichkeiten und Grenzen des entworfenen Konstrukts. Der siebte und letzte Abschnitt gibt einen Ausblick auf weitere Schritte, die notwendig sind, um zu einem vertieften Verständnis von Lernkulturen an Hochschulen zu gelangen.

## 2. Kulturverständnis und Kulturdefinition

### 2.1. Begriffliche Abgrenzungen

Bevor im nächsten Abschnitt näher auf das zugrunde gelegte Kulturverständnis und die paradigmatische Einordnung des hier beschriebenen Ansatzes eingegangen wird, bedarf es einiger Abgrenzungen zu bestehenden Zugängen zum Begriff der Lernkulturen.

*Lehr- und Lernkultur.* In diesem Beitrag wird der Begriff Lernkulturen an Hochschulen verwendet. Die bewusste Entscheidung gegen die ebenfalls gebräuchliche Bezeichnung "Lehr-Lernkultur" (z. B. Achtenhagen, 2004) verweist darauf, dass als Ergebnis der Gestaltung lernrelevanter Aspekte an Hochschulen letztlich das Lernen von Studierenden fokussiert wird. Die Ausgestaltung der Lehre bzw. das Lehrhandeln von Dozierenden fließen daher als Indikatoren der Lernkultur in die Dimension der pädagogischen Interaktion ein. Im hier vorgestellten Verständnis prägt Lehren Lernkulturen entscheidend mit. Umgekehrt würde eine Untersuchung von Lehrkulturen das Lehrhandeln Dozierender fokussieren. Das Lernhandeln Studierender wäre hier wiederum ein Einflussfaktor. Aufgrund der dargestellten konzeptionellen Unterschiede (in der jeweils fokussierten Zieldimension: Handeln Lernender vs. Handeln Lehrender) scheint eine Kombination der beiden Konzepte zur Lehr-Lernkultur problematisch und wird hier bewusst vermieden.

*Kontext Hochschule.* In Abgrenzung zum Lernen in der Schule oder in Unternehmen stellt die Hochschule einen besonderen Lernort dar, dessen Spezifika bei der Bestimmung von Lernkulturen zu beachten sind. Während in Unternehmen Lernen einem klaren Zweck dient, nämlich dem wirtschaftlichen Erfolg, steht an der Hochschule zunächst die Weitergabe wissenschaftlichen Wissens und damit das Lernen per se im Mittelpunkt. Wie die Hochschulforschung zeigt, ist das Lernen daher oft stark vom Selbstverständnis einzelner Disziplinen geprägt (Frank, 1990; Multrus, 2004). Auch im Vergleich mit dem Lernen an Schulen bestehen deutliche Unterschiede. So unterscheiden sich Hochschulen von Schulen beispielsweise anhand der Charakteristika der Lernenden, die in den allermeisten Fällen freiwillig studieren und die Studienrichtung selbst bestimmen (Streblov & Schiefele, 2006, S. 352f.). Die hier vorgestellte Lernkulturkonzeption adressiert daher explizit die organisationspezifischen Besonderheiten von Hochschulen.

*Ganzheitlicher Ansatz.* Bei Durchsicht der relevanten Literatur fällt auf, dass speziell die Quellen, die Lernkulturen im Kontext von Bildungsinstitutionen thematisieren, hauptsächlich individuelle und didaktische Aspekte des Lernens, beispielsweise die Lernhaltung, sowie Fragen der didaktischen Ausgestaltung von Lehr-/Lernsituationen aufgreifen. Überspitzt formuliert ist die grösste Betrachtungseinheit der Unterrichtsraum. Demgegenüber bezieht speziell die Literatur zu betrieblichen Lernkulturen ganz selbstverständlich organisationale Rahmenbedingungen des Lernens mit ein (Akli, Geldermann, Hofmann, Spiess, Uhlmann & Woschée, 2004; Friebe, 2005; Sonntag, Schaper & Friebe, 2005). Hier wird unter dem Begriff Lernkulturen nicht nur eine spezifische Ausprägung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden. Es werden darüber hinaus auch der Stellenwert, der dem Lernen innerhalb einer Organisation beigemessen wird sowie die organisationalen Rahmenbedingungen, die sich daraus für Lehren und Lernen ergeben, betrachtet. Wie Akli et al. (2004) betonen, leisten sowohl das Individuum, also die einzel-

nen Lernenden und Lehrenden, als auch die Organisation ihren Beitrag zur Herausbildung von Lernkulturen. Einerseits beeinflussen individuelle Merkmale (Ziele, Lernvoraussetzungen etc.) das Lernhandeln und gestalten dadurch Lernkulturen mit bzw. verändern diese mit der Zeit. Andererseits besitzen organisationale Strukturen, Regeln und etablierte Routinen eine Orientierungsfunktion für das Lernen und Lehren. Zwischen diesen beiden Ebenen - Individuum und Organisation - spielt sich Lernen als Interaktion von Lernenden mit ihrer didaktisch gestalteten (sozialen und materiellen) Lernumgebung ab (vgl. Euler, 1994). Damit sind alle drei Betrachtungsebenen - Individuum, pädagogische Interaktion und Organisation - auch im Hochschulkontext von Bedeutung. Lehren und Lernen an der Hochschule sind einerseits stark beeinflusst von organisationalen Rahmenbedingungen wie Curricula, Lehrdeputaten, Studienbedingungen usw. Andererseits zeichnen sich Hochschulen in Bezug auf individuelle Aspekte durch eine ausgesprochene Diversität sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden aus (z. B. Becher & Trowler, 2001).

Diese begrifflichen Abgrenzungen schärfen den Fokus des hier vorgestellten Lernkulturverständnisses: Im Mittelpunkt steht (1) das Lernen Studierender, unter den (2) organisationsspezifischen Besonderheiten von Hochschulen, wobei (3) ein ganzheitliches Verständnis zugrunde gelegt wird, das pädagogische, individuelle und organisationale Aspekte gesamthaft berücksichtigt. Ausgehend von diesen Eingrenzungen wird im Folgenden das angewandte Kulturverständnis präzisiert, um schliesslich zu einer tragfähigen Arbeitsdefinition von Lernkulturen an Hochschulen zu gelangen.

## 2.2. Paradigmatische Anbindungen

Lernkulturen an Hochschulen können als spezifischer Bestandteil der Organisationskulturen des Lernortes Hochschule verstanden werden.<sup>1</sup> Einer solchen Betrachtung können zwei voneinander verschiedene Kulturverständnisse zugrunde gelegt werden: Im symbolischen Kulturverständnis wird Kultur als eigenständiges System von Bedeutungen interpretiert, das zunächst relativ stabil und unabhängig von dem Handeln einzelner Mitglieder besteht. Kultur wird in diesem Verständnis als Metapher verwendet, um das Wesen von Organisationen zu erschliessen und zu verstehen (eine Organisation IST eine Kultur) (vgl. Friebe, 2005; Allaire & Firsirotu, 1984). Bei diesem Ansatz steht die sinnstiftende Funktion von Kultur im Vordergrund. Es wird danach gefragt, welche Bedeutung die Organisation für ihre Mitglieder hat (Schultz, 1995, S. 15ff.).

Andererseits können Kulturen auch vor dem Hintergrund eines funktionalistischen Verständnisses untersucht werden. Diesem Verständnis folgend wird Kultur als Bestandteil des sozialen Systems einer Organisation aufgefasst. Das Erkenntnisinteresse ist vorrangig auf das Handeln der Organisationsmitglieder und dessen Resultate gerichtet (Allaire & Firsirotu, 1984). Relevante Fragestellungen in diesem Zusammenhang sind: 'Welche Funk-

---

<sup>1</sup> Da sich dieser Artikel stets auf die Hochschule bezieht, werden die Begriffe Hochschule und Organisation im Folgenden synonym gebraucht.

tion hat die Kultur für das Bestehen einer Organisation?' und 'Wie entsteht, entwickelt und verändert sich Kultur?' (Schultz, 1995, S. 15ff.). Das funktionalistisch geprägte Kulturverständnis weist eine Nähe zum so genannten Variablenansatz auf. Forschungsarbeiten, die diesem Paradigma zuzuordnen sind, betrachten Kulturen als Set bestimm- und gezielt veränderbarer Variablen und zielen daher oft auf die Gestaltung bzw. Veränderung von Organisationskulturen (inkl. Lernkulturen) (Friebe, 2005, S. 17). Der dynamische Ansatz, welcher Überlegungen des Variablenansatzes aufnimmt und ihn mit Elementen des Metaphernansatzes (siehe Friebe, 2005, S. 18f., 23) kombiniert, ergänzt die Zielstellung um die Bedingung, dass der zielorientierten Gestaltung von lernkulturellen Aspekten eine Beschreibung und Erklärung bestehender Lernkulturen vorausgehen muss.

### 2.3. Eigenes Kulturverständnis

Da die Autoren dieses Artikels die individuelle Entwicklung von Studierenden als Zielvariable festlegen (wenngleich Ziele, welche die Organisationsentwicklung betreffen, ebenfalls in den Blick genommen werden können) und davon ausgehen, dass verschiedene lernkulturelle Aspekte, nachdem sie beschrieben und analysiert sind, auf diese Zielvariable hin gestaltet werden können, ist ein Bezug zum funktionalistischen Kulturverständnis sowie zum Variablenansatz bzw. dynamischen Ansatz naheliegend. Lernkulturen als Teil der Organisationskulturen (Sonntag, Stegmaier, Schaper & Friebe, 2004, S. 107), welche wiederum lediglich einen Bestandteil des sozialen Systems der Organisation darstellen, werden damit zu einer von mehreren gestaltbaren Variablen einer Hochschule (siehe Abbildung 1).

Auf dem funktionalistischen Kulturverständnis basierend, wird Organisationskultur definiert als "[...] a pattern of shared values and basic assumptions which perform functions concerning external adaption and internal integration" (Schultz, 1995, S. 14)<sup>2</sup>. Bezogen auf das Lernen bedeutet das, dass Lernkulturen im Kern aus Normen, Werten, Einstellungen und Annahmen bestehen, welche bei der Bewältigung von Lernaufgaben und beim Interagieren miteinander erlernt und angewendet werden (vgl. Schein, 2003, S. 173f.). Ohne an dieser Stelle im Detail auf die Konstrukte Norm, Wert, Einstellung und Annahme einzugehen, verweist die Verwendung dieser Begriffe auf die normative Unterlegung der hier herangezogenen Kulturdefinitionen: Das kulturell relevante Handeln der Individuen folgt spezifischen Ausrichtungen, die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfasst und beschrieben werden können. Beispielsweise sind "Werte" abstrakte Haltungen, "Einstellungen" dagegen wertende Stellungnahmen in Bezug auf einen Gegenstand, eine Person oder eine Handlung. Diese zunächst abstrakten Kulturmerkmale können sich im Handeln von Personen niederschlagen. So mag es beispielsweise als ein Wert für einen Lehrenden gelten, Studierenden Vertrauen entgegen zu bringen. Dieser Wert kann sich in einer posi-

---

<sup>2</sup> Die Annahme *geteilter* (shared) Normen, Werte, Einstellungen und Annahmen zeigt die starke Betonung der Ordnungsfunktion von Kultur im funktionalistischen Kulturverständnis. Verglichen mit anderen Organisationen, z. B. Unternehmen, ist diese Annahme für die Hochschule zu relativieren bzw. kritisch zu hinterfragen. Die Forschung hat vielfach gezeigt, dass Lehrende und auch Studierende an Hochschulen sich nur bedingt mit ihrer Organisation identifizieren. Häufig stehen disziplinäre Orientierungen und Fachkulturen im Vordergrund (Becher & Trowler, 2001; Multrus, 2004). Von daher kann geschlossen werden, dass Normen, Werte, Einstellungen und Annahmen in Bezug auf Lernkulturen an Hochschulen nicht stets von allen Organisationsmitgliedern und bedingungslos geteilt werden und sich vorrangig auf Ebene der Subkulturen Konsens einstellt.

tiven und offenen Einstellung gegenüber Studierenden niederschlagen und in ein handlungsleitendes Ziel münden, das umgesetzt wird, wenn der Lehrende über sein Kommunikationshandeln versucht, das Vertrauensverhältnis zu den Studierenden zu festigen (vgl. Euler & Hahn, 2007).

In diesem Sinne stiften Lernkulturen und Organisationskulturen ihren Mitgliedern eine Orientierung, die für das Handeln, und hier insbesondere das Lernhandeln leitend sein kann. Umgekehrt nimmt jeder Lernende mit seinem individuellen Lernhandeln Einfluss auf die Gestalt von Lernkulturen, in denen er sich bewegt.

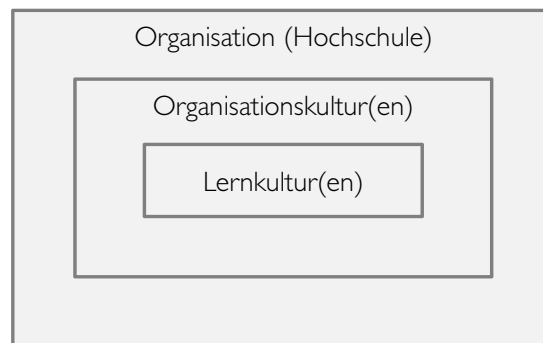


Abbildung 1: Lernkultur(en) als Bestandteil der Organisationskultur(en) und der Organisation (Eigene Darstellung).

Lernkulturen an Hochschulen zeigen sich sowohl im *individuellen Lernhandeln* Studierender als auch im *pädagogischen Interaktionshandeln* von Studierenden und Lehrenden sowie im *steuernden Organisationshandeln* derjenigen Hochschulmitglieder, welche Rahmenbedingungen für das Lernen (mit-)gestalten (vgl. Seufert, Hasanbegovic & Euler, 2007; Sonntag, Stegmaier, Schaper & Friebe, 2004). Hochschulbezogene Lernkulturen werden als dreidimensionales Konstrukt betrachtet, wobei organisationales Handeln als übergeordneter Rahmen für das pädagogische Interaktionshandeln fungiert und diese beiden – organisationale und pädagogisch interaktionale – Dimensionen wiederum als Einflussfaktoren auf das individuelle Lernhandeln betrachtet werden. Die Zusammenhänge zwischen diesen drei Dimensionen sind jedoch nicht als deterministisch, sondern als dynamisch und interdependent zu betrachten.

Speziell die Hochschule zeichnet sich durch eine starke Heterogenität in den Kulturen unterschiedlicher Disziplinen und organisationaler Einheiten aus, die sich auch auf das Lehren und Lernen in den einzelnen Bereichen auswirkt (Becher & Trowler, 2001; Tierney, 1988). Dementsprechend ist davon auszugehen, dass eine Hochschule über eine Vielzahl voneinander verschiedener Lernkulturen verfügen kann. Folglich sind für die Untersuchung von Lernkulturen Ansätze nötig, welche der Komplexität des Konstrukts gerecht werden und Lernkulturen differenziert erfassen können. Während die Artefakte, in denen sich die Kultur manifestiert, sichtbar sind, bleiben die zugrundeliegenden Bestandteile der Kultur (Normen, Werte, Einstellungen, Annahmen) zumeist unsichtbar und müssen er-

fragt oder in Interpretationsprozessen erschlossen werden (Friebe, 2005, S. 19). Schein (1995), einer der bedeutendsten Vertreter des dynamischen bzw. funktionalistischen Ansatzes, betont diesen Zusammenhang sichtbarer und unsichtbarer Kulturelemente in seinem Drei-Ebenen-Modell der Organisationskultur. Er postuliert, dass Kultur stets sichtbare, (un-)ausgesprochene und unsichtbare Elemente enthält und entwickelt auf Grundlage dieser Annahme sein Drei-Ebenen-Modell von Kultur (siehe Abbildung 2).

Darin identifiziert er Artefakte als nach aussen sichtbare Manifestation der Kultur (sichtbare Organisationsstrukturen und -prozesse), öffentlich propagierte Normen, Werte und Einstellungen (Strategien, Ziele, Philosophien) und unausgesprochene Annahmen (unbewusste, für selbstverständlich gehaltene Überzeugungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle) als Kulturebenen (Schein 1995, S. 31-34; Schein, 2003, S. 173f.).

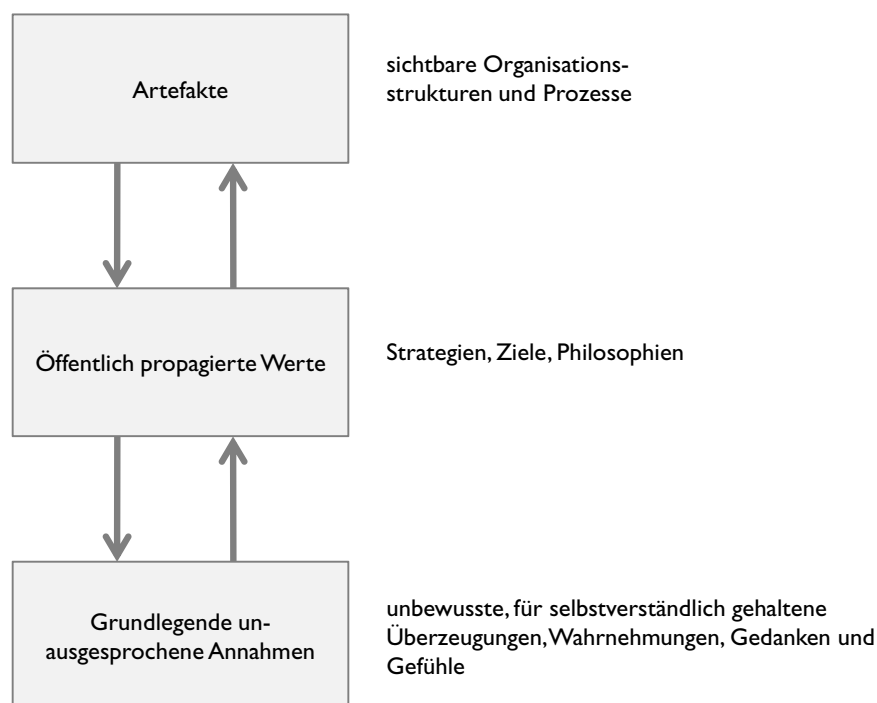


Abbildung 2: Drei-Ebenen-Modell der Kultur (Schein, 2003, S. 31).

Unter Berücksichtigung des dynamischen Paradigmas lassen sich Organisationskulturen (und damit auch Lernkulturen) darüber hinaus sowohl aus einer statischen als auch aus einer dynamischen Perspektive betrachten. "Die Organisationskultur kann nach dem dynamischen Ansatz zum einen mittels Zeitpunktuntersuchungen im Sinne einer statischen Betrachtungsweise untersucht werden. Zum anderen können auch die dynamischen Prozesse der Entstehung und Veränderung von Organisationskultur erfasst werden" (Friebe, 2005, S. 19).

## 2.4. Definition zur Konkretisierung von Lernkulturen an Hochschulen

Auf Basis des skizzierten Kulturverständnisses und der daraus resultierenden Annahmen, Festlegungen und Implikationen liegt die nachfolgende Begriffsbestimmung von Lernkulturen an Hochschulen den weiteren Ausführungen in diesem Artikel zugrunde.

Der Lernort Hochschule hat eine Lernkultur, die einen Teil der Organisationskultur darstellt und als ein Set von Variablen beschreib- und gestaltbar ist. Dabei zielt die Gestaltung von Lernkultur auf die individuelle Entwicklung der Studierenden. Lernkultur umfasst die Dimensionen Organisation, pädagogische Interaktion und Individuum: Sie zeigt sich (1) im Lernhandeln des Einzelnen sowie (2) im Interaktionshandeln zwischen Lehrenden und Lernenden in formal gestalteten Lehr-Lernumgebungen. Dieses Lernen ist (3) eingebettet in Rahmenbedingungen, welche im Organisationshandeln von Hochschulangehörigen gestaltet werden. Hierunter fallen sowohl Einflüsse auf das Lehrhandeln Lehrender wie auch die Ermöglichung oder Einschränkung formalen, non-formalen und informellen Lernens Studierender. Lernkultur in diesen drei Dimensionen manifestiert sich in Artefakten und Ritualen, welche Ausdruck zugrundeliegender Normen, Werte, Einstellungen und Annahmen sind. Die Lernkultur dient den Organisationsmitgliedern zur Orientierung und Identifikation, indem sie ihnen Ziele und Erwartungen bezüglich des Lernhandelns vermittelt. Lernkultur ist dabei nicht statisch, sondern verändert sich sowohl durch die Konfrontation mit gesellschaftlichen Anforderungen als auch durch Initiativen der Organisationsmitglieder. Entsprechend der Heterogenität innerhalb von und zwischen Hochschulen ist dabei von mehreren voneinander unterschiedlichen Lernkulturen auszugehen.

Im Folgenden werden die einzelnen Lernkulturdimensionen jeweils im Kontext entweder der individuellen, der pädagogisch-interaktionalen oder der organisationalen Perspektive vorgestellt. Dabei ist anzumerken, dass die drei Dimensionen nicht nur unterschiedliche Inhaltsdimensionen zur Untersuchung von Lernkulturen anbieten, sondern auch drei verschiedene, aber nicht immer trennscharfe Perspektiven auf das Lernkulturkonstrukt implizieren.

### 3. Pädagogisch-interaktionale Dimension

Die pädagogisch-interaktionale Dimension von Lernkulturen betrachtet das Handeln von Lehrenden und Lernenden im Rahmen formaler Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen. Das pädagogische Interaktionshandeln liegt zwischen der organisationalen und der individuellen Lernkulturdimension. Abbildung 3 zeigt einerseits den Lehrenden, der eine Lernumgebung nach didaktischen Prinzipien gestaltet und somit lernförderliche Handlungskontexte anbietet. Andererseits wird der Lernende dargestellt, der sich in dieser didaktisch gestalteten Lernumgebung bewegt. Die pädagogische Interaktion beschreibt also das *Zusammenspiel* von Lehr- und Lernhandeln und wird von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen mitgestaltet. Dabei bildet die Organisation Hochschule den Rahmen, der bestimmte Leitlinien für die Ausgestaltung der pädagogischen Interaktion vorgibt, etwa in Form von Curricula, Prüfungsordnungen u. Ä.

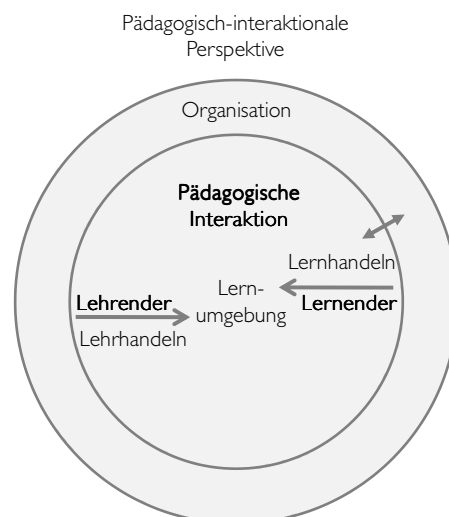


Abbildung 3: Lernkultur aus der Perspektive der pädagogischen Interaktion von Lernenden und Lehrenden (Eigene Darstellung).

Die Untersuchung des pädagogischen Interaktionshandelns ist ein besonders offensichtlicher Zugang zur Bestimmung von Lernkulturen, weil dessen Ausgestaltung (z. B. durch den Einsatz von Lehrmethoden, Lernaufgaben, Medien und Prüfungsformen) durch Lehrende unmittelbar auf das Lernen Studierender ausgerichtet ist und in einer bestimmten Art und Weise wirken soll. In pädagogisch-didaktischen Arbeiten wird daher Lernkultur vorwiegend anhand von Indikatoren dieser Dimension festgemacht (z. B. Dehnbostel, 2001; Reusser, 1995, S. 165-168).

Indikatoren zur Spezifizierung der pädagogischen Interaktion müssen es gemäss der zu Beginn eingeführten Lernkulturdefinition erlauben, das Interaktionshandeln von Lehrenden und Lernenden differenziert zu erfassen. Die im Folgenden vorgestellten Indikatoren sind hierzu in vier Teilbereiche gruppiert:

- (1) Indikatoren zu den *Absichten und Zielen* der pädagogischen Interaktion erfassen, worauf das pädagogische Interaktionshandeln ausgerichtet ist.
- (2) Indikatoren zu *Aufgaben, Methoden, Medien und Rollen* erfassen, wie das Interaktionshandeln von Lehrenden und Lernenden im Einzelnen ausgestaltet wird.
- (3) Indikatoren zu den *sozialen Beziehungen* zwischen Lehrenden und Lernenden erfassen, in welchem sozialen Ambiente gelernt wird.
- (4) Indikatoren zu (*materiellen*) *Rahmenbedingungen* des Lernens erfassen, unter welchen räumlichen und zeitlichen Bedingungen gelernt wird.

Über diese Indikatoren lassen sich jeweils zugrunde liegende lernbezogene Normen, Werte, Einstellungen und Annahmen interpretativ erschliessen, beispielsweise zur Funktion des Lehrens und Lernens an einer Hochschule, zur Charakteristik von Lernprozessen, oder zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten der an Lernprozessen Beteiligten.

### 3.1. Absichten und Ziele: Was soll gelernt werden?

Zunächst werden die Absichten in den Blick genommen, welche Lehrende in der pädagogischen Interaktion verfolgen. Es geht also um die Frage: Was sollen Studierende lernen? Entscheidend sind hier die *Lernziele*, an denen Lehr-Lernprozesse ausgerichtet werden. Dabei lassen sich zwei grundlegende Ausprägungen unterscheiden: Lernziele können einerseits anhand von disziplinen- bzw. fachbezogenen Inhalten definiert werden (Bransford et al., 1999, S. 39). *Angestrebtes Lernergebnis* – das bedeutet, Fähigkeiten, über die Lernende am Ende des Lernprozesses verfügen sollen – ist dann die Fähigkeit zur Replikation dieser Inhalte (Bransford et al., 1999, S. 43-49; Reusser, 1995, S. 165f.). Demgegenüber können Lernziele auch ausgehend von den Anforderungen definiert werden, die (zukünftige) Lebens- und Arbeitssituationen an Studierende stellen (werden). Man spricht in diesem Zusammenhang von lebenswelt- bzw. kompetenzorientierten Lernzielen (Bransford et al., 1999, S. 119ff.; Reusser, 1995, S. 165f.). Euler und Hahn (2007) sprechen hierbei von der Bestimmung von "Situationstypen", die festlegen, "auf welchen Ausschnitt der Praxis ein Individuum beziehungsweise eine Zielgruppe vorbereitet werden soll" (S. 241). Ausgangspunkt für die Festlegung von Lernzielen sind also nicht Fachinhalte, sondern Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt Studierender. Angestrebte Lernergebnisse sind dann nicht das Memorieren von Fachinhalten, sondern die Bewältigung komplexer Handlungssituationen, d. h. umfassende Handlungskompetenzen. Je nachdem, wie Lernziele bestimmt werden, ob an Inhalten oder ausgehend von Situationen, unterscheidet sich auch die *Granularität*, mit der Lernziele im Curriculum oder in Kursbeschreibungen formuliert werden. Inhaltsbestände lassen sich in kleinteilige Vorgaben unterteilen. Lernziele im Rahmen von Situationstypen sind demgegenüber weiter gefasste, komplexe Problemstellungen, die unterschiedliche Kompetenzen in Form von Wissensbeständen, Einstellungen und Fertigkeiten implizieren. Die hier diskutierten Indikatoren, die unter den Bereich "Absichten und Ziele" fallen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Indikator	Ausprägungen
Lernziele	Disziplin- und inhaltsorientiert vs. lebenswelt- und kompetenzorientiert
Lernergebnisse	Replikation von Inhalten vs. Bewältigen von Handlungssituationen
Granularität von Lernzielen	Kleinteilige Vorgaben vs. komplexe Problemstellung

Welche lernkulturrelevanten Normen, Werte, Einstellungen und Annahmen werden über diese Indikatoren zugänglich? Formuliere Lernziele bzw. angestrebte Lernergebnisse lassen Rückschlüsse auf Vorstellungen hinsichtlich der Funktionen und der Zwecke des Lehr- und Lernhandelns zu. Wird unter Lehren die Weitergabe von disziplinär geordneten, wissenschaftlichen Inhalten verstanden, oder fühlen sich Lehrende verpflichtet, Studierende dazu zu befähigen, künftige Handlungssituationen erfolgreich zu bewältigen? Umgekehrt gilt dies auch für die Vorstellungen der Studierenden.

### 3.2. Aufgaben, Methoden, Medien und Rollen: Wie wird gelehrt und gelernt?

Ergänzend zu den Absichten und Zielen, welche in der pädagogischen Interaktion verfolgt werden, lässt sich das unmittelbare Lehr- und Lernhandeln von Lehrenden und Studierenden betrachten. Einen wichtigen Aspekt bilden hierbei die *Lernaufgaben*, mit denen Lernende konfrontiert werden. Aufgaben leiten die Lernaktivitäten von Lernenden an und haben daher eine grosse Wirkung hinsichtlich der Ausgestaltung der pädagogischen Interaktionsdimension. Klassifizieren lassen sich Aufgaben bezüglich der Lernaktivitäten, die sie anzuregen versuchen. Beispielsweise können Aufgaben Lernende zum Reproduzieren vorgegebener Wissensinhalte oder aber zur aktiven Konstruktion praktischer Problemlösungen aktivieren. Reinmann (2005, S. 216) unterscheidet in diesem Zusammenhang Aufgaben anhand der Strukturiertheit des Ausgangsproblems (gut vs. schlecht strukturiert) und den möglichen Freiheitsgraden der Lösung (geschlossen vs. offen). Mit Blick auf das Lernhandeln lässt sich also unterscheiden zwischen Aufgaben, deren Bewältigen durch Verwendung aufgebauter Wissensstrukturen möglich ist und solchen, die weitergehende kognitive Aktivitäten erfordern. Letzere zeichnen sich dadurch aus, dass beispielsweise anspruchsvolle Probleme bearbeitet werden, bei denen die Lernenden sowohl die Problemstellung selbst konkretisieren als auch eine eigenständige Lösung erarbeiten müssen (Bransford et al., 1999, S. 124f.; Reinmann, 2005).

Damit eng verbunden ist ein weiteres Merkmal der Ausgestaltung des Lehrens und Lernens, nämlich der Einsatz von *Unterrichtsmaterialien*. Im Sinne einer Vermittlungslogik können Skripte, Lehrbücher, Webbased Trainings oder andere Lernmedien auf die Vermittlung von Faktenwissen ausgerichtet sein. Demgegenüber können Unterrichtsmaterialien z. B. in Form von Fallstudien oder durch Medienproduktionen (Podcasts, Wikis etc.) auf die Bearbeitung offener Problemsituationen konzipiert werden (Barr & Tagg, 1995; Bransford et al., 1999, S. 138f.).

Des Weiteren lassen sich verschiedene *Rollen Lehrender* unterscheiden. Lehrende können einerseits als Experten auftreten, die Lerninhalte im Sinne einer Instruktion vermitteln. Andererseits können Lehrende als Lernbegleiter und -unterstützer fungieren, die relevante Problemstellungen vorbereiten und anbieten, den Lernenden als Berater zur Seite stehen und Rückmeldungen zu Problemlöseprozessen liefern. Lehren bedeutet hier weniger zu instruieren, als vielmehr Lernende zu motivieren und beim Lösen von Problemen zu unterstützen.

Einen letzten Indikator in dieser Gruppe bildet die Funktion von *Evaluationen*. Prüfungen und Lernkontrollen können einerseits eingesetzt werden, um Lernenden Rückmeldungen zu ihren individuellen Lernfortschritten zu geben und darüber Lernprozesse zu fördern. Typisch sind in diesem Zusammenhang formative Evaluationen von Lernprozessen, die Studierenden im Verlauf des Lernprozesses Feedback geben und es so ermöglichen, das eigene Lernen beständig anzupassen bzw. zu verbessern (Bransford et al., 1999, p. 140). Die Evaluation von Lernen kann aber andererseits auch primär der Selektion dienen, wenn es darum geht, die Leistungsunterschiede zwischen Lernenden zu betonen und Entscheide über den Verbleib an der Hochschule zu fällen (Metzger, 2006).

Indikator	Ausprägungen
Lernaufgaben	Reproduzieren von Wissen vs. Lösen von Problemen
Unterrichtsmaterialien	Vermittlungsbezogen vs. problembearbeitungsbezogen
Rolle des Lehrenden	Instruierend vs. beratend/unterstützend
Evaluation	Individuelle Entwicklung fördernd vs. selektierend

Wie Lernen in der pädagogischen Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden arrangiert wird, ist eines der offensichtlichsten Merkmale einer Lernkultur. Die Art der Aufgabenstellungen, die Rolle der Lehrenden und die Präsentation von Lerninhalten lässt Rückschlüsse auf (1) bei Lernenden und Lehrenden vorherrschende Annahmen zur Charakteristik des Lernens und Lehrens sowie (2) Normen für das Lehren und Lernen an einer Hochschule zu. Über das Rollen- bzw. Selbstverständnis von Lehrenden lässt sich erschliessen, welche Absichten mit der Lehre bzw. dem Lernen in der Hochschule verbunden werden. Ein wichtiger Punkt sind hier Einstellungen gegenüber dem Lehren bzw. Lernen. Betrachten sich Dozierende vorwiegend als Wissenschaftler, oder auch als Lehrer, die Lerninhalte mit Bezug zur Lebens- und Berufspraxis der Studierenden darstellen? Geht es bei Prüfungen darum, dem einzelnen Studierenden möglichst gute Entwicklungschancen zu gewähren oder steht die Selektion der Besten im Vordergrund?

### 3.3. Soziale Beziehung und Lernklima: In welchem Ambiente wird gelernt?

Wichtig für die Ausprägung der pädagogischen Interaktion sind auch Indikatoren, die Erkenntnisse über die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden oder, allgemein ausgedrückt, über das Lernklima liefern. Zunächst kann hier die *soziale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden betrachtet* werden. Diese kann hierarchisch ausfallen in dem Sinne, dass der Schwerpunkt der Kommunikation und die Bestimmung von Lernaktivitäten hauptsächlich beim Lehrenden liegen (Euler & Hahn, 2007, S. 413f.). Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden kann jedoch auch partizipatorisch ausgerichtet sein. Dies bedeutet, dass Lehrende Interaktionsangebote (z. B. in Form offener Problemstellungen, themenoffener Foren) bereitstellen, auf welche die Lernenden eigenständig und aktiv eingehen können. Ein Aspekt, der eng mit sozialen Beziehungen verknüpft ist, aber auch das Verhältnis der Lernenden untereinander berücksichtigt, ist das *Lernklima*. Dies kann einerseits kompetitiv ausgeprägt sein, etwa dann, wenn Lernende einen starken Selektionsdruck empfinden und sich gegenseitig als Wettbewerber betrachten. Andererseits kann das Lernklima auch die *Unterstützung* von Lernenden untereinander und durch Lehrende betonen, mit dem Ziel, jedem Einzelnen eine optimale Weiterentwicklung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 415). Schliesslich beeinflusst auch das Engagement der Lehrenden wesentlich die Atmosphäre, in der gelernt wird. Lehrende können eher sachlich-distanziert auftreten, ohne sich als Persönlichkeit einzubringen oder aber durch ihr Auftreten *Begeisterung* für die Lerngegenstände und einen emotionalen Bezug zum Lehren ausstrahlen (ebd., S. 2-23).

Indikator	Ausprägungen
Soziale Beziehung Lehrende - Lernende	Hierarchisch vs. partizipatorisch
Lernklima	Kompetitiv vs. unterstützend
Engagement Lehrender	Sachbezogen vs. emotional-begeisternd

In den sozialen Beziehungen von Lernenden und Lehrenden und im Klima, in dem gelernt wird, zeigen sich Werte und Einstellungen der Beteiligten gegenüber dem Lernen und Lehren. Sind Dozierende begeistert und motiviert zu lehren oder wird die Lehrverpflichtung eher als Last empfunden? Herrscht ein Wettbewerbsklima, in dem Kommilitonen als Wettbewerber gesehen werden oder dominiert ein kollegial-unterstützendes Verhältnis? Solche Faktoren beeinflussen entscheidend, wie die pädagogische Interaktion tatsächlich ausgestaltet wird: Die Umsetzung von Methoden, die Auseinandersetzung mit Aufgaben oder die Ausgestaltung des Medieneinsatzes hängen letztlich auch davon ab, mit welcher Haltung Lehrende und Lernende sich begegnen und die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen aufnehmen.

### 3.4. Materielle Rahmenbedingungen des Lernens: Wo und wann wird gelernt?

Die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen des Lernens an Hochschulen sind unmittelbar beobachtbare Indikatoren für die Kultur des Lernens. Lehrveranstaltungen können sich einerseits stets in festgelegten Zeitrahmen bewegen und damit einen starren

Zeitraumen setzen oder aber zeitlich flexibel gestaltet sein (Barr & Tagg, 1995). Die *zeitliche Gestaltung* wirkt sich beispielsweise darauf aus, wie und welche Lernaufgaben im Rahmen von Lehrveranstaltungen bearbeitet bzw. ob, unterschiedliche Bearbeitungsgeschwindigkeiten berücksichtigt werden können. Ähnliches gilt für die Gestaltung der *Lernräume*. Die räumliche Anordnung von Lehrenden und Lernenden zueinander kann ein wichtiger Einflussfaktor dafür sein, wie Interaktion stattfindet. Unter Umständen sind die Rollen von Lehrenden und Lernenden bereits durch die räumliche Anordnung von Sitzgelegenheiten, Tafeln etc. vorgeprägt. Hier ist zu fragen, ob Lehrende und Lernende die räumlichen Rahmenbedingungen für das Interaktionshandeln vielfältig und situationsabhängig gestalten oder ob sie sich den bestehenden räumlichen Anordnungen anpassen.

Indikator	Ausprägungen
Zeitraumen	Starr vs. flexibel
Lernräume	Geringe vs. hohe Gestaltungsvielfalt

Die materiellen Rahmenbedingungen des Lernens können nur zu einem Teil von den Lehrenden und Lernenden verändert werden. Insofern besteht hier bereits eine Schnittstelle zur organisationalen Dimension von Lernkulturen. Es kann jedoch untersucht werden, inwieweit Lehrende und Lernende bestehende zeitliche und räumliche Spielräume nutzen. Hier ist zu fragen, ob die pädagogische Interaktion bestehenden Rahmenbedingungen folgt oder, ob diese Rahmenbedingungen in einem gewissen Masse im Zuge des Interaktionshandelns angepasst werden. Dies lässt wiederum Rückschlüsse auf vorherrschende Annahmen und Normen bezüglich der Art und Weise des Lernens zu.

## 4. Individuelle Dimension

Die pädagogisch-interaktionale und die organisationale Dimension betrachten die Kontexte, in denen der einzelne Studierende lernt. Sie können als explizit gestaltete Interaktionsangebote angesehen werden, auf die jeder Lernende individuell unterschiedlich reagieren kann (Euler, 1994). Von daher werden aus der individuellen Perspektive Lernkulturen als Kontexte verstanden, die Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen vorgeben, aber auch bis zu einem bestimmten Grad von den Lernenden mitgestaltet werden können. Abbildung 4 verdeutlicht diese Perspektive, indem sie Lernkultur als Schalenmodell abbildet: Der einzelne Lernende ist dabei eingebettet in pädagogisch-didaktische Kontexte, welche wiederum einen Ausschnitt der Organisation Hochschule darstellen.

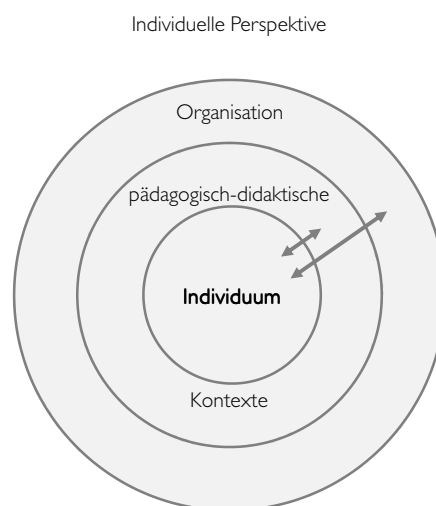


Abbildung 4: Lernkultur aus der Perspektive des individuellen Lernenden (Eigene Darstellung).

Das Individuum benötigt für die Bewältigung bestimmter Situationen jeweils Handlungskompetenzen, die als Dispositionen für stabiles, regelmässiges Handeln in bestimmten Situationen verstanden werden können. Bezogen auf das Lernhandeln bedarf das Individuum in der Lernkultur also Lernkompetenzen, um die Lernsituation zu bewältigen (Euler & Hahn, 2007, S. 268f.). Indikatoren, die der Erfassung dieses individuellen Lernhandelns dienlich sind, lassen sich anhand des Lernkompetenzkonzepts wie folgt kategorisieren:

- (1) Indikatoren zur Erfassung von *Einstellungen* beziehen sich auf die Werthaltung, die der Lernende dem Lernen entgegenbringt.
- (2) Indikatoren zur Erfassung lernbezogenen *Wissens* und lernbezogener *Fertigkeiten* beziehen sich auf die Kenntnisse und das Können eines Lernenden in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 34f.).

#### 4.1. Einstellungen: Welche Haltungen und Werte zeigt der Lernende gegenüber dem Studieren?

In Bezug auf die Einstellungen zum Lernprozess werden die Haltung des Lernenden gegenüber dem Lernen sowie die zugrunde liegenden Werte, die der Lernende dem Lernprozess und der Lerntätigkeit zuschreibt, betrachtet (vgl. Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 34f.).

Damit rücken zunächst motivationale Dispositionen in das Blickfeld. Dies bezieht sich zum einen auf die übergeordnete Motivation Studierender zur Aufnahme und Absolvierung eines Studiums. Diese *Studienmotivation* beschreibt die individuellen Beweggründe, aus denen ein Studium aufgenommen, das Lernen gestaltet und langfristig Motivation geschöpft wird. Der Studienmotivation kann im Rahmen des Lernkulturkonstrukts Bedeutung zugeschrieben werden, da sie den Werthaltungen des Lernenden, die dieser dem Studium gegenüber aufbringt, Ausdruck verleihen. Diese Grundhaltung dem Studium gegenüber beeinflusst das Lernhandeln der Studierenden langfristig und entscheidet über die Bemühungen, die ein Lernender im Rahmen des Studiums aufzubringen bereit ist.

Extreme Ausprägungen dieses Indikators lassen sich als aussengesteuertes Verwertungsinteresse bzw. als Lernen mit innengesteuertem Entwicklungsinteresse bezeichnen (vgl. Kirchhöfer, 2004, S. 113; Fuchs, 2005). Bei der erstgenannten Ausprägung, dem auf aussengesteuertem Verwertungsinteresse basierendem Studieren, hat der Lernende einen konkreten Verwertungskontext im Blick, auf den hin seine Studien- und Lernbemühungen gerichtet sind. Bei Studierenden sind dies typischerweise extrinsische Motivationsquellen wie die wahrgenommenen Anforderungen des Arbeitsmarktes, an denen das Studium orientiert wird. Das Interesse an der Verwertung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Erreichen eines formalen Zertifikats im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen steht und das Studium sich auf diese Zertifizierung konzentriert. In Abgrenzung dazu beschreibt das innengesteuerte Entwicklungsinteresse Lernen als kontinuierlichen Prozess mit dem Ziel, die eigenen Potenziale beständig und proaktiv weiterzuentwickeln. Hierbei steht weniger der Erwerb von formalen Qualifikationsnachweisen im Vordergrund, sondern vielmehr die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, angeregt durch ein intrinsisches Erkenntnisinteresse ohne unmittelbaren Verwertungsbezug (vgl. Lang-von Wins & von Rosenstiel, 2005; Spoun & Wunderlich, 2005).

Neben der allgemeinen Studienmotivation beeinflusst die *Lernmotivation* konkrete Lernsituationen. Lernen ist kein rein rationaler Verarbeitungsprozess, sondern stets von subjektiven Gedanken und Gefühlen begleitet und gesteuert. Das begründet die untrennbare Kopplung kognitiver und motivationaler Elemente beim Lernen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 241f.; Sonntag, 1996, S. 63). Die motivationalen Orientierungen des Lernenden beschreiben individuelle Beweggründe und Bedingungen aus denen heraus gelernt wird. Dies hat direkte Auswirkungen z. B. auf die Bereitschaft, sich aktiv an Lehrveranstaltungen zu beteiligen. Von daher spielt die *Lernmotivation* eine entscheidende Rolle als Indikator bei der Betrachtung der Lernkultur. Nach Wegge kann Lernmotivation als „ein Sammelbegriff für alle [...] Prozesse definiert werden, die dafür Sorge tragen, dass ein Lernender (absichtlich) etwas Neues erlernt, um die von ihm antizipierten, mit dem Lernen (mehr oder we-

niger) verknüpften Folgen erreichen oder verhindern zu können“ (Wegge, 1998, S. 47). Neben der Stärke der Lernmotivation lassen sich vor allem qualitative Ausprägungen unterscheiden (Prenzel, 1996, S. 11). In diesem Zusammenhang hat sich in verschiedenen Motivationstheorien die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation durchgesetzt (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 169f.). Intrinsische Lernmotivation bedeutet, dass das Lernen an sich motiviert, weil es als interessant oder zufrieden stellend empfunden wird. Interesse am Lernstoff, Neugier oder das Streben nach Selbstverwirklichung sind charakteristische Beispiele für diese Motivationsart. Extrinsische Lernmotivation ist dahingegen geprägt durch äußere Anreize. Lernhandlungen werden wegen antizipierter Folgen durchgeführt. Das Lernen dient dann lediglich als Mittel (Cress, 1999, S. 52f.), um eine Belohnung zu erzielen bzw. eine Sanktion zu vermeiden (Prenzel, 1996, S. 12). Extrinsisch motiviert ist Lernen z. B. dann, wenn es mit der Intention erfolgt, gute Noten oder das Gefühl von Überlegenheit zu erreichen oder das Durchfallen in einer Prüfung zu vermeiden (Cress, 1999, S. 53). Die Trennung beider motivationaler Orientierungen darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass intrinsische wie auch extrinsische Motivation in Lernsituationen oft gleichzeitig auftreten (Cress, 1999, S. 53f.).

Begleitet werden Lernprozesse stets auch von *Lernemotionen* wie Prüfungsangst, Lernfreude oder Langeweile. Der Indikator *Lernemotionen* hat zentrale Bedeutung für die persönliche Entwicklung von Studierenden und damit für hochschulbezogene Lernkulturen. Der unbekümmerte Umgang mit dem Emotionsbegriff im Alltag (Sembill, 1992, S. 117) täuscht darüber hinweg, dass die Emotionsforschung bisher keine allgemeingültige Definition hervorgebracht hat (Dietz, 1998, S. 18). Wegen des fehlenden Konsenses bezüglich einer Begriffsbestimmung ist eine allgemeine, weite Definition zu bevorzugen (Dietz, 1998, S. 18). Schiefele und Pekrun definieren Emotion als „subjektives Erleben“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 155). Emotionen beeinflussen Lernprozesse, indem sie Energie und Aufmerksamkeit für das Lernen spenden oder aber lernblockierend wirken (Pekrun & Hofmann, 1999, S. 256). Ebenso sind lernbezogene Normen, Werte und Annahmen stets emotional verankert, sodass emotionale Reaktionen (z. B. auf Veränderungen von Rahmenbedingungen oder Verstöße gegen etablierte Routinen) als Manifestationen dieser grundlegenden Elemente interpretiert werden können (vgl. Sackmann, 2004, S. 25). In diesem Zusammenhang können die Extremausprägungen positive Emotionen und negative Emotionen unterschieden werden. Im ersten Fall, d. h. unter der Annahme, dass der Lernprozess von positiven Emotionen begleitet wird, empfindet der Lernende beispielsweise Freude in Verbindung mit dem Lernprozess (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 168; Pekrun & Hofmann, 1999, S. 262). Bestimmen dahingegen negative Emotionen das Lerngeschehen, dann sind typische Beispiele Ärger, Angst oder Langeweile (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 168; Pekrun & Hofmann, 1999, S. 262).

Die Haltung zum Lernen zeigt sich darüber hinaus an dem Ausmass an *Lernverantwortung*, die der Lernende für den eigenen Lernprozess übernimmt. Der Indikator *Lernverantwortung* beschreibt, inwieweit Lernende während ihres Studiums selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen oder inwiefern sie diese von aussen (durch Lehrende bzw. organisationale Vorgaben) erwarten. Je nach extremer Ausprägung dieses Indikators wird eine Lernkultur als selbst- bzw. fremdgesteuert wahrgenommen. Eine Fremdsteuerung liegt tendenziell dann vor, wenn die Verantwortung für die Ausgestaltung von Lernprozessen grossteils nach aussen an den Lehrenden bzw. an die Hochschule abgegeben wird. Zwar

ist der Lernvorgang selbst immer auch von der Aktivität des Lernenden abhängig, von Fremdsteuerung kann aber dann gesprochen werden, wenn die Zielsetzung, Planung, Überwachung, Steuerung und Evaluation von Lernprozessen zu einem wesentlichen Teil von aussen ausgelöst werden (Schreiber, 1998, S. 10; Weinert 1982, S. 102; Zimmerman, 2002). Beim selbstgesteuerten Lernen hingegen bestimmt der Lernende selbst Lernziele, plant dazu passende Lernprozesse, -strategien und -methoden, überwacht seinen Lernfortschritt und steuert darauf basierend sein Lernhandeln (Zimmerman, 2002). Mit Blick auf die Planung des gesamten Studiums bedeutet Fremdsteuerung, dass z. B. der Studienpfad und die Auswahl einzelner Lehrveranstaltungen von der Hochschule vorbestimmt werden. Selbststeuerung impliziert demgegenüber beispielsweise die eigenständige Studienpfadgestaltung sowie eine selbstbestimmte Auswahl von zu belegenden Studienangeboten.

Darüber hinaus unterlegt der Lernende seinem Lernhandeln ein Selbst- bzw. *Rollenverständnis*. Dieser Indikator erfasst das Selbstverständnis des Lernenden im Rahmen des Lernprozesses. Im Kontext des Lernkulturkonstrukts ist dies von Bedeutung, da dieses Verständnis das Lernhandeln der Studierenden direkt steuert und ebenso auf die Gestaltung von Lernprozessen im Rahmen der pädagogisch-interaktionalen Dimension Einfluss ausüben kann. Extreme Ausprägungen der Rolle des Lernenden können als proaktiv und reaktiv gekennzeichnet werden. Verhält sich ein Lernender proaktiv, ist dies Ausdruck einer aktiven Haltung im Sinne einer engagierten Mitgestaltung des Lernprozesses. Ein proaktives Rollenbild des Lernenden ist geprägt durch die eigeninitiierte und aktive Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (vgl. Kirchhöfer, 2004). In Abgrenzung dazu geht ein reaktives Rollenverständnis des Lernenden mit einer Konsumentenhaltung einher. Es wird charakterisiert durch eine vorwiegend passive Teilnahme an Lehr-Lernprozessen. Eigenaktivitäten des Lernenden entfalten sich allenfalls als Reaktionen auf aussengesetzte Impulse (vgl. Kirchhöfer, 2004).

Indikator	Ausprägungen
Studienmotivation	Aussengesteuertes Verwertungsinteresse (extrinsisch) vs. innengesteuertes Entwicklungsinteresse (intrinsisch)
Lernmotivation	Intrinsisch vs. extrinsisch
Lernemotionen	Positiv vs. negativ
Lernverantwortung	Selbstgesteuert vs. fremdgesteuert
Rollenverständnis Lernender	Proaktiv (Mitgestalter) vs. reaktiv (Konsument)

Die hier vorgestellten Indikatoren zur Erfassung von lernbezogenen Einstellungen von Studierenden sind für die Bestimmung von Lernkulturen zentral, denn sie gehen über den Bereich kognitiver Aktivitäten und Leistungsfähigkeit hinaus und blicken auch auf motivationale und emotionale Aspekte von Lernprozessen, die oft wenig beachtet werden.

Sehen sich die Lernenden als passive, fremdbestimmte "Kunden"? Oder verstehen sie ihre Rolle als aktive und verantwortliche Mitgestalter von Lernprozessen? Diese Aspekte bestimmen massgeblich wie die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden in Lehrveranstaltungen sich tatsächlich gestaltet.

#### 4.2. Wissen und Fertigkeiten: Welche Lernfähigkeiten haben Studierende?

Um das eigene Lernen zu gestalten, müssen Lernende über entsprechendes Wissen ebenso verfügen, wie über die Fertigkeiten, dieses Wissen in Lernsituationen angemessen einzusetzen.

In diesem Zusammenhang erfüllt *Metakognition* eine wichtige Funktion. Der Indikator *Metakognition* umfasst alle Vorgänge, bei denen der Lernende seinen Lernprozess plant, überwacht und auf Basis gewonnener Einsichten reguliert. Die Planung einer Lernsequenz umfasst die Einteilung des Lernstoffs in Lerneinheiten, das Aufstellen von Lernfragen sowie das Formulieren angemessener und realistischer Lernziele. Die eigentliche, begleitende Kontrolle des Lerngeschehens obliegt den Überwachungsstrategien. Im Rahmen der Überwachung werden die angewandten kognitiven Lernstrategien auf ihre Eignung hin überprüft. Des Weiteren wird der Lernfortschritt ermittelt und es wird bestimmt, ob dieser mit den gesetzten Lernzielen konform geht. Werden hierbei Abweichungen diagnostiziert, kommen regulative Strategien zum Einsatz. Solche spüren Probleme des Lernprozesses auf, beheben diese und passen das Lernen an die aktuellen Aufgabenanforderungen an, z. B. durch einen Wechsel der Lernstrategie (Cress, 1999, S. 42f.).

Ein entsprechender lernkulturbezogener Indikator unterscheidet zwischen hoch und gering ausgeprägter Metakognition. Im Falle hoch ausgeprägter Metakognition reflektiert der Lernende den Lernprozess regelmässig, indem er verstärkt metakognitive Strategien der Planung, Überwachung und Regulation anwendet. Gering ausgeprägt ist die Metakognition dann, wenn der Lernende den Lernprozess kaum reflektiert und damit selten Gebrauch von Planungs-, Überwachungs- und Regulationsstrategien macht.

Indikator	Ausprägungen
Metakognition	Hoch vs. gering

Ausgehend vom Wissen über den Lernprozess sowie zur Verfügung stehender Handlungsoptionen ist für das konkrete Lernhandeln von Studierenden letztlich der Einsatz von Fertigkeiten von zentraler Bedeutung.

Die Fertigkeiten, die ein Lernender für die Bewältigung eines Lernprozesses benötigt, finden Ausdruck in den *kognitiven Lernstrategien*, die er im Lernprozess einsetzt.

Unter einer Lernstrategie wird eine Sequenz einzelner Handlungen bzw. Lerntechniken verstanden, mit deren Hilfe die Realisierung eines bestimmten Lernzieles angestrebt wird. *Kognitive Lernstrategien* beschreiben also den koordinierten und wiederholten Einsatz von Lerntechniken (Friedrich & Mandl, 1992, S. 6) im Rahmen des Lernens. In der pädagogisch-psychologischen Forschung besteht Einigkeit darüber, dass der Gebrauch bestimm-

ter Lernstrategien zum Lernerfolg Studierender beitragen kann (Artelt & Lompscher, 1996, S. 161f.). In Bezug auf die Ausprägungen des lernstrategischen Handelns Studierender werden die zwei extremen Ausprägungen Oberflächenorientierung und Tiefenverarbeitung herausgearbeitet. Die Oberflächenorientierung beim Lernhandeln ist charakterisiert durch eine geringe Verarbeitungstiefe des Lernstoffes. Von daher setzen Lernende, die oberflächenorientiert lernen, häufig Wiederholungsstrategien ein (z. B. Auswendiglernen) (Streblov & Schiefele, 2006, S. 354). Ihr Lernhandeln ist zudem häufig durch extrinsische Motivation und Angst vor Misserfolgen geprägt (Cress & Friedrich, 2000). Im Gegensatz dazu erzielen Lernende ein intensives Tiefenverständnis des Lernstoffes, sofern sie Elaborations- und Organisationsstrategien anwenden (Streblov & Schiefele, 2006, S. 354). Sie zeichnen sich zumeist zudem durch hohe intrinsische Lernmotivation und eine positive Einstellung zum Lernen aus (Cress & Friedrich, 2000).

Indikator	Ausprägungen
Kognitive Lernstrategien	Oberflächenorientiert vs. tiefenorientiert

Für die Beschreibung von Lernkulturen an Hochschulen ist es bedeutsam auch den Einfluss individueller Fähigkeiten der Lernenden auf das Lernhandeln zu beleuchten. Die Kenntnis individueller Lernbiographien und die resultierenden Einstellungen, das Wissen und die Fertigkeiten, welche Studierende an die Hochschule herantragen, helfen das konkrete Lernhandeln von Studierenden besser nachzuvollziehen. Die Art und Weise, in der Studierende ihre Lernprozesse metakognitiv reflektieren und welche Lernstrategien sie anwenden, beeinflusst beispielsweise, inwieweit anspruchsvolle Lernaufgaben selbstständig bewältigt werden können oder, ob im Rahmen stärkere Hilfestellungen angeboten werden müssen. Die individuellen Fähigkeiten Lernender stellen also eine entscheidende Rahmenbedingung für die Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Interaktion dar.

## 5. Organisationale Dimension

Die organisationale Dimension von Lernkulturen fokussiert Rahmenbedingungen für studentisches Lernen, welche im Organisationshandeln durch Hochschulangehörige gestaltet werden. Die bewusste Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Lehre hat letztlich zum Ziel, sowohl formale wie non-formale Lernprozesse Studierender auf eine bestimmte Weise zu beeinflussen. Aber auch nicht bewusst auf das studentische Lernen hin gestaltete Rahmenbedingungen, welche eher als explizite und/oder implizite Normen das Lehr- und Lernhandeln beeinflussen, sind aus dieser organisationalen Perspektive mit zu betrachten. Folgende Unterscheidung ist für die weiteren Ausführungen zentral:

Primär werden organisationale Faktoren betrachtet, die sich direkt und gut begründbar auf das Lernen von Studierenden auswirken (vgl. Abbildung 5, Verbindungslinie a). Es geht dabei um lernbezogene Einflüsse, die in der organisationalen Dimension bewusst gestaltet werden und (zunächst unabhängig vom Handeln der Lehrenden) auf das Studieren wirken sollen (beispielsweise durch die Ausgestaltung von Studiengängen, Auswahlverfahren oder Rahmenvorgaben zur Notengebung) oder auch Rahmenbedingungen, welche extracurriculares Engagement anerkennen. Des Weiteren sind nicht bewusst gestaltete Rahmenbedingungen von Bedeutung, die insbesondere auch informelles Lernhandeln beispielsweise durch Mitgliedschaft in studentischen Vereinen oder eine Gründerförderung beeinflussen.

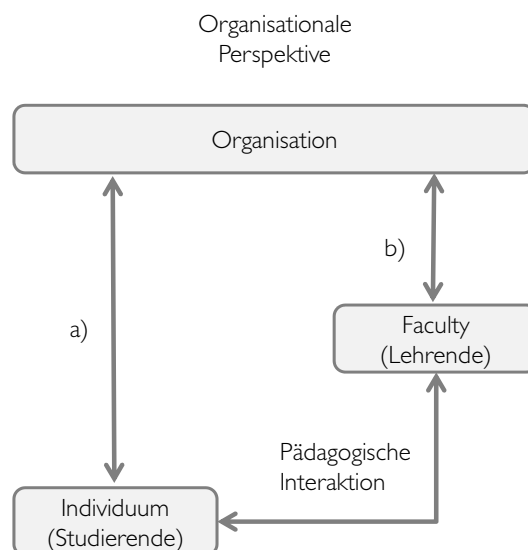


Abbildung 5: Organisationale Perspektive auf Lernkultur an Hochschulen. Organisationsweite Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen (Eigene Darstellung).

In zweiter Linie sind organisationale Faktoren zu betrachten, die vermittelt, also indirekt über das Lehrhandeln auf das Lernen Studierender wirken (vgl. Abbildung 5, Verbin-

dungslinie b). Dies sind Rahmenbedingungen, welche primär mit Blick auf das Handeln der Lehrenden gestaltet werden und über die pädagogische Interaktion bei Studierenden auf eine bestimmte Weise wirken sollen. Dazu gehören beispielsweise ein universitäres Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen oder die Gestaltung von Deputatsregelungen. Des Weiteren sind auch nicht bewusst gestaltete Rahmenbedingungen für das Lehrhandeln zu betrachten, wie etwa die Wertschätzung für Leistungen in der Lehre. Vermutungen über Wirkungen dieser indirekt wirkenden Faktoren lassen sich erst über eine zusätzliche Betrachtung der pädagogischen Interaktionsebene konkretisieren.

Neben dieser Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Einflussfaktoren ist darauf hinzuweisen, dass der relevante Bezugsrahmen der organisationalen Dimension nicht zwangsläufig immer als gesamtuniversitärer Einfluss zu verstehen ist. Häufig manifestieren sich die relevanten Einflussgrößen eher auf der Ebene von Fakultäten. Im Zuge neuer Studienstrukturen mit teils stark interdisziplinären Bachelor- und Master-Abschlüssen kommen auch einzelne Studienprogramme (die Gesamtheit der Lehrenden, die beispielsweise ein Bachelor-Programm betreuen) als organisationale Betrachtungseinheit in Frage.

Die im Folgenden vorgestellten Indikatoren der organisationalen Dimension sind zu vier Teilbereichen gruppiert.

- (1) Indikatoren zu den *Erwartungen* an die Qualität von Lehren und Lernen beschreiben sowohl das Erwartungsprofil der Hochschule an die Kompetenzen des "idealen" Absolventen als auch die Ansprüche im Hinblick auf "gutes" Lehr- und Lernhandeln. Sie erlauben Rückschlüsse auf Werthaltungen, die "gutes Lehren und Lernen" betreffen.
- (2) Indikatoren zur *Hochschulsozialisation* beschreiben Mechanismen, als Folge derer bestimmte Studierende und Lehrende an eine Hochschule gelangen und sich mit vorherrschenden Normen und an sie gestellte Erwartungen konfrontiert sehen. Diese Indikatoren erlauben Rückschlüsse auf Prozesse der Aneignung respektive der Vermittlung von Erwartungen und Werten betreffend "gutem Lehren und Lernen" an einer spezifischen Institution.
- (3) Indikatoren zur *Ausgestaltung von Studienprogrammen* beschreiben organisationale Vorgaben und Handlungsmöglichkeiten, welche die Gestaltung lehr- und lernbezogener Tätigkeiten im Rahmen des Studiums und der Lehre beeinflussen.
- (4) Indikatoren zur *Organisationsentwicklung* erfassen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung, sowohl der einzelnen Lehrpersonen als auch der Organisation als Ganzes.

### **5.1. Erwartungen an die Qualität von Lehren und Lernen: Was ist gute Lehre?**

Im Mittelpunkt stehen hierbei die Erwartungen der Hochschule an die Qualität von Lehren und Lernen. Es geht folglich um die Frage, welche Qualitätsvorstellungen die Hochschule z. B. in Form von Leitbildern, öffentlichen Aussagen oder Werbematerialien an ein erfolgreiches Studium zum Ausdruck bringt. Zudem sind Erwartung an die Kompetenzen

und das Handeln der Lehrpersonen relevant. Ein weiterer Aspekt betrifft die Verbindlichkeit solcher Erwartungen, d. h. die Frage, ob sie lediglich als unverbindliches Leitbild bzw. vage Vorstellungen wahrgenommen werden oder, ob sich Qualitätserwartungen tatsächlich auf das Handeln Studierender und Lehrender auswirken. Im Folgenden werden zuerst die direkten Einflüsse dieser Erwartungen auf das Lernen von Studierenden aufgenommen, bevor die vermittelten Einflüsse auf das Lehrhandeln diskutiert werden.

Erwartungen hinsichtlich der Qualität des Studiums betreffen Vorstellungen über angestrebte Kompetenzen der Studierenden und davon abgeleitet auch Vorstellungen über den Erwerb dieser Kompetenzen (Lernprozess). Wird in einer Lernkultur beispielsweise erwartet, dass Lernende während des Studiums praktische Berufserfahrung sammeln oder Abschlussarbeiten in Kooperation mit Unternehmen erstellen? Solche Erwartungen können einerseits als klar elaborierte Vorstellungen, etwa im Bild eines idealen Absolvierenden, bewusst vorliegen. Sie können aber auch nur als wenig differenzierte und eher diffuse Vorstellungen existieren. Ausprägung für den Indikator ist also der Grad, indem eine *Artikulation der angestrebten Kompetenzen Studierender* in einer Lernkultur vorhanden ist. Inwiefern diese Erwartungen kontinuierlich oder lediglich sporadisch in Erinnerung gerufen werden, beispielsweise durch Hinweise auf relevante Vorlesungsreihen oder Vorschläge für Praktikumsplätze, wird durch den Indikator *Kommunikation von Erwartungen* erfasst.

Indikator	Ausprägungen
Artikulation der angestrebten Kompetenzen Studierender	Elaboriert vs. wenig differenziert
Kommunikation von Erwartungen	Kontinuierlich und nachdrücklich vs. sporadisch und vage

Ähnlich wie der Indikator *Artikulation der angestrebten Kompetenzen Studierender* verhält es sich mit dem Indikator *Erwartungen an die Lehrqualität*, für den ebenfalls elaborierte Richtlinien und Leitbilder oder aber eher vage, wenig differenzierte Vorstellungen hinsichtlich der Lehrqualität bestehen können. Zusätzlich ist die Verbindlichkeit dieser Qualitätsansprüche zu betrachten. Fühlen sich beispielsweise Lehrpersonen verpflichtet, sich an Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen? Die Verbindlichkeit zeigt sich beispielsweise daran, ob Lehrpersonen sich verpflichtet fühlen, sich an Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen. Zum einen kann dies verbindlich geregelt sein, so dass ein nicht konformes Verhalten gemahnt wird. Zum anderen können Qualitätsansprüche zwar geäußert werden, aber trotzdem eher unverbindlichen Charakter haben. Sie werden dann selten handlungswirksam.

Indikator	Ausprägungen
Erwartungen an die Lehrqualität	Elaboriert vs. wenig differenziert
Qualitätsansprüche an die Lehre	Verbindlich vs. unverbindlich

Inwiefern sind die Erwartungen der Organisationsmitglieder an gutes Lehren und Lernen relevant zur Erschliessung der Lernkultur? Die bewusste Auseinandersetzung und Formulierung von Qualitätsvorstellungen und -erwartungen innerhalb einer Organisation bietet den Studierenden und Dozierenden einen Ausgangspunkt für ihr Handeln. Diese Vorstellungen schlagen sich gleichzeitig auch in der Gestaltung von Rahmenbedingungen (z. B. Curricula, einzelne Lehrveranstaltungen) nieder. Ohne differenzierte Erwartungen an die Qualität von Lehren und Lernen ist es schwierig, das Organisationshandeln mit Blick auf das studentische Lernen bedeutsam weiterzuentwickeln (vgl. D'Andrea & Gosling, 2005, S. 22). Deshalb stellen die Erwartungen der Organisation einen zentralen Faktor für die Weiterentwicklung einer Lernkultur dar.

**5.2. Hochschulsozialisation von Lehrenden und Lernenden: Wie lernen Studierende und Dozierende die Lernkultur kennen und wie wird ihr Lernhandeln davon beeinflusst?**

Indikatoren zur Hochschulsozialisation beschreiben Prozesse, im Rahmen derer Studierende und Dozierende an sie gestellte Erwartungen aufnehmen. Dabei beschreibt die Hochschulsozialisation weniger den Inhalt bestehender Erwartungen und Werte, sondern vielmehr Prozesse der Aneignung bzw. Vermittlung.

Hinsichtlich der Sozialisation von Studierenden kann unterschieden werden zwischen einer systematischen, aktiv gestalteten Einführung und einem eher zufälligen "Entdecken" des Studienbetriebs, der Studienpraxis und der hochschul-, programm- oder fachspezifischen Erwartungen und Werte. Frank (1990) weist in ihrer Studie zur Hochschulsozialisation darauf hin, dass zum Teil deutliche fachwissenschaftliche Unterschiede darin bestehen, wie neue Studierende an die Bedeutung und die Natur der entsprechenden Disziplin herangeführt werden. Dementsprechend divergent kann auch das Bild Studierender von den Anforderungen, Verpflichtungen und der Ausrichtung ihres Studiums sein.

Indikator	Ausprägungen
Einführung in Studienpraxis	Systematisch vs. zufällig

Die Lehrsozialisation von Dozierenden erfolgt zu erheblichen Teilen bereits in der Doktorandenausbildung, wenn es darum geht, erste Lehrerfahrungen zu sammeln oder das Forschungshandwerk zu erlernen. Auch hier kann zwischen einer systematischen oder eher zufälligen Heranführung an die Lehre unterschieden werden. Die systematische Einführung in die Lehrpraxis steht in Verbindung mit einer bewusst gestalteten Phase der Aufnahme und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Zu denken wäre hierbei an die vorgängige Übernahme von Lehrassistenzen oder den obligatorischen Besuch hochschuldidaktischer Kurse. Erfolgt die Einführung in die Lehrpraxis dahingegen eher zufällig, nähern sich neue Dozierende ihren Lehraufgaben durch ein "learning-by-doing-Prinzip" (vgl. hierzu zahlreiche Publikationen zur Situation junger Dozierender, die eher von einer Pra-

xis des "learning by doing" berichten; z. B. Sorcinelli, 1994; Boyle & Boice, 1998). Boyle & Boice (1998) lehnen sich an die Forschung zur Sozialisation von Studierenden an und betonen, dass "Involvement", also die aktive Einbindung und Begleitung dieser ersten Phase auch für Dozierende eine Kerngrösse darstellt.

Indikator	Ausprägungen
Einführung in Lehrpraxis	Systematisch vs. zufällig ("learning by doing")

Inwiefern stellt die Hochschulsozialisation somit ein interessantes Moment für die Bestimmung von Lernkulturen dar? Die Lernkultur offenbart sich dann sehr deutlich, wenn von aussen abweichende Normen und Werte an eine Organisation herangetragen werden. Das Spezifische einer Kultur wird bei der Begegnung neuer Organisationsmitglieder mit diesen kulturellen Eigenheiten deutlich sichtbar. Zudem scheint die Gestaltung der Phase der Einführung in den Studien- und Lehrbetrieb entscheidend dafür zu sein, wie sich Dozierende und Lernende in der Lehre zurecht finden. Diese Sozialisationsphase wirkt somit sowohl direkt wie auch indirekt über das Lehrhandeln auf das Lernhandeln Studierender.

### 5.3. Ausgestaltung von Studienprogrammen: Wie lässt sich Lernhandeln durch die organisationalen Vorgaben und Möglichkeiten erklären?

Indikatoren zur *Ausgestaltung der Studienprogramme* betrachten Vorgaben und Möglichkeiten, welche die Gestaltung lernbezogener Tätigkeiten im Rahmen des Studiums beeinflussen. Offensichtliche und bewusst gestaltete lernrelevante Rahmendaten sind in Studienplänen (Curricula) und Prüfungsreglementen festgeschrieben. Diese nehmen Einfluss darauf, wie Studierende ihre Aktivitäten im Rahmen einzelner Semester planen. Das Lernhandeln von Studierenden wird aber nicht ausschliesslich durch die offizielle oder formale Ausgestaltung der Studienprogramme beeinflusst, sondern gleichermassen durch inoffizielle organisatorische Abläufe oder spezifische Kommunikationsmuster von Dozierenden geprägt (Hidden Curriculum; vgl. Marsh, 1997, S. 5). Zunächst werden im Folgenden Indikatoren der Lernkultur beschrieben, welche sich unmittelbar auf das Lernen Studierender auswirken. In einem weiteren Absatz werden Indikatoren beleuchtet, die primär das Lehrhandeln fokussieren und Studierende und deren Lernhandeln indirekt beeinflussen.

Zunächst wird der *Freiheitsgrad der Studiengestaltung*, mit denen Studierende konfrontiert sind, betrachtet. Curricula können einerseits stark strukturiert sein und Studierenden nur geringe Möglichkeiten zur Selbstorganisation des Studiums bieten (beispielsweise durch einen grossen Umfang an Kontaktstudium oder einer vorgegebenen Reihenfolge des Veranstaltungsbesuchs). Der Freiheitsgrad der Studiengestaltung ist in diesem Fall tief ausgeprägt. Andererseits können Curricula z. B. durch das Anbieten vieler Wahlmöglichkeiten einen hohen Grad an Selbstorganisation verlangen (vgl. z. B. Bridges, 2000), was mit einem hohen Freiheitsgrad der Studiengestaltung einhergeht. Eng mit der Ausprägung curricularer Vorgaben hängt zudem die Möglichkeit für *extracurriculares Engagement* Studierender im Umfeld einer Hochschule zusammen. Beispielsweise bestimmen die Anteile von Kontakt- und Selbststudium, der Umgang mit Absenz-, Praktikums- oder Freistellungsrege-

lungen den Grad, zu dem sich Studierende in Erwerbsarbeit, Praktika, Campusaktivitäten wie Radio, Zeitschriften oder in Fachschaften engagieren können (vgl. Reinmann, Sporer & Vohle, 2007). Diese extracurricularen Aktivitäten können als Teil der Kompetenzentwicklung von Studierenden betrachtet werden und von einer Hochschule entweder unterstützt und gefördert oder ignoriert bzw. eingeschränkt werden.

Ein weiterer Indikator in der Ausgestaltung von Studienprogrammen stellt die *Infrastruktur für das informelle Lernen* dar. Räumliche Rahmenbedingungen (Begegnungszonen, Gruppenarbeitsräume, Einzelarbeitsplätze, Sportangebot) oder vermehrt auch die IT-Infrastruktur haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden, aber auch auf die qualitative Ausgestaltung individueller Lernphasen und somit auf die Kompetenzentwicklung Studierender. Die Infrastruktur kann in den Extremausprägungen besonders ausgeprägt oder nicht vorhanden sein.

Indikator	Ausprägungen
Freiheitsgrad der Studiengestaltung	Hoch vs. niedrig
Möglichkeiten für ein extracurriculares Engagement von Studierenden	Unterstützt vs. eingeschränkt
Infrastruktur für das informelle Lernen	Ausgeprägt vs. nicht vorhanden

Für die "direkten" Einflüsse lässt sich zusammenfassend feststellen, dass im Design von Studienprogrammen sich einerseits (lerntheoretische) Vorstellungen der Beteiligten hinsichtlich der Funktion studentischer Aktivität zeigen, andererseits werden Wertschätzungen gegenüber studentischen Anliegen erkennbar. Es lassen sich also Rückschlüsse daraus ziehen, inwiefern Studierenden Eigenverantwortlichkeit und Mitbestimmung in zentralen Bereichen ihres Studiums zugesprochen werden und inwiefern studentische Anliegen bewusst unterstützt, ja sogar dafür Anreize geschaffen werden.

Neben diesen Indikatoren, die unvermittelt auf das Lernen Studierender wirken, werden nachfolgend jene Indikatoren der Ausgestaltung der Studienprogramme beschrieben, die indirekt das Lernen Studierender beeinflussen. Zentrale Indikatoren sind hierbei die Regulierungen für die Ausgestaltung der Lehre, Anreize für Innovationen in der Lehre, die Honorierung der Lehrtätigkeit, die lehrbezogene Interaktion zwischen den Dozierenden sowie die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden. Sie alle machen Aussagen über die Wertschätzung, die beteiligte Organisationsmitglieder der Lehre entgegenbringen und können zur Erklärung der Art und Weise der Ausgestaltung der pädagogischen Interaktion beitragen (vgl. Kap. 3).

Der Indikator *Regulierungen bezüglich der Ausgestaltung der Lehre* beschreibt, ähnlich dem Pendant aus studentischer Perspektive, den Handlungsspielraum Dozierender in der Lehre. Erfasst wird, inwiefern Regelungen und damit Möglichkeiten beispielsweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen eher anweisend/bestimmend oder anregend/frei ausgestaltet sind. Haben Regulierungen eher einen anweisen-

den/bestimmenden Charakter, besteht für die Lehrpersonen wenig Handlungsspielraum für die Ausgestaltung der Lehre. Anweisende resp. freie Regulierungen erlauben Dozierenden eher, die Ausgestaltung ihrer Lehrveranstaltungen nach eigenen Kriterien und Interessen vorzunehmen.

Neben den formalen Vorgaben der Curricula sind *Anreize für Innovationen in der Lehre* ein bedeutsamer Indikator dafür, wie Lehrpersonen ihren mehr oder weniger verfügbaren Handlungsspielraum nutzen. Anreize für Innovationen wie auch die Förderung von Bottom-Up-Initiativen können elaboriert sein. Beispielsweise können die Vergabe von Lehrpreisen, vorhandene Ressourcen für Projekte oder etwa die Ermöglichung von Deputatsreduktionen für die Umsetzung von Innovationsprojekten als elaborierte Anreize für Innovationen in der Lehre gelten. Im anderen Extrem sind derartige Anreizinstrumente und -initiativen nicht vorhanden. Ob Anreize genutzt werden, hängt von der Motivation und dem Engagement von Dozierenden ab und davon, für wie wertvoll diese Beiträge in der Institution angesehen werden. Eng damit zusammen hängt die *Honorierung der Lehrtätigkeit*. Der Grad der Honorierung der Lehrtätigkeit (hoch vs. niedrig) kann explizit beispielsweise anhand der Ausgestaltung von Lehrdeputatsberechnungssystemen, der Bedeutung von Lehrkompetenzen (im Vergleich zu Forschungskompetenzen) bei Berufungsverfahren oder eher implizit etwa anhand der Bedeutsamkeit von Lehrpreisen beobachtet werden.

Ein weiterer Indikator ist die Intensität der *lehrbezogenen Interaktion zwischen Dozierenden*. Die Interaktion ist intensiv ausgeprägt, wenn beispielsweise interdisziplinäre Veranstaltungen initiiert werden, was eine ausgeprägte Kommunikation und Kooperation zwischen den involvierten Dozierenden erforderlich werden lässt. Oder die Interaktion zwischen Dozierenden wird durch Unterstützungsangebote, beispielsweise der Hochschuldidaktik, versucht, proaktiv anzuregen (z. B. Qualters & Diamond, 2004). Zudem kann auch die Qualität dieser Kommunikation Aufschluss geben über die lehrbezogene Interaktion. Ist beispielsweise ein differenziertes Vokabular für einen gehaltvollen Diskurs über Erfahrungen in der Lehre vorhanden (D'Andrea & Gosling, 2005, S. 66)? Ist die Interaktion eher sporadisch ausgeprägt, findet kaum formelle Kommunikation oder ein interdisziplinärer Austausch zwischen Dozierenden statt. Dies ist oft aufgrund der hohen Autonomie von Dozierenden zu beobachten (Schönwald, 2007, S. 110).

Als letzter Indikator dieser Gruppe wird die *Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden* aufgenommen. In Abgrenzung zur pädagogischen Interaktion werden hier die organisationalen Rahmenbedingungen thematisiert, welche die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden – auch ausserhalb der einzelnen Lehrveranstaltung - eher unterstützen oder begrenzen können. Begünstigt wird die Interaktion z. B. durch ein vorteilhaftes Betreuungsverhältnis, die Architektur der Räumlichkeiten oder studierendenangepasste Sprechstundenzeiten. Begrenzt wird die Interaktion, wenn beispielsweise Studierende keinen Zugang zu den Büroräumlichkeiten der Dozierenden haben oder Dozierende nicht anbieten, bei Fragen zur Verfügung zu stehen. Ob und wie Interaktion mit Studierenden stattfindet, ist jedoch nicht alleine von vorhandenen Rahmenbedingungen abhängig, sondern stark durch den Stellenwert geprägt, welchen einzelne Lehrpersonen und Studierende dieser Interaktion zuschreiben.

Indikator	Ausprägungen
Regulierungen bezüglich der Ausgestaltung der Lehre	Anweisend/bestimmend vs. anregend/frei
Anreize für Innovationen in der Lehre	Elaboriert vs. nicht vorhanden
Honorierung der Lehrtätigkeit	Hoch vs. niedrig
Lehrbezogene Interaktion zwischen Dozierenden	Intensiv vs. sporadisch
Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden	Unterstützt vs. begrenzt

Die Indikatoren dieser Kategorie beleuchten direkte und indirekte Einflüsse der Ausgestaltung der Studienprogramme auf das studentische Lernen. Sie lassen Rückschlüsse auf den Stellenwert zu, den die Lehre für die beteiligten Organisationsmitglieder – die Hochschulleitung, die Lehrenden und die Studierenden – besitzt. Insbesondere wird ersichtlich, welche Wertschätzung Studierenden und deren Kompetenzentwicklung entgegengebracht wird.

#### 5.4. Organisationsentwicklung: Inwiefern wirken Rahmenbedingungen zur Weiterentwicklung der Lehre auf das Lernhandeln Studierender?

Wichtig für die Erschliessung der Lernkultur in der organisationalen Dimension sind auch Indikatoren, die Erkenntnisse über die Organisationsentwicklung liefern. Sie erfassen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung sowohl der einzelnen Dozierenden wie auch der Organisation als Ganzes. Deshalb wirken alle im Folgenden beschriebenen Indikatoren lediglich vermittelt auf das studentische Lernen.

Impulse für die Weiterentwicklung der Lehre erfolgen häufig durch Interaktion von Dozierenden mit Studierenden innerhalb und ausserhalb des Seminarraums. Aber auch auf der organisationalen Ebene erhalten Dozierende Anstösse über sich immer stärker verbreitende systematische Lehrveranstaltungsevaluationen (z. B. Rindermann, 2003; Marsh & Roche, 1997). *Qualitätssicherung in der Lehre* kann so konzipiert sein, dass entweder die Ausübung von Kontrolle durch festgelegte Qualitätsstandards (Kontrollfokus) oder aber die Unterstützung und Anregung von Entwicklungsprozessen im Vordergrund stehen. Welche Bedeutung systematische Lehrveranstaltungsevaluationen für Betroffene haben, hängt eng damit zusammen, wie und wozu die Resultate der Evaluationen genutzt werden und mit welchen Sanktionen bei schlechten Bewertungen gerechnet werden muss. Die Qualitätssicherung in der Lehre betrifft Studierende dann, wenn diese auch tatsächlich zu wahrgenommenen Veränderungen führt, sei es durch kontinuierliche Verbesserung der Lehre, durch personelle Wechsel oder durch die Wertschätzung, welche die Hochschule den Anliegen und Bewertungen der Studierenden entgegenbringt.

Die Einführung systematischer Lehrveranstaltungsevaluationen fällt häufig zusammen

mit der Bereitstellung von *Unterstützungs- und Weiterbildungsangeboten* für Dozierende. Der Stellenwert und die Akzeptanz solcher Angebote sind abhängig von der Fähigkeit der Supportgruppen (z. B. Hochschuldidaktisches Zentrum, Bibliothek, IT-Unterstützung, Coachingprogramme), für Dozierende Nutzen zu schaffen. Die Bereitstellung von Angeboten kann einerseits einen systematischen Platz in der Strategie der Hochschule einnehmen und entsprechend aktiv propagiert werden z. B. durch ein reichhaltiges und verpflichtendes Angebot an hochschuldidaktischen Kursen. Weiterbildung kann jedoch auch in Form von zufälligen, sporadischen Angeboten zur Verfügung stehen (Zellweger Moser, 2007).

In enger Verbindung mit der zum Eingang dieses Kapitels thematisierten Indikatorengruppe "Erwartungen an die Qualität von Lehren und Lernen" steht die *Einbindung von Dozierenden in Prozesse der Studiengangentwicklung* (in Zeiten von Reformen). Eine Professionalisierung dieses Prozesses sieht sowohl eine enge (proaktive) Einbindung der Dozierenden bei gleichzeitiger Prozessunterstützung durch Experten in der Administration vor (z. B. Hubbal & Gold, 2007; Wolf, 2007). Ein hoher Einfluss der Dozierenden lässt darauf schließen, dass unterschiedliche Interessen miteinbezogen und koordiniert werden. Dies kann sich möglicherweise auf eine erhöhte Koordination und Kooperation zwischen Dozierenden auswirken und in der Folge ein höheres Engagement und eine grössere Verbindlichkeit für Belange der Lehre mit sich bringen. Im Gegensatz zur proaktiven Einbindung der Dozierenden in die Studiengangentwicklung fungieren Dozierende bei einer reaktiven Ausprägung eher als passive Anwender der getroffenen Entscheidungen und sind hauptsächlich mit der Umsetzung der Studiengänge betraut.

Gleichermassen kann auch die *Einbindung von Studierenden in Studiengangentwicklungsprozesse* als ein weiterer Indikator identifiziert werden. Dieser beschreibt den Grad, zu welchem Studierende die Möglichkeit haben, die Lehrorganisation aktiv zu beeinflussen. Möglich ist hier eine bewusste, aktive und systematische Integration studentischer Initiativen in die Gestaltung des Lernens und Lehrens an Hochschulen. Demgegenüber steht das Bemühen, studentische Einflüsse aus den Organisationsstrukturen einer Hochschule zurückzudrängen oder zumindest zu ignorieren.

Indikator	Ausprägungen
Qualitätssicherung in der Lehre	Kontrollfokus vs. Anregungen für Entwicklungsprozesse
Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote für Dozierende	Systematische vs. zufällige Angebote
Einbindung Dozierender bei der Studiengangentwicklung	Proaktiv vs. reaktiv
Einbindung Studierender in die Studiengangentwicklung	Systematisch integriert vs. ignoriert

Die Indikatorengruppe zur Organisationsentwicklung liefert Hinweise darauf, welchen Stellenwert die Qualitätssicherung in der Lehre, Angebote zur Weiterentwicklung der

Lehrkompetenz und die systematische und proaktive Einbindung wichtiger Interessensgruppen bei der Organisationsentwicklung haben. Auch wenn die konkrete Ausgestaltung der Rahmenbedingungen zur Organisationsentwicklung das Lernhandeln Studierender nicht direkt beeinflusst, so scheint die Erfassung dieser Indikatoren doch ein vielversprechender Ansatz zur Erschließung von Lernkulturen zu sein. So kann sich beispielsweise die Berücksichtigung der Interessen Studierender und Dozierender (etwa in dem Erwartungen an die Qualität von Lehren und Lernen gemeinsam im Dialog erarbeitet werden) Effekte auf das Lernhandeln haben (vgl. Hubbal & Gold, 2007).

Die organisationale Dimension erweitert die Betrachtungsweise von Lernkulturen an Hochschulen vom Kontext einer Lehrveranstaltung auf den Kontext eines Studienprogramms oder gar einer Organisationseinheit in der Hochschule (z. B. Fakultät). Es wurden Indikatoren identifiziert, welche direkt auf das Lernen Studierender wirken (z. B. Einführung in den Studienbetrieb, Ausgestaltung der Curricula, Infrastruktur für das Lernen). Darüber hinaus wurde eine Vielzahl von Faktoren betrachtet, welche auf die Lehrtätigkeit von Dozierenden wirken und vermittelt über die pädagogische Interaktion einen Einfluss auf das Lernen der Studierenden ausüben können. Gemeinsam mit der Analyse von Merkmalen der Lernenden, wie sie in der individuellen Dimension erläutert werden (vgl. Kapitel 4) und der Betrachtung der pädagogischen Interaktion (vgl. Kapitel 3) gelingt es, das komplexe Phänomen "Lernkulturen an Hochschulen" mittels einer Vielzahl von Indikatoren zu beschreiben und somit der vertieften Diskussion zugänglich zu machen.

## 6. Zusammenfassung

Abbildung 6 stellt die erarbeiteten Lernkulturdimensionen und -indikatoren im Überblick dar. Ausgangspunkt der Zusammenstellung ist die eingangs (Kapitel 2.4) formulierte Lernkulturdefinition. Lernkultur wird darin als Teil der Organisationskultur einer Hochschule verstanden, die als Set von Variablen beschreib- und gestaltbar ist. Die nachfolgende Zusammenstellung zeigt die in den vorangegangenen Kapiteln hergeleiteten Indikatoren auf der pädagogisch-interaktionalen, der individuellen und der organisationalen Dimension im Überblick. Diese Übersicht kann den Ausgangspunkt bilden, um relevante Einflüsse auf das Lernhandeln Studierender an der Hochschule zu reflektieren und zu diskutieren.

<b>Pädagogisch-interaktionale Dimension</b>	
<b>Indikator</b>	<b>Ausprägungen</b>
<b>Absichten und Ziele</b>	
Lernziele	Disziplin- und inhaltsorientiert vs. lebenswelt- und kompetenzorientiert
Lernergebnisse	Replikation von Inhalten vs. Bewältigen von Handlungssituationen
Granularität von Lernzielen	Kleinteilige Vorgaben vs. komplexe Problemstellung
<b>Aufgaben, Methoden, Medien und Rollen</b>	
Lernaufgaben	Reproduzieren von Wissen vs. Lösen von Problemen
Unterrichtsmaterialien	Vermittlungsbezogen vs. problembearbeitungsbezogen
Rolle des Lehrenden	Instruierend vs. beratend/unterstützend
Evaluation	Individuelle Entwicklung fördernd vs. sozial selektierend
<b>Soziale Beziehungen</b>	
Soziale Beziehung Lehrende - Lernende	Hierarchisch vs. partizipatorisch
Lernklima	Kompetitiv vs. unterstützend

Engagement Lehrender	Sachbezogen vs. emotional-begeisternd
<b>(Materielle) Rahmenbedingungen</b>	
Zeitrahmen	Starr vs. flexibel
Lernräume	Geringe vs. hohe Gestaltungsvielfalt
<b>Individuelle Dimension</b>	
<b>Einstellungen</b>	
Studienmotivation	Aussengesteuertes Verwertungsinteresse (extrinsisch) vs. innengesteuertes Entwicklungsinteresse (intrinsisch)
Lernmotivation	Intrinsisch vs. extrinsisch
Lernemotionen	Positiv vs. negativ
Lernverantwortung	selbstgesteuert vs. fremdgesteuert
Rollenverständnis Lernender	Proaktiv (Mitgestalter) vs. reaktiv (Konsument)
<b>Wissen und Fertigkeiten</b>	
Reflexion des Lernhandelns	Hoch vs. gering
Kognitive Lernstrategien	Oberflächenorientiert vs. tiefenorientiert
<b>Organisationale Dimension</b>	
<b>Erwartungen</b>	
Artikulation der angestrebten Kompetenzen Studierender	Elaboriert vs. wenig differenziert
Kommunikation von Erwartungen	Kontinuierlich und nachdrücklich vs. sporadisch und vage
Erwartungen an die Lehrqualität	Elaboriert vs. wenig differenziert
Qualitätsansprüche an die Lehre	Verbindlich vs. unverbindlich
<b>Hochschulsozialisation</b>	
Einführung in Studienpraxis	Systematisch vs. zufällig

Einführung in Lehrpraxis	Systematisch vs. zufällig ("learning by doing")
<b>Ausgestaltung der Studienprogramme</b>	
Freiheitsgrad der Studiengestaltung	Hoch vs. niedrig
Möglichkeiten für ein extracurriculares Engagement von Studierenden	Hoch vs. niedrig
Infrastruktur für das informelle Lernen	Ausgeprägt vs. nicht vorhanden
Regulierungen für die Ausgestaltung der Lehre	Anweisend/bestimmend vs. anregend/frei
Anreize für Innovationen in der Lehre	Elaboriert vs. nicht vorhanden
Honorierung der Lehrtätigkeit	Hoch vs. niedrig
Lehrbezogene Interaktion zwischen Dozierenden	Intensiv vs. sporadisch
Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden	Unterstützt vs. begrenzt
<b>Organisationsentwicklung</b>	
Qualitätssicherung in der Lehre	Kontrollfokus vs. Anregungen für Entwicklungsprozesse
Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote für Dozierende	Systematische vs. zufällige Angebote
Einbindung Dozierender bei der Studiengangentwicklung	pro-aktiv vs. reaktiv
Einbindung Studierender an der Lehrentwicklung	Systematisch integriert vs. ignoriert

Abbildung 6: Lernkulturdimensionen und -indikatoren im Überblick (Eigene Darstellung).

An dieser Stelle soll das Eingangsbeispiel nochmals aufgegriffen werden. Wie kann nun diese Vielzahl an Indikatoren dazu beitragen, Paul Müllers Frage nach den unterschiedlichen Reaktionen seiner Studierenden auf seinen Kurs "Aktuelle Herausforderungen in der Personalführung" an zwei Universitäten zu beantworten?

Vermutlich ist er geneigt, zuerst nach Ursachen in der eigenen Lehrveranstaltung zu suchen (pädagogisch-interaktionale Dimension). Waren gewählte Lektüreaufgaben und Diskussionsthemen ungeeignet, um die Studierenden zur Mitarbeit zu aktivieren? Oder war der Zeitpunkt abends um 18 Uhr einfach unglücklich gewählt?

Das zugrunde gelegte Lernkulturkonstrukt legt nahe, dass sich die empfundenen Schwierigkeiten nicht durch den Einfluss eines einzigen oder einiger weniger Faktoren erklären lassen. Vielmehr gilt es, auch den Kontext des pädagogischen Interaktionshandelns – Indikatoren der individuellen Dimension (hier z. B. die individuelle Studienmotivation, Lernstrategien) und der organisationalen Dimension (z. B. Einführung in die Studienpraxis, Regulationsgrad in der Studiengestaltung) genauer zu betrachten.

Im Gespräch mit einzelnen Studierenden erfährt Müller, dass viele neben dem Studium arbeiten und daran interessiert sind, möglichst "effizient" zu lernen, um schnell den Studienabschluss zu erlangen. Das viele Diskutieren empfinden sie als wenig hilfreich, schliesslich sei er als Hochschuldozent doch der Experte. Zudem beschreiben sie das Umfeld an der Universität durch die grossen Selektionsprüfungen zum Ende des ersten Jahres als sehr kompetitiv. Entsprechend sind es die Studierenden nicht gewohnt, offen und konstruktiv zu debattieren, vor allem wenn unklar bleibt, was dies für die Prüfung bedeutet. Paul Müller hat nach diesen Gesprächen das Gefühl, zwei entscheidende Erklärungen für die Besonderheiten gefunden zu haben.

Paul Müller wird sich bewusst, dass er beim Überdenken seines eigenen Lehrhandelns die organisationalen und individuell-studierendenbezogenen Besonderheiten des neuen Kontextes im Blick haben muss. Sicherlich kann es helfen, seine Erwartungen an die Studierenden in der Veranstaltung noch deutlicher zu kommunizieren und zu begründen. Um an der aktuellen Lernsituation seiner Studierenden anzuknüpfen, könnten Lektüreaufgaben und Diskussionsthemen auf die Erfahrungen aus der Berufspraxis und auf Praktika abgestimmt werden. Durch Interventionen auf der pädagogisch-interaktionalen Ebene lassen sich Paul Müllers Probleme vermutlich nicht vollständig lösen. Damit ein diskursives didaktisches Konzept wie das von Müller funktionieren kann, sind auch Weichenstellungen auf der organisationalen Ebene notwendig. Beispielsweise könnten diskursive Elemente bereits in den Lehrveranstaltungen der Studienanfangsphase verankert werden. Darüber hinaus kann die Hochschulleitung durch die aktive Kommunikation von Qualitätsansprüchen an Dozierende und Studierende die Erwartungen an das Lehren und Lernen beeinflussen.

Die in Abbildung 6 dargestellten Indikatoren bieten einen breiten Zugang zum Phänomen Lernkultur, um mögliche Erklärungen und Gestaltungsansätze zu identifizieren. Es erscheint allerdings wichtig, den Stellenwert dieser Gesamtschau auch kritisch zu diskutieren. Letztlich bringt es das zugrunde gelegte, funktionalistisch geprägte Kulturverständnis mit sich, dass auch diese Indikatoren nur einen bestimmten Ausschnitt von Lernkulturen erfassen. Wenn es um das Verstehen von Kulturen im ethnographischen Sinn geht, erscheint die Dimensionierung und Indikatorenbildung reduktionistisch.

Dennoch ist dieses Vorgehen ein vielversprechender und pragmatischer Ansatz, um sich der Thematik Lernkulturen an Hochschulen zu nähern: Die erarbeiteten Lernkulturdimensionen erlauben einen ersten, breiten Zugang zum Phänomen. Beispielsweise lassen sich auf Basis der vorgestellten Indikatoren Instrumente entwickeln, mit denen Lernkulturen an unterschiedlichen Hochschulen verglichen werden können. Im Fall einer breiten Vergleichsstudie, wo aufwändige ethnographische Studien kaum möglich scheinen, kann ein

Variablenzugang helfen, bedeutsame Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Lernkulturen zu identifizieren. Umgekehrt können die vorgestellten Dimensionen Ansatzpunkte für die vertiefte Erforschung einzelner lernkultureller Aspekte, beispielsweise der Prüfungsgestaltung sein. Der Mehrwert liegt dann in der Kontextualisierung einzelner Phänomene durch die Lernkulturdimensionen. Zusammenfassend lassen sich folgende Besonderheiten und Potenziale des hier vorgestellten Ansatzes formulieren:

- (1) Die Fokussierung des *Hochschulkontexts*: Bisher existieren kaum Definitionen von Lernkulturen, welche die Besonderheiten des Lernorts Hochschule in der Breite in den Blick nehmen. Meist werden Lernkulturen anhand allgemeiner pädagogisch-didaktischer Prinzipien charakterisiert oder beziehen sich auf den Unternehmens- oder Schulkontext.
- (2) Die hier vorgestellte Begriffspräzisierung für den Kontext der Hochschule konzentriert sich neben individuellen und pädagogisch-didaktischen Aspekten auch auf den organisationalen Rahmen der Hochschule. Die Kombination aller *drei Betrachtungsebenen* und -perspektiven soll einen ganzheitlichen Zugang zu Lernkulturen ermöglichen. D. h. es sollen auch solche Einflüsse erfasst werden, die jenseits der Interaktion im Seminarraum auf das Lernen wirken.
- (3) Die dritte Unterscheidung zu anderen Lernkulturkonzepten betrifft den *normativen Anspruch*, der sich mit der Konzeptionalisierung verbindet. Anders als in zahlreichen Texten, geht es hier nicht darum, ein Ideal einer neuen, innovativen etc. Lernkultur zu entwerfen, sondern Lernkulturen an Hochschulen in ihrer Vielfalt und ihrem Facettenreichtum erfassen zu können. Hinter diesem Ziel steht die Ansicht, dass Lernen (und Lehren) als komplexes Phänomen nicht *die* passende oder gute Lernkultur kennt. Bei der Suche nach "guten" Lernkulturen sollte es vielmehr darum gehen, situationsspezifisch eine Passung zwischen lernbezogenen Zielvorstellungen und kontextuellen Gegebenheiten herzustellen.

## 7. Fazit

Warum ist die Untersuchung von Lernkulturen an Hochschulen in der vorgeschlagenen Art und Weise gerade jetzt relevant? Den wichtigsten Anstoss, sich vertieft mit dem Thema Lehren und Lernen an Hochschulen auseinanderzusetzen, liefert aktuell der Bologna-Prozess: Zum einen löste diese Reform einen gewissen "Aufbruch" in der Hochschulforschung im Allgemeinen und der Hochschuldidaktik im Speziellen aus, der häufig an den Zielen der Bologna-Reform ansetzt (vgl. Wehr & Ertel, 2007). An vielen Stellen - beispielsweise bei der Gestaltung von Prüfungen, dem Einsatz von Medientechnologien in der Lehre oder der Einführung neuer Lehr-Lernmethoden - wird versucht, die bestehende Lehr- und Lernpraxis zu verändern. Diese Bemühungen, bestehende Lernkulturen zu verändern, betreffen jeweils sehr spezifische Bereiche des Lehrens und Lernens an der Hochschule. Ein erweiterter Blick, der - wie in diesem Papier vorgeschlagen - neben der lokalen Praxis auch deren Einbettung in den jeweiligen organisationalen Kontext mit betrachtet, kann hier helfen, eine ganzheitlichere Perspektive auf Lernkulturen zu erreichen. Zum zweiten bringt Bologna strukturelle Veränderungen mit sich, deren Auswirkungen auf das Lernen Studierender bisher nur unzureichend erforscht sind. Hier ist zu fragen, inwiefern Strukturreformen wie modularisierte Curricula und studienbegleitende Leistungserfassung Lernkulturen an Hochschulen (vielleicht auch ungewollt) prägen. Charakteristisch für das hier vorgestellte Vorhaben ist, dass solche Phänomene nicht isoliert, sondern jeweils erweitert im kulturellen Kontext einer spezifischen Organisation betrachtet werden.

In diesem Sinne bildet das hier vorgestellte Grundverständnis von Lernkulturen an Hochschulen einen Bezugsrahmen, in den sich Forschungsprojekte unterschiedlicher Ausrichtung eingliedern. Methodologisch und forschungsmethodisch gilt es, die identifizierten Dimensionen und Indikatoren über eine Vielfalt von Zugängen zu erschliessen. Nur so ist es möglich, Lernkulturen in der angemessenen Komplexität zu bearbeiten.

## Literatur

- Achtenhagen, F. (2004). Neue Lehr-Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 98-103.
- Akli, H., Geldermann, B., Hofmann, H., Spiess, E., Uhlmann, M. & Woschée, R. (2004). *Unternehmenskultur und Lernkultur: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung* (W. Risch, Hg.). Chemnitz: ATB.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226.
- Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 161-184). Bern u. a.: Huber.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- 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.
- Boyle, P. & Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3).
- Bridges, D. (2000). Back to the Future: The Higher Education Curriculum in the 21st Century. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37-55.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter*. Dissertation Universität Heidelberg.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Committee on developments in the science of learning, national research council. Washington, DC: National Academy Press.
- Cress, U. (1999). *Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Cress, U. & Friedrich, H. F. (2000). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 194-205.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Dehnbostel, P. (2001). Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. In A. b. W. e.V. (Hrsg.), *Arbeiten und lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung* (Vol. 67, pp. 81-90). Berlin: QUEM.
- Dietz, S. (1998). *Emotionen in Veranstaltungs- und Lernsituationen des Hochschulstudiums. Skalenentwicklung und Fragebogenuntersuchung an StudentInnen der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

- Euler, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann & Botermann Verlag.
- Euler, D., & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009): Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In: D. Euler (Hrsg.). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete; Serie I, Pädagogische Psychologie; Band 4, Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237-293). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriss. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Interventionen* (3-54). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Fuchs, E. (2005). Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (Hg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 136-154). Bielefeld: Janus.
- Hubbal, H. & Gold, N. (2007). The Scholarship of Curriculum Practice and Undergraduate Program Reform: Integrating Theory into Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 5-14.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.
- Lang-von Wins, T. & von Rosenstiel, L. (2005). Kompetenzentwicklung an der Universität. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 297-314). Frankfurt, New York: Campus.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, Management & Ideology. Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). Making Student's Evaluations of Teaching Effectiveness Effective. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Metzger, C. (2006). Kompetenzorientiert prüfen mittels Bildungsstandards – keine Lösung. *Wissenplus*, 5, 30-35.
- Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*. URL: [http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Heft45\\_IdentifizierungFachkulturen.pdf](http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf) [18.06.2009].
- Pätzold, G. & Lang, M. (1999). *Wandel der Lernkulturen. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Pekrun, R. & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 247-267). Göttingen u. a.: Hogrefe.

- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Bern u. a.: Huber.
- Qualters, D. M., & Diamond, M. R. (2004). *Chalk Talk. E-advice from Jonas Chalk. Legendary College Teacher*. Stillwater, OK: New Forums Press, Inc.
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung*. Lengerich: Pabst.
- Reinmann, G., Sporer, T. & Vohle, F. (2007). Bologna und Web 2.0: Wie zusammenbringen, was nicht zusammenpasst? In R. Keil, M. Kerres & R. Schulmeister (Hg.), *eUniversity – Update Bologna. Education Quality Forum*. Bd. 3 (S. 263-278). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. (1995). Lehr-Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung der kognitiven Lernforschung. In R. Dubs & R. Dörig (Eds.), *Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen*. (pp. 164-190). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik IWP.
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation* (2), 233-256.
- Sackmann, S. A. (2004). *Erfolgsfaktor Unternehmenskultur: Mit kulturbewusstem Management Unternehmensziele erreichen und Identifikation schaffen*. Wiesbaden: Gabler.
- Schein, E. H. (2003). *Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2 ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete; Serie I, Pädagogische Psychologie; Band 2, Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre*. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 3312. Lohmar: Eul Verlag.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. München u. a.: Waxmann.
- Schultz, M. (1995). *On Studying Organizational Culture. Diagnosis and Understanding*. Berlin, New York: Gruyter.
- Schüssler, I. & Thurnes, C. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Euler, D. (2007). *Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen*. St. Gallen: SCIL-Arbeitsbericht II.
- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. & Friebe, J. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 104-127.

- Sonntag, K., Schaper, N. & Friebe, J. (2005). Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Sorcinelli, M. D. (1994). Effective Approaches to New Faculty Development. *Journal of Counseling and Development*, 72(3), 474-479.
- Spoun, S. & Wunderlich, W. (2005). Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 17-30). Frankfurt, New York: Campus.
- Sreblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. Defining the Essentials. *Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Wegge, J. (1998). *Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede*. Münster u. a.: Waxmann.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichtens. *Unterrichtswissenschaft*, 10(2), 99-110.
- Wehr, S. & Ertel, H. (Hrsg.). (2007). *Aufbruch in der Hochschullehre: Kompetenzen und Lernen im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt.
- Wolf, P. (2007). A Model for Facilitating Curriculum Development in Higher Education: A Faculty-Driven, Data-Informed, and Educational Developer-Supported Approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 112(1), 15-20.
- Zellweger Moser, F. (2007). *The Strategic Management of eLearning Support. Findings from American Research Universities*. Münster: Waxmann.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated Learner. An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.