

Anja GEBHARDT<sup>1</sup> (St. Gallen)

## Quantitative Erfassung der Lernkulturen in den Studiengängen BWL und Wirtschaftspädagogik

### Zusammenfassung

Die quantitative Erfassung und Beschreibung von Lernkulturen im Hochschulkontext waren bislang Forschungsdesiderate. Diesem Defizit wird in diesem Beitrag begegnet, indem die Lernkulturen betriebswirtschaftlicher und wirtschaftspädagogischer Studiengänge quantitativ erfasst und beschrieben werden. Dies geschieht auf Basis eines funktionalistischen Lernkulturverständnisses und mit Hilfe eines von der Autorin konzipierten, hochschulbezogenen Lernkultureninventars. Es wurden Daten von 3.974 (Validierung) bzw. 2.171 (Deskription) Studierenden ausgewertet. Anhand der Resultate können zum einen die Validität und Reliabilität des Inventars nachgewiesen werden. Zum anderen lassen sich die wesentlichen Charakteristika wirtschaftswissenschaftlicher Lernkulturen skizzieren.

### Schlüsselwörter

Lernkulturen an Hochschulen, Lernkultureninventar

### Quantitative measurement of learning cultures in business administration and business education studies

#### Abstract

To date, a quantitative measurement and description of learning cultures in the context of higher education institutions has not yet been established. Based on a functionalist perspective, this article measures and describes the learning cultures of business administration and business education studies using a comprehensive learning culture inventory which was designed by the author. Data from groups of 3,974 (validation) and 2,171 (description) students were analysed. The results confirmed the validity and reliability of the inventory and enabled the outlining of the main characteristics of learning cultures in business studies.

#### Keywords

learning culture at higher education institutions, learning culture inventory

---

<sup>1</sup> E-Mail: [anja.gebhardt@unisg.ch](mailto:anja.gebhardt@unisg.ch)

# 1 Einleitung

Dieser Beitrag widmet sich den wirtschaftswissenschaftlichen Lernkulturen an Hochschulen im deutschsprachigen Hochschulraum. Beispielhaft werden in diesem Kontext betriebswirtschaftliche und wirtschaftspädagogische Studiengänge fokussiert.

Für diese Eingrenzung des Forschungsfeldes zeichnen zum einen forschungsökonomische Entscheidungen verantwortlich. Zum anderen begründet sich die disziplinäre Fokussierung durch die Grundannahme, dass die jeweilige Wissenschafts- und/oder Studiendisziplin die Identität und das Selbstverständnis der Kulturangehörigen stärker prägen als die übergeordnete Institution oder die nationale Hochschulkultur (KRECKEL, 2006; BECHER, 1981; NEUMANN, 2001). In diesem Zusammenhang stellen wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge unter kultureller Perspektive einen besonders interessanten Kontext dar, da Studierenden und Dozierenden der Wirtschaftswissenschaften bezüglich ihrer Orientierungen und Werte häufig markante Stereotype und Klischees zugeschrieben werden (PÄIVIÖ, 2008). Ferner weisen diverse Studien und Forschungsarbeiten auf ausgeprägte Problemfelder wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge hin. Diese betreffen dabei sowohl die Mikroebene des Studiums, d. h. die didaktische Gestaltung einzelner Lehr- und Lernsituationen, als auch die Makroebene des Studiums und damit Fragen der übergeordneten Studiengestaltung bzw. des curricularen Aufbaus. Zudem betreffen die identifizierten Problemlagen ebenso Aspekte des sozialen Klimas (RAMM & MULTRUS, 2006). Des Weiteren sind wirtschaftswissenschaftliche Lernkulturen relevante Untersuchungsfelder, da sich wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge – gemessen an den Studierendenzahlen im Vergleich zu anderen Studienrichtungen – im deutschsprachigen Raum hoher Beliebtheit erfreuen (RAMM & MULTRUS, 2006).

Trotz der skizzierten Relevanz wirtschaftswissenschaftlicher Lernkulturen im Hochschulkontext existieren bislang kaum empirisch fundierten Beschreibungen und Analysen.

(1) Erstens mangelt es an dezidierten und ganzheitlichen Beschreibungen von (wirtschaftswissenschaftlichen) Lernkulturen an Hochschulen (EULER, 2008). Die Hochschulforschung tangiert die Thematik Lernkulturen diesbezüglich bislang häufig lediglich indirekt (HELMKE & KRAPP, 1999). Forschungsarbeiten, die sich konkret den Lernkulturen an Hochschulen widmen, beziehen sich zumeist auf disziplinäre (z. B. BECHER, 1981; BECHER & TROWLER, 2001; einen Überblick hierzu liefert NEUMANN, 2001) oder nationale (z. B. DURAND, NEUBERT, RÖSEBERG & VIALON, 2006; DIPPELHOFFER-STIEM et al., 1984; HELMKE & SCHRADER, 1999) Vergleiche von Lernkulturartefakten. Dabei fokussieren diverse Arbeiten häufig nur einzelne (z. B. Einsatz von Lernstrategien bei Studierenden) oder strukturelle Aspekte (z. B. Betreuungsverhältnis) und können daher nicht als ganzheitlich charakterisiert werden.

(2) Zweitens wird die Konzeption und Validierung von Instrumenten, mit deren Hilfe Lernkulturen an Hochschulen – wie intendiert – beschrieben werden können, als bestehende Herausforderung bzw. als Forschungsdesiderat identifiziert (EULER, 2008). Das Vorhandensein solcher Erhebungsinstrumente ist jedoch Voraus-

setzung, um das unter (1) thematisierte Desiderat zu bearbeiten. Zwar existieren verschiedene Inventare zur Erfassung von Kulturkonstrukten (einen Überblick bietet GEBHARDT, in Vorbereitung), diese beziehen sich aber auf den Schul- (z. B. DREESMANN, 1979; BESSOTH, 1989)<sup>2</sup> und auf den Unternehmenskontext (z. B. FRIEBE, 2005; ein Überblick über Verfahren zur Erfassung von Unternehmenskulturen findet sich in SONNTAG, SCHAPER & FRIEBE, 2005) oder erfassen Organisationskulturen im Allgemeinen (für einen Überblick siehe KLUGE, 2003; COOKE & SZUMAL, 2000). Sie sind daher nur eingeschränkt auf die Betrachtung von Lernkulturen an Hochschulen übertragbar.

Das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags nimmt die unter (1) und (2) skizzierten Forschungsdesiderate auf. Die Autorin ergründet demgemäß die Merkmale der wirtschaftswissenschaftlichen Lernkulturen (exemplarisch in betriebswirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studiengängen) (Kapitel 4) unter Einsatz eines eigens konzipierten und operationalisierten Inventars zur quantitativen Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen (LKI) (GEBHARDT, in Vorbereitung). Bevor die Operationalisierung und das Forschungsvorhaben in Kapitel 3 nachgezeichnet werden, werden in Kapitel 2 das Lernkulturverständnis der Autorin sowie das zugrunde liegende funktionalistische Kulturparadigma skizziert.

## **2 Das zugrunde liegende Lernkulturverständnis und dessen paradigmatische Grundlage**

### **2.1 Der Funktionalismus als paradigmatische Grundlage**

In der Literatur sind verschiedene Abhandlungen auffindbar, welche konkurrierende Kulturansätze und -paradigmen beschreiben und differenzieren (z. B. SMIRICH, 1983; ALLAIRE & FISIROTU, 1984; SCHULTZ, 1995). Diese Kulturansätze können als kulturtheoretische Zugänge zum Lernkulturkonstrukt und dessen Verständnis fungieren (JENERT & GEBHARDT, 2010). Weil jedes Kulturparadigma mit spezifischen Prämissen verbunden ist, ergeben sich für die Erforschung von Lernkulturen an Hochschulen jeweils bestimmte Implikationen.

Im Rahmen einer häufig zu Rate gezogenen Typologie werden der Funktionalismus und der Symbolismus voneinander unterschieden (SCHULTZ, 1995). In Bezug auf das hier zugrunde liegende Verständnis von Lernkulturen und dessen Erforschung mittels LKI wird auf das funktionalistische Paradigma rekurriert, da die dem Funktionalismus zugrunde liegenden Prämissen ein quantitatives forschungsmethodisches Vorgehen erlauben.

Denn funktionalistisch orientierte Kulturbeschreibungen und -analysen werden mit Hilfe eines vorstrukturierten und vordefinierten Rahmens realisiert. Vorbestimmte Kulturebenen und Kulturdimensionen sowie deren Beziehungen untereinander determinieren den Analyserahmen. Im Rahmen dieses Beitrags wird dieser Analy-

---

<sup>2</sup> Im Schulkontext wird der Begriff „Lernkultur“ jedoch nur selten verwendet. Vielmehr nutzen die Autorinnen und Autoren den verwandten Begriff „Unterrichts-“ oder „Lernklima“.

serahmen generiert, indem das in Abschnitt 2.2 skizzierte Lernkulturverständnis konzeptspezifiziert und operationalisiert sowie in das LKI überführt wird (vgl. Kapitel 3). Kultur wird aufgrund dessen als Liste von Kulturelementen abgebildet, wobei jedes Kulturelement unabhängig von den anderen kategorisiert werden kann. Dementsprechend rechtfertigt der Funktionalismus als paradigmatische Grundlage das Vorhaben, das Lernkulturkonstrukt zu operationalisieren und in ein Messinstrument zu überführen.

Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten wird vor allem auf objektive Methoden zurückgegriffen. Diese sind nach funktionalistischem Verständnis zielführender als z. B. analytisch-deskriptive oder ethnographische Ansätze. Mit Hilfe des Modells von Kulturebenen und -dimensionen können alle Organisationen (hier z. B. Hochschulen) beschrieben und analysiert werden. Für empirische Arbeiten scheint der Funktionalismus als grundlegendes Paradigma daher geeignet.

## **2.2 Das zugrunde liegende Verständnis von Lernkulturen an Hochschulen**

JENERT et al. (2009) entwickeln in Adaption eines Lernkulturbegriffs von SONNTAG et al. (2004) aus dem Unternehmenskontext eine funktionalistisch orientierte Definition von Lernkulturen an Hochschulen.

Demnach hat der „Lernort Hochschule [...] 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 von 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 zugrunde liegender 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“ (JENERT et al., 2009, S. 11).

Auf dieser Definition basiert die Operationalisierung des Lernkulturkonstrukts, d. h. die Konzeption des LKI, welche im nachfolgenden Kapitel näher erläutert wird.

### 3 Quantitative Erforschung wirtschaftswissenschaftlicher Lernkulturen mit dem LKI

#### 3.1 Die Operationalisierung des Lernkultureninventars (LKI)

Das Forschungsvorhaben der Autorin begann mit der Aufgabe, das Lernkulturkonstrukt einer Messung zugänglich zu machen, d. h. es zu operationalisieren (vgl. DIEKMAN, 2007). Die vorab bereitgestellte Definition stellt dabei den Ausgangspunkt des Operationalisierungsprozesses dar (vgl. SCHNELL et al., 2005).

Da sich die Operationalisierung auf ein komplexes bzw. mehrdimensionales Konstrukt bezieht, wurde vor der eigentlichen Operationalisierung zudem eine so genannte Konzeptspezifikation erforderlich. Gegenstand dieser ist die Aufschlüsselung des theoretischen Konstrukts in Dimensionen und gegebenenfalls Indikatoren (DIEKMAN, 2007, S. 194).

In Bezug auf die Konzeptspezifikation von Lernkulturen an Hochschulen wurde von der Autorin ein zweistufiges Verfahren angewandt.

In einem ersten Schritt wurden gemäß der zugrunde liegenden Definition von Lernkulturen an Hochschulen drei relevante Dimensionen für das Lernkulturkonstrukt identifiziert. In Anlehnung an JENERT et al. (2009) und basierend auf inhaltlichen Überlegungen (vgl. GEBHARDT, in Vorbereitung) umfasst das Lernkulturkonstrukt im Hochschulkontext die Dimensionen des Individuums, der pädagogischen Interaktion sowie der Organisation.

In einem zweiten Schritt wurden die Dimensionen des Lernkulturkonstrukts in Indikatoren ausdifferenziert. Die Ableitung der Indikatoren erfolgte nach dem typologisch-induktiven Ansatz<sup>3</sup>, demzufolge theoretische Konstrukte präzisiert werden, indem für jede Dimension Indikatoren bestimmt werden (SCHNELL et al., 2005). Hierfür wurden sowohl relevante Literatur als auch eigene inhaltliche Überlegungen zu Rate gezogen. Ergebnis dieses Arbeitsschrittes ist eine Sammlung von Indikatoren, für die im Kontext von Lernkulturen an Hochschulen besondere Relevanz vermutet wird.

Die im Rahmen der Konzeptspezifikation abgeleiteten Indikatoren, welche das Konstrukt „Lernkulturen an Hochschulen“ konkretisieren, stellen ihrerseits wiederum Konstrukte dar, deren Messung mit Hilfe des zu entwickelnden LKI intendiert ist. Das heißt, dass jeder einzelne Indikator als Variable interpretiert werden kann. Allerdings handelt es sich bei diesen Lernkulturindikatoren bzw. -variablen weiterhin um latente Variablen, die im Zuge der Operationalisierung zu präzisieren und in manifeste, d. h. direkt beobachtbare Variablen bzw. Items zu überführen waren (BORTZ & DÖRING, 2006).

---

<sup>3</sup> Des Weiteren gibt es für die Ableitung von Indikatoren den operationalistischen und den kausal-analytischen Ansatz. Genauere Informationen hierzu finden sich in SCHNELL et al. (2005).

In der Literatur werden verschiedene Methoden der Itemgenerierung diskutiert.<sup>4</sup> Jedes Itemgenerierungsverfahren weist spezifische Vor- und Nachteile auf. In der empirischen Praxis werden deshalb häufig Mischverfahren angewendet, in der Hoffnung, dass sich die Nachteile der einzelnen Verfahren gegenseitig ausgleichen (RINDERMANN, 2009). Auch im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde eine Kombination von drei Verfahren zur Itemgenerierung eingesetzt. Die Bildung des Itempools stützt sich sowohl auf das theoretische als auch auf das synkretische Itemgenerierungsverfahren. Überdies wird der Itempool durch eigenkonzipierte Items ergänzt.

Basiert die Itemgenerierung auf Theorien oder Konstrukten, welche für den adressierten Gegenstandsbereich existieren bzw. speziell entwickelt wurden, spricht man von theoretischer Itemgenerierung. Das in JENERT et al. (2009) entwickelte Konstrukt von Lernkulturen an Hochschulen stellte in diesem Zusammenhang ein theoretisches Referenzmodell bereit, das als Rahmen für die Ableitung von Lernkulturindikatoren und im Weiteren von Items fungiert (RINDERMANN, 2009).

Beim synkretischen Verfahren werden bereits bestehende Instrumente als Ausgangspunkt für die Erstellung eines eigenen Erhebungsinstruments genutzt. So wurden bestehende Inventare, Skalen und Items hinsichtlich ihrer Verwendung im Kontext der Messung von Lernkulturen an Hochschulen geprüft. Geeignet erscheinende Items wurden in den eigenen Itempool übernommen. Im Regelfall wurden sie vorab für den vorliegenden Kontext adaptiert. Items, die aus englischsprachigen Instrumenten übernommen wurden, wurden von der Autorin übersetzt. Zur Überprüfung der Angemessenheit und Verständlichkeit der Übersetzung wurde das so genannte Back-Translation-Verfahren (vgl. BRISLIN, 1980) durchgeführt (RINDERMANN, 2009).

Da im Falle einiger Lernkulturindikatoren nicht auf bestehende Instrumente rekurriert werden konnte und die theoretische Untermauerung in der Literatur überdies wenig fundiert ist (insbesondere in Bezug auf die organisationale Dimension), wurden ebenso eigenkonzipierte Aussagen in den Itempool aufgenommen. Grundlage sind hierbei implizite oder explizite Annahmen sowie inhaltliche Überlegungen, von denen die Autorin ausgeht (vgl. RINDERMANN, 2009).

Der Zusammenhang zwischen Konzeptspezifikation und Operationalisierung sowie die einzelnen Zwischenschritte beim „Herunterbrechen“ des Konstrukts Lernkulturen an Hochschulen werden anhand eines Beispiels in Abbildung 1 dargestellt. Ein Überblick über die einzelnen Skalen befindet sich in Tabelle 1.

Sämtliche Items sind als Aussagen formuliert (z. B. „Ich habe mein Studienfach gewählt, um später gute Verdienstchancen zu erreichen.“). Die Probandinnen und Probanden haben den Grad ihrer Zustimmung zu diesen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala (5 = „trifft völlig zu“, 4 = „trifft ziemlich zu“, 3 = „trifft teilweise zu“, 2 = „trifft wenig zu“, 1 = „trifft gar nicht zu“) einzuschätzen (GEBHARDT, in Vorbereitung).

---

<sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Itemgenerierungsverfahren sowie deren jeweiliger Vor- und Nachteile gibt RINDERMANN (2009).

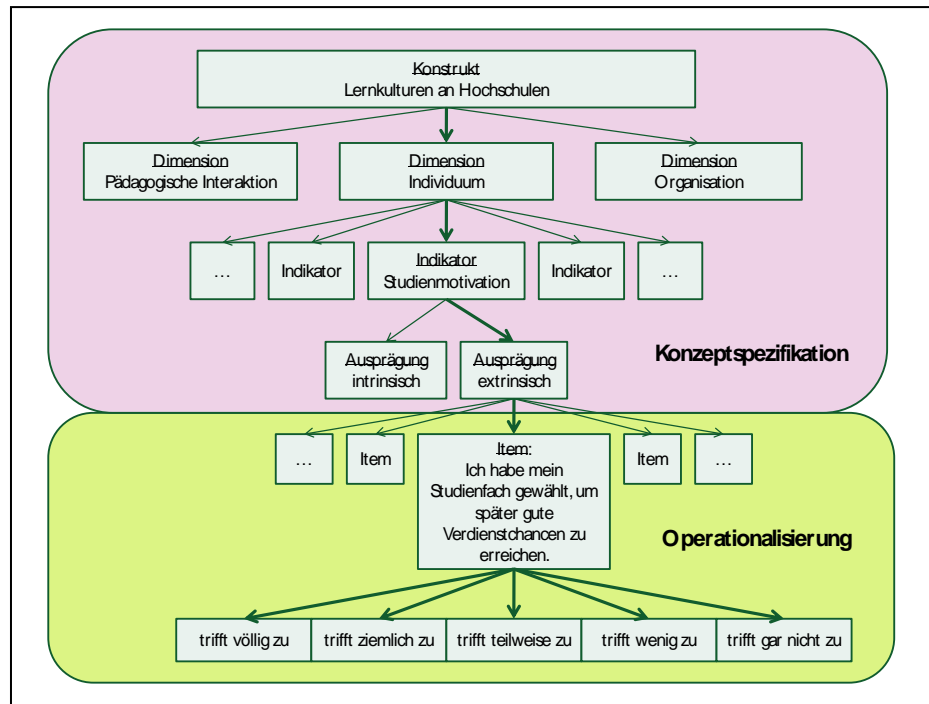


Abb. 1: Konzeptspezifikation und Operationalisierung am Beispiel von Lernkulturen an Hochschulen (Ausschnitt) (GEBHARDT, in Vorbereitung)

### 3.2 Forschungsdesign

Es galt zum einen, das operationalisierte Lernkulturkonstrukt, sprich: das LKI, hinsichtlich seiner Gütekriterien zu testen und zum anderen, Daten für die Beschreibung wirtschaftswissenschaftlicher Lernkulturen zu gewinnen.

Die Datenerhebungen erfolgten im Frühjahrssemester 2011 (Validierung) sowie im Herbstsemester bzw. Wintersemester 2010/2011 (Validierung und Deskription).

Um den deutschsprachigen Raum möglichst breit abzudecken, entschied die Autorin, jeweils eine Hochschule aus der Schweiz, aus Österreich und aus Deutschland einzubeziehen. Aufgrund der Zugänglichkeit wurden die Universität St. Gallen, die Wirtschaftsuniversität Wien und die Friedrich-Schiller-Universität Jena ausgewählt. Die Befragungen der Studierenden wurde innerhalb von Lehrveranstaltungen unter Anwesenheit eines Versuchsleiters/einer Versuchsleiterin durchgeführt (vgl. SCHNELL et al., 2005). Da nicht alle Studierenden regelmäßig Lehrveranstaltungen besuchen, wurden ergänzend zu den papierbasierten Befragungen Online-Befragungen durchgeführt.

### 3.3 Datenaufbereitung und Datenauswertung

Bevor die eigentliche Datenanalyse begonnen werden konnte, waren einige vorbereitende Arbeitsschritte auszuführen (Dateneingabe, -kodierung und -bereinigung, Rekodierung negativ gepolter Items, Berechnung von Skalenwerten durch Aggre-

gation über Mittelwert) (vgl. SCHNELL et al., 2005; DIEKMANN, 2007; BÜHNER, 2006).

Zur Überprüfung der psychometrischen Güte wurde das LKI zweifach Faktoren- und Reliabilitätsanalysen unterzogen. Diesbezüglich wurden exploratorische Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) durchgeführt sowie Cronbachs  $\alpha$  und die part-whole-korrigierte Trennschärfe berechnet. Die Richtwerte für die Erfüllung der Validitäts- und Reliabilitätsbedingungen können in den Tabellen 2 und 3 nachvollzogen werden. Nach der zweiten Untersuchung – von der in diesem Artikel berichtet wird – liegt das LKI in einer validen und reliablen Version vor und umfasst 25 Skalen zu je drei Items (mit Ausnahme einer Skala, die vier Items umfasst) (vgl. Tabelle 1).

Zur Beschreibung der Lernkulturen in betriebswirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studiengängen kamen deskriptive Analysen zum Einsatz (vgl. WIRTZ & NACHTIGALL, 2008; ROST, 2007; BROSIUS, 2008).<sup>5</sup>

Indikator / Skala / Faktor	Gütekriterien					Deskriptive Masse		
	n (Validierung)	Anzahl Items	Cronbachs $\alpha$	Part-whole korrigierte Trennschärfe (min. / max.)	Faktorladungen  a  (min. / max.)	n (Deskription)	M	SD
Individuelle Dimension								
Intrinsische Studienmotivation	3889	3	.641	.405 / .481	.446 / .560	2170	3.81	0.69
Extrinsische Studienmotivation	3933	3	.839	.651 / .766	.818 / .879	2170	3.72	0.91
Intrinsische Lernmotivation	3927	3	.855	.696 / .765	.714 / .769	2171	3.48	0.77
Extrinsische Lernmotivation	3909	3	.735	.507 / .642	.708 / .795	2171	3.03	0.90
Hoffnung	3877	3	.833	.679 / .707	.689 / .781	2170	3.75	0.71
Angst	3899	3	.720	.395 / .628	.528 / .817	2171	2.28	0.84
Langeweile	3927	3	.840	.663 / .776	.664 / .796	2170	2.32	0.82
Fremdbestimmung	3868	3	.703	.296 / .663	.632 / .782	2171	3.68	0.74
Proaktivität	3881	3	.673	.412 / .534	.706 / .783	2170	2.31	0.79
Metakognitive Lernstrategien	3928	3	.680	.444 / .534	.635 / .763	2171	3.96	0.66
Wiederholungsstrategien	3932	3	.646	.310 / .551	.514 / .804	2171	3.40	0.73
Elaborationsstrategien	3890	3	.808	.601 / .698	.721 / .819	2171	3.35	0.86
Pädagogisch interaktionale Dimension								
Wahrnehmung instruktiven Lehrverständnisses	3069	3	.759	.527 / .637	.775 / .804	2102	3.26	0.84
Wahrnehmung konstruktivistischen Lehrverständnisses	3344	3	.706	.473 / .573	.528 / .752	2164	3.05	0.77
Beraterrolle	3406	3	.675	.468 / .503	.356 / .507	2155	3.08	0.75
Formative Evaluationen	3387	3	.795	.502 / .722	.585 / .857	2101	1.89	0.86
Partizipationsmöglichkeiten	3351	3	.613	.330 / .479	.476 / .728	2150	2.33	0.75
Partnerschaftlichkeit zwischen Studierenden	3511	3	.689	.445 / .540	.464 / .748	2165	3.68	0.73
Konkurrenz zwischen Studierenden	2770	3	.747	.482 / .641	.515 / .747	2098	2.34	0.92
Engagement der Dozierenden	3692	3	.766	.578 / .637	.672 / .674	2168	3.88	0.67
Organisationale Dimension								
Erwartungen der Hochschule	3605	3	.736	.539 / .591	.697 / .793	2161	3.43	0.78
Einführung in die Studienpraxis	3876	3	.805	.533 / .740	.654 / .876	2168	3.58	0.95
Freiheitsgrade in der Studiengestaltung	3466	4	.632	.370 / .468	.571 / .751	2171	3.42	0.91
Möglichkeiten zu extracurricularem Engagement	2945	3	.659	.381 / .620	.619 / .811	2113	3.45	0.93
Infrastruktur	3873	3	.668	.397 / .582	.533 / .826	2163	3.56	0.76

<sup>5</sup> Die Autorin beantwortete darüber hinaus weitere Forschungsfragen (z. B. in Bezug auf Unterschiede zwischen den Studiengängen und den Studienstandorten, innere Zusammenhänge im Lernkulturkonstrukt etc.) (vgl. GEBHARDT, in Vorbereitung).



Tab. 1: Überblick über die Gütekriterien der Skalen des Lernkulturkonstrukts und deren deskriptiven Maße (Quelle: Eigene Darstellung)

Kriterium	Anforderung
Faktorladungen a	$\geq .30$ (BÜHNER, 2006)
SF	$\geq .80$ (BORTZ, 2005)
KMO	$\geq .60$ (BÜHNER, 2006; BROSIUS, 2008)
MSA	$\geq .60$ (BÜHNER, 2006; BROSIUS, 2008)
Bartlett's Test auf Sphärität	signifikant (BÜHNER, 2006; BROSIUS, 2008)

Tab. 2: Richtwerte für die Beurteilung der Validität (Quelle: GEBHARDT, in Vorbereitung)

Kriterium	Anforderung
Cronbachs $\alpha$	$\geq .55$ (Rost, 2007)
part-whole-korrigierte Trennschärfe	$\geq .30$ (Bühner, 2006)

Tab. 3: Richtwerte für die Beurteilung der Reliabilität (Quelle: Gebhardt, in Vorbereitung)

### 3.4 Stichprobe

Die Validierungsstichprobe beinhaltet 3.974 Studierende verschiedener Fachrichtungen. Es beteiligten sich zu 49.1 % weibliche und zu 50.9 % männliche Probanden. Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 22.68 (SD = 4.13) Jahre, der/die jüngste Befragungsteilnehmende ist dabei 17 Jahre alt, während der/die älteste Befragte ein Alter von 54 Jahren angibt.

Für die Beschreibung der wirtschaftswissenschaftlichen Lernkulturen wurde die Stichprobe reduziert, indem fachfremde Studierende aus der Stichprobe eliminiert wurden. Die wirtschaftswissenschaftliche Stichprobe umfasst 2.171 Studierende. Von diesen studieren 39 % an der HSG, 19.7 % an der FSU und 41.3 % an der WU. Das Verhältnis der Geschlechter ist in der Stichprobe nahezu ausgeglichen, da 49 % der Probanden weiblichen und 51 % der Probanden männlichen Geschlechts sind. Im Durchschnitt lässt sich für die 2.171 Studierenden ein mittleres Alter von 22.78 Jahren (SD = 4.05) errechnen, wobei die Altersangaben zwischen 17 und 54 Jahren schwanken.

## **4 Merkmale wirtschaftswissenschaftlicher Lernkulturen**

### **4.1 Kennzeichen der individuellen Lernkulturdimension**

Die Mittelwertangaben in Tabelle 1 zeigen, dass in Bezug auf ein wirtschaftswissenschaftliches Studium sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive in mittlerem bis relativ starkem Ausmaß Energie für das gesamte Studium (Studienmotivation) liefern. Analog hierzu berichten die Studierenden in konkreten Lernsituationen (Lernmotivation) von sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Motivation. Während die intrinsische Lernmotivation relativ hoch ausgeprägt ist, besteht extrinsische Lernmotivation in mittlerem Maß. Das Lernen und Arbeiten der wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden wird im Allgemeinen in relativ starkem Maß von der positiven Emotion Hoffnung und lediglich in geringem Ausmaß von den beiden negativen Emotionen Angst und Langeweile begleitet. Des Weiteren können die hochschulbezogenen Lernkulturen im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften durch einen relativ hohen Grad an Fremdbestimmung der Studierenden charakterisiert werden. Während sich die Skala „Fremdbestimmung“ auf das Lernen und Arbeiten im Studium allgemein bezieht und beispielweise erfasst, inwiefern die Studierenden Lernzielvorgaben von außen wünschen oder sich deren Literaturauswahl an den Empfehlungen der Lehrenden orientiert, adressiert die Skala „Proaktivität“ die Rolle der Studierenden innerhalb von Lehrveranstaltungen. Zum Beispiel geht es darum, ob Studierende in Lehrveranstaltungen Fragen stellen oder aktiv Vorschläge einbringen. Wie den deskriptiven Maßen in Tabelle 1 zu entnehmen ist, nehmen die angehenden Wirtschaftswissenschaftler/innen im Hochschulunterricht eine proaktive Rolle nur in geringem Ausmaß ein. Bezüglich des lernstrategischen Handelns der Studierenden kann festgehalten werden, dass Studierende der Wirtschaftswissenschaften relativ häufig von metakognitiven Lernstrategien Gebrauch machen. Hinsichtlich der kognitiven Lernstrategien werden nahezu gleichgewichtig und in mittlerem Ausmaß Wiederholungs- (Oberflächenverarbeitung) und auch Elaborationsstrategien (Tiefenverarbeitung) genutzt (GEBHARDT, in Vorbereitung).

### **4.2 Kennzeichen der pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension**

Laut den Aussagen der Studierenden (vgl. Tabelle 1) hegen die Dozierenden in den Wirtschaftswissenschaften sowohl instruktive als auch konstruktivistische Auffassungen vom Lehren und Lernen in jeweils mittlerem Maß, wobei die Studierenden instruktive Auffassungen vom Lehren und Lernen seitens ihrer Dozierenden stärker wahrnehmen als konstruktivistische Auffassungen vom Lehren und Lernen. Zudem nehmen die Dozierenden in mittlerer Ausprägung eine beratende Rolle ein, wie dem Mittelwert in Tabelle 1 ebenfalls zu entnehmen ist. Kennzeichen der wirtschaftswissenschaftlichen Lernkulturen ist überdies, dass formative Evaluationen eher selten erfolgen. In ähnlicher Weise werden seitens der Studierenden Partizipationsmöglichkeiten im Hochschulunterricht lediglich in geringem Ausmaß antizipiert. Die Lernkulturen in den Wirtschaftswissenschaften sind im Hinblick auf die

sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander eher als partnerschaftlich denn als konkurrenzbetont zu charakterisieren. Dementsprechend berichten die Studierenden in mittlerem bis ausgeprägtem Maße von Partnerschaftlichkeit unter den Studierenden, wohingegen Konkurrenzverhalten eine untergeordnete Rolle spielt. Des Weiteren erleben die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften die Lehrenden als weitgehend engagiert, wovon die deskriptiven Maße in Tabelle 1 zeugen (GEBHARDT, in Vorbereitung).

### **4.3 Kennzeichen der organisationalen Lernkulturdimension**

Anhand der Resultate ist ersichtlich, dass wirtschaftswissenschaftliche Lernkulturen durch ein mittleres Maß an Elaboriertheit hinsichtlich der hochschulseitigen Erwartungen gekennzeichnet sind. Ferner nehmen die Studierenden die Einführung in die Studienpraxis als in mittlerem Ausmaß systematisch sowie die Ausprägung der Infrastruktur (z. B. Bibliotheks- und EDV-Ausstattung, Begegnungszonen und Gruppenarbeitsplätze) als in mittlerem Grad vorhanden wahr. Auch die Freiheitsgrade in der Studiengestaltung sowie die antizipierten Möglichkeiten zu extracurricularem Engagement (z. B. Praktika, Vereinstätigkeit) sind gemäß den Antworten der Studierenden in mittlerem Ausmaß vorhanden (GEBHARDT, in Vorbereitung).

## **5 Zusammenfassung und Fazit**

Im Rahmen dieses Beitrags wurde die Entwicklung des LKI aufgezeigt. Ausgehend von einem funktionalistischen Kulturverständnis und einer entsprechenden Lernkulturdefinition wurden dabei die Konzeptspezifikation und die Operationalisierung als zentrale Arbeitsschritte dieses Prozesses eingehender beleuchtet. Es gelang der Autorin, die Validität und Reliabilität nachzuweisen.

Vor dem Hintergrund, dass mit dem LKI ein stabiles Erhebungsinstrument zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen vorliegt, könnten weitere Erkenntnisse generiert werden. Diesbezüglich ist erstens eine räumliche Ausweitung des Forschungsdesigns möglich. Das heißt, das LKI könnte in weiteren wirtschaftswissenschaftlichen Departementen und Fakultäten sowie Hochschulen zur Datengenerierung eingesetzt werden. In diesem Kontext wäre es ebenso vorstellbar, dass auch Hochschulen in anderen Ländern involviert würden. Außerdem ist denkbar, dass das LKI zur Erfassung von Lernkulturen anderer Studienrichtungen (z. B. Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften) eingesetzt wird.

Darüber hinaus wurde das LKI beispielhaft in betriebswirtschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Studiengängen angewendet. Die wirtschaftswissenschaftlichen Lernkulturen wurden im Zuge dessen einer ganzheitlichen, quantitativen Beschreibung zugänglich gemacht. Die Resultate stimmen weitgehend mit Erkenntnissen aus Studien überein, die sich einzelnen Skalen des LKI widmen (z. B. MULTRUS et al., 2008; RAMM & MULTRUS, 2006; TITZ, 2001) oder ebenfalls einen (lern)kulturellen Blickwinkel wählen (z. B. JENERT, 2011; RICKEN, 2011).

Neben diesen deskriptiven Beschreibungen, können die mit dem LKI gewonnenen Daten ebenso weiteren statistischen Analysen unterzogen werden. So zeigt GEB-

HARDT (in Vorbereitung) z. B. auf, dass der Einsatz varianz-, korrelations- und regressionsanalytischer Verfahren zu weiteren Erkenntnissen führt.

Gesamthaft betrachtet lässt sich daher festhalten, dass mit dem LKI ein statistisch haltbares Messinstrument vorliegt, mit dessen Hilfe Daten gewonnen werden können, welche vielfältig ausgewertet werden können. Das LKI leistet damit einen relevanten Beitrag und vielfältige Potenziale zur Erforschung der Lernkulturen an Hochschulen.

## 6 Literaturverzeichnis

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

**Becher, T.** (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122.

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

**Bessoth, R.** (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas: Grundlagen, Aufbau und Einsatz von Instrumenten*. Neuwied: Luchterhand.

**Bortz, J. & Döring, N.** (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

**Brislin, R. W.** (1980). *Translation and Content Analysis of Oral and Written Material. Handbook of Cross-Cultural Psychology. Methodology*. Volume 2. H. C. Triandis and J. W. Barry. Boston, London, Sydney, Toronto, Allyn and Bacon: 389-444.

**Brosius, F.** (2008). *SPSS 16. Das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: Redline.

**Bühner, M.** (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München, Boston, San Francisco, Harlow, Don Mills, Sydney, Mexico City, Madrid, Amsterdam: Pearson Studium.

**Cooke, R. A. & Szumal, J. L.** (2000). Using the Organizational Culture Inventory to Understand the Operating Cultures of Organizations. In N. M. Ashkanasy et al. (Hrsg.), *Handbook of Organizational Culture and Climate* (S. 147-162). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

**Diekmann, A.** (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

**Dippelhofer-Stiem, B., Bargel, T., Bromberek, B. et al.** (1984). Students in Europe: motives for studying, expectations of higher education and the relevance of career prospects. *European Journal of Education*, 19(3), 309-325.

**Dreesmann, H. R.** (1979). *Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalten von Schülern*. Dissertation, Universität Heidelberg, Heidelberg.

**Durand, B., Neubert, S. & Röseberg, D. et al.** (2006). *Studieren in Frankreich und Deutschland. Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich*. Berlin: Avinus.

**Euler, D.** (2008). *Hochschulmanagement und Lehr-Lern-Kultur. Über den Zusammenhang von Strategie, Struktur und Kultur*. Paper presented at the

Kulturen der Bildung. 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Dresden.

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

**Gebhardt, A.** (in Vorbereitung). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Inventars zur Erhebung von hochschulbezogenen Lernkulturen sowie dessen Anwendung zur Analyse lernkultureller Phänomene an drei ausgewählten Universitäten*. St. Gallen: Dissertation Universität St. Gallen.

**Helmke, A. & Krapp, A.** (1999). Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 19-24.

**Helmke, A. & Schrader, F.-W.** (1999). Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 81-102.

**Jenert, T.** (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation Universität St. Gallen. Bamberg, Difo-Druck.

**Jenert, T. & Gebhardt, A.** (2010). Zugänge zum Begriff der Lernkultur: Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen. In D. Euler (Hrsg.), *IWP Arbeitsberichte*. Band 2. St. Gallen.

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

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

**Kreckel, R.** (2006). *Universitätskulturen. Europäische Gruppenkulturen: Familie, Freizeit, Rituale*. R. Fikentscher. Halle (Saale) Mitteldeutscher Verlag GmbH: 99-120.

**Multrus, F., Bargel, T. et al.** (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**Neumann, R.** (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.

**Päiviö, H.** (2008). *The Moral Order of Business Studying. Cultural Perspectives on Higher Education*. J. Välimaa and O.-H. Ylijoki, Springer: 59-74.

**Ramm, M. & Multrus, F.** (2006). *Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht*. Bonn, Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung.

**Ricken, J.** (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und aus Schweden*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Rindermann, H.** (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

- Rost, D. H.** (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E.** (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Schultz, M.** (1995). *On Studying Organizational Cultures. Diagnosis and Understanding*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Smircich, L.** (1983a). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Sonntag, K., Schaper, N. & Friebe, J.** (2005). Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* (Band 18, S. 19-340). München, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. et al.** (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 104-127.
- Titz, W.** (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskaalen*. Münster, New York, München, Berlin, Waxmann.
- Wirtz, M. & Nachtigall, C.** (2008). *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen*. Teil 1. Weinheim, München: Juventa.

## Autorin



Dr. des. Anja GEBHARDT || Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

[www.iwp.unisg.ch](http://www.iwp.unisg.ch)

[anja.gebhardt@unisg.ch](mailto:anja.gebhardt@unisg.ch)