

bwp@ Spezial 18 | Februar 2021

**Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik:
(Un-)bekannte Wesen?**

Hrsg. v. **Janika Grunau & Tobias Jenert**

Anja GEBHARDT

(Pädagogische Hochschule St. Gallen)

**Lernkulturelle Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer
Studierenden**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial18/gebhardt_spezial18.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2021



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Lernkulturelle Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden die Spezifika der Lernkulturen der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden ergründet. Dies geschieht durch die Beschreibung der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen aus Studierendensicht und den Vergleich mit zwei Referenzdisziplinen (Studierende der Wirtschaftswissenschaften und des Lehramtes). Die Untersuchung dieses Erkenntnisinteresses basiert auf quantitativen Daten von 356 Studierenden der Wirtschaftspädagogik sowie 1815 Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und 735 Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule. Die Daten wurden mit Hilfe eines Inventars zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen erhoben, das sich auf die kulturtheoretischen Zugänge des Funktionalismus und des dynamischen Ansatzes sowie eine entsprechende Lernkulturdefinition stützt. Die Daten wurden deskriptiv und mit Hilfe allgemeiner linearer Modelle ausgewertet. Den Resultaten zufolge können einige Lernkulturmerkmale herausgearbeitet werden, die spezifisch für das Studium und die Studierenden der Wirtschaftspädagogik zu sein scheinen. So schätzen die Studierenden der Wirtschaftspädagogik die Möglichkeiten für extracurriculäres Engagement vergleichsweise gering ein, während ihre intrinsische Lernmotivation relativ hoch bemessen ist. Ferner implizieren die Ergebnisse, dass es einerseits Lernkulturspezifika gibt, die charakteristisch für die Ausbildung angehender Lehrpersonen sind. Beispielsweise nutzen sowohl Studierende der Wirtschaftspädagogik als auch Lehramtsstudierende beim Lernen häufiger Elaborationsstrategien und seltener Wiederholungsstrategien als Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Andererseits existieren Lernkulturmerkmale, die eher kennzeichnend für Studierende der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftswissenschaften sind. Hier scheint der Fachbezug konstituierend zu sein. Beispielsweise berichten Studierende der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftswissenschaften von stärkerer Angst und geringerer Langeweile als Lehramtsstudierende.

Schlüsselwörter: *Wirtschaftspädagogik, Lernkulturen, Hochschulen*

1 Zur Bedeutsamkeit der lernkulturellen Betrachtung der (Studierenden der) Wirtschaftspädagogik

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Beschreibung der Lernkulturen in wirtschaftspädagogischen Studiengängen auf Basis der Wahrnehmungen von Studierenden sowie die Herausarbeitung der lernkulturellen Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden durch den Vergleich mit zwei Referenzdisziplinen.

Die Studierenden der Wirtschaftspädagogik sind aus dreierlei Gründen interessante Akteure im Bildungssystem, weshalb sie im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen. Erstens zeichnet sich die

Studierendenschaft – infolge eines relativ hohen Anteils an nicht-traditionellen Studierenden (z. B. vorgängig absolvierte Berufsausbildung, Herkunft aus einem nicht akademisch gebildeten Elternhaus) – durch eine vergleichsweise große Heterogenität aus (vgl. Lang 2016, 59ff.). Zweitens bereitet das Studium der Wirtschaftspädagogik auf eine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson primär in kaufmännischen berufsbildenden Schulen vor, weshalb sich die Studierenden sowohl mit fachwissenschaftlichen, d. h. wirtschaftswissenschaftlichen, als auch mit erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Studieninhalten auseinandersetzen (vgl. Lang 2016, 18f.) und so vermutlich auch von mindestens zwei verschiedenen Fachkulturen geprägt werden. Drittens werden viele Studierende später als Lehrpersonen für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse verantwortlich sein. Daher werden sie das Lernen von Auszubildenden determinieren. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass die Gestaltung des Lehrens und Lernens sowie der Interaktion und Kommunikation mit den Lernenden von den eigenen lernkulturellen Erfahrungen während des Studiums beeinflusst wird (vgl. Gebhardt 2014, 1). Die eigenen lernkulturellen Erfahrungen werden dementsprechend handlungsleitend für die künftige Tätigkeit als Lehrperson (vgl. Seidel/Hoppert 2011, 155; Schaeper 2008, 210; Jenert et al. 2009, 27f.).

Bezugnehmend auf die Bedeutsamkeit der lernkulturellen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studierenden scheint die lernkulturelle Perspektive für die Betrachtung der Wirtschaftspädagogik ein relevanter Zugang zu sein. Das gilt im Besonderen vor dem Hintergrund, dass Hochschulen als eine der ältesten Bildungsinstitutionen gelten, deren Kulturen sich in langen Traditionen entwickelt und gefestigt haben. Die Erfahrungen, die die Studierenden im Rahmen ihres Studiums sammeln, werden demgemäß stark von den erlebten und teilweise tradierten Lernkulturen geprägt (vgl. Kreckel 2006, 101). Hinzu kommt, dass Hochschulen infolge von Entwicklungen in der Gesellschaft, der Arbeitswelt, der Bildungspolitik und der Bildungsforschung zunehmendem Veränderungsdruck unterworfen sind (vgl. Schüssler/Thurnes 2005, 34), weshalb sie permanent mit der Entwicklung und Gestaltung von Hochschulstrukturen befasst sind. Deren Implementierung kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn gleichermaßen ein Wandel der Lernkulturen angestrebt wird, welcher mit den strukturellen Veränderungen korrespondiert (vgl. Jenert et al. 2009, 4). Die zielführende Gestaltung von Lernkulturen setzt wiederum die Kenntnis der bestehenden Lernkulturen voraus und erfordert deren differenzierte Beschreibung und Erklärung (vgl. Seufert/Hasanbegovic/Euler 2007, 1; Müller 2007, 88).

Trotz der skizzierten Relevanz der lernkulturellen Betrachtung der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden gibt es bis anhin wenig dezidierte lernkulturelle Beschreibungen der Wirtschaftspädagogik und infolgedessen auch kaum Vergleiche zu anderen Studiendisziplinen.¹ Es gibt zwar Studien, die lernkulturelle Teilaspekte in den Blick nehmen (vgl. z. B. Rindermann 2009; Lübeck 2009; Braun/Hannover 2008; Wosnitza 2007) und solche, die Lernkulturen in ausgewählten nationalen und/oder fachdisziplinären Kontexten untersuchen (vgl. z. B. Kember/Leung 2011; Päiviö 2008; Hativa/Birenbaum 2000; Smeby 1996; Literaturübersichten stammen von Neumann/Parry/Becher 2002; Neumann 2001; Hativa/Marinovich 1995). Nur wenige Forschungsarbeiten untersuchen aber ganz gezielt die Lernkulturen der

¹ Eine vollständige Aufarbeitung des Forschungsstands kann in Gebhardt (2012, 73ff.) nachvollzogen werden.

Wirtschaftspädagogik im deutschen Sprachraum in umfassender Weise. Nach Kenntnisstand der Autorin widmen sich lediglich Gebhardt (2014), Gebhardt (2012) und Jenert (2011) explizit den Lernkulturen der Wirtschaftspädagogik an deutschsprachigen Hochschulen. Die Publikationen von Gebhardt (2014) und Gebhardt (2012) beziehen sich dabei auf die gleiche Datengrundlage wie der vorliegende Beitrag. Jedoch werden dort lediglich Unterschiede zwischen den Lernkulturen in der Wirtschaftspädagogik und jenen der Wirtschaftswissenschaften beleuchtet. Neu im Rahmen dieses Beitrags ist der Vergleich zwischen der Wirtschaftspädagogik und zwei Referenzdisziplinen, so dass weitere empirische Erkenntnisse für die Herausarbeitung der spezifischen Charakteristika der Wirtschaftspädagogik gewonnen werden können.² Darüber hinaus widmen sich Ricken (2011) und Päiviö (2008) den Lernkulturen in den Wirtschaftswissenschaften. Sie beziehen sich aber nur teilweise resp. nicht auf den deutschen Sprachraum. Weitere Erkenntnisse zur Charakterisierung wirtschaftswissenschaftlicher Lernkulturen im deutschsprachigen Raum bieten ferner Arbeiten aus der deutschen Fachkulturfor- schung (vgl. z. B. Bargel 1988) und einige Langzeitstudien (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008; Heine et al. 2008; Ramm/Multrus 2006), da sie dezidiert auch Ergebnisse für wirtschaftswissenschaftliche Studierende und Studiengänge im deutschen Sprachraum beinhalten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Herausarbeitung der lernkulturellen Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden einerseits Bedeutung zugeschrieben werden kann. Andererseits ist dieses Erkenntnisinteresse vor dem Hintergrund des aufgezeigten Forschungsstands als Forschungslücke zu bezeichnen.

An das skizzierte Forschungsdesiderat anknüpfend, zielt der vorliegende Beitrag – wie eingangs erwähnt – auf die Beschreibung der Lernkulturen in wirtschaftspädagogischen Studiengängen. Im Fokus stehen dabei die Studierenden mit ihren Charakteristika sowie ihre Sicht auf weitere lernkulturelle Merkmale der Wirtschaftspädagogik. Des Weiteren sollen die lernkulturellen Spezifika der Wirtschaftspädagogik genauer beleuchtet und eruiert werden. Hierfür werden – auf Basis von quantitativen Daten aus Fragebogenerhebungen – die Wahrnehmungen der Studierenden der Wirtschaftspädagogik mit den Wahrnehmungen von Studierenden zweier Referenzgruppen verglichen. Für den Vergleich werden Daten von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und von Studierenden einer Pädagogischen Hochschule herangezogen. Hierdurch – so die Intention – lassen sich möglicherweise Lernkulturmerkmale identifizieren, die ausschließlich charakteristisch für die Wirtschaftspädagogik sind und daher als Spezifika der Wirtschaftspädagogik interpretiert werden können. Ferner können allenfalls Lernkulturmerkmale herausgearbeitet werden, die eher konstituierend für die Fachwissenschaften (Gemeinsamkeiten der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftswissenschaften) oder angehende Lehrpersonen (Gemeinsamkeiten der Wirtschaftspädagogik und des Lehramtsstudiums) sind. Im Detail wird im vorliegenden Beitrag folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

² An dieser Stelle sei explizit erwähnt, dass ein Teil der Ausführungen in der vorliegenden Publikation bereits in die genannten Publikationen von Gebhardt (2014) und Gebhardt (2012) eingegangen ist. Teilweise wurden sie nur leicht adaptiert oder präzisiert und daher nahezu unverändert übernommen. Das betrifft insbesondere die Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2).

1. Welche Merkmale charakterisieren die Lernkulturen der Wirtschaftspädagogik?
2. Inwiefern bestehen signifikante lernkulturelle Unterschiede zwischen der Wirtschaftspädagogik und den beiden Referenzdisziplinen?

Mit dem Ziel, diese Forschungsfragen zu beantworten, erörtert der Beitrag im zweiten Kapitel zunächst die zugrunde liegenden theoretischen Bezüge. In diesem Kontext wird auf den Kulturbegriff, die Prämissen des funktionalistischen Kulturverständnisses und des dynamischen Ansatzes sowie eine darauf basierende Definition von Lernkulturen an Hochschulen eingegangen. Das dritte Kapitel widmet sich anschließend dem methodischen Vorgehen. Nach einem Überblick über das Forschungsdesign werden die Teilstichproben charakterisiert. Ferner werden das für die Sammlung der Daten eingesetzte Erhebungsinstrument (Inventar zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen) sowie das Vorgehen bei der Datenanalyse beschrieben. Kern des Beitrags ist das vierte Kapitel, in dem die empirischen Ergebnisse detailliert berichtet und anhand von Abbildungen illustriert werden. Dementsprechend geht es um die Beschreibung der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen und die Identifikation lernkultureller Spezifika der Wirtschaftspädagogik durch vergleichende Analysen mit den zwei Referenzstichproben. Im fünften Kapitel werden die Resultate des Ergebnisberichts in verdichteter Form zusammengefasst und diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Reflexion und einem Ausblick.

2 Theoretische Grundlagen zum Begriff und Verständnis der Lernkulturen³

Da die Wirtschaftspädagogik und die Studierenden der Wirtschaftspädagogik in diesem Beitrag aus der lernkulturellen Perspektive heraus beleuchtet werden, ist es unerlässlich, zunächst zu klären, was unter Lernkulturen an Hochschulen verstanden wird. In bestehender Literatur nähern sich die Autorinnen und Autoren dem Lernkulturbegriff häufig über den Kulturbegriff und die damit in Verbindung stehenden Kulturkonzepte (vgl. z. B. Friebe 2005, 9; Sonntag et al. 2004, 106f.). Diesen Beispielen folgend wird in diesem Kapitel in einem ersten Teil ein Kulturbegriff eingeführt. Zudem werden die wesentlichen Annahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Kulturparadigmen (Funktionalismus und dynamischer Ansatz) vorgestellt (vgl. Abschnitt 2.1). In einem zweiten Teil wird dieses Lernkulturverständnis in eine Definition von Lernkulturen an Hochschulen überführt. In diesem Zusammenhang werden außerdem wesentliche Merkmale des Lernkulturverständnisses genannt (vgl. Abschnitt 2.2).

2.1 Kulturbegriff und Kulturkonzepte

Verschiedene Aufarbeitungen zeigen, dass für den Kulturbegriff mehrere hundert Begriffsbestimmungen in der Literatur auffindbar sind, die jeweils spezifische Konnotationen und Bedeutungsinhalte aufweisen (vgl. Müller 2007, 72).⁴ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags

³ Die Ausführungen in diesem Kapitel befinden sich teilweise in ähnlicher Aufbereitung ebenso in Gebhardt (2014), Gebhardt (2012) sowie Jenert/Gebhardt (2010).

⁴ Für einen Überblick sei z. B. auf Kroeber/Kluckhohn (1952) verwiesen.

bezeichnet Kultur ein facettenreiches und komplexes Konstrukt, das drei Ebenen umfasst, die untrennbar miteinander verbunden sind und die sich hinsichtlich des Grades ihrer Sichtbarkeit unterscheiden: die Ebene der Artefakte (z. B. Verhaltensweisen wie das Trennen von Müll), die Ebene der Normen, Werte und Einstellungen (z. B. Werthaltung, dass die Umwelt schützenswert ist) sowie die Ebene der Grundannahmen (z. B. Annahme, dass die Entwicklung der Umwelt beeinflussbar ist) (vgl. Schein 2003, 31). Kultur ist historisch geprägt und wird von einer Generation an die nächste vermittelt. Sie gilt daher als relativ stabil. Dennoch kann sich Kultur über einen längeren Zeithorizont entwickeln. Für die Kulturmitglieder erfüllt sie verschiedene Funktionalitäten; so bietet sie z. B. Orientierung und Identifikation (vgl. Sonntag/Schaper/Friebe 2005, 23).

Das angesprochene breite Spektrum an Kulturdefinitionen existiert, weil es eine Fülle an verschiedenen Kulturkonzepten und -paradigmen gibt. In der Literatur sind verschiedene Abhandlungen und detaillierte Darstellungen (vgl. Müller 2007, 83) auffindbar, welche diverse Kulturansätze und -paradigmen beschreiben und miteinander vergleichen (vgl. z. B. Dormayer/Kettern 1997; Schultz 1995; Allaire/Firsirotu 1984; Smircich 1983). Zum Teil stellen die Autorinnen und Autoren systematische Kategorisierungen und Typologien bereit. Dabei liegen den Klassifizierungen verschiedene Differenzierungskriterien zugrunde (vgl. Schultz 1995, 10).⁵ Zwei Kategorisierungen scheinen von besonderer Relevanz zu sein, da sie in vielen theoretischen Abhandlungen und empirischen Forschungsarbeiten vorgestellt und zu Rate gezogen werden. Das betrifft zum einen die Differenzierung in Funktionalismus und Symbolismus. Zum anderen geht es um eine Kategorisierung, die zwischen dem Variablenansatz, dem Metaphernansatz und dem dynamischen Ansatz unterscheidet (vgl. Gebhardt 2012, 19). Das Lernkulturverständnis und das Erkenntnisinteresse in diesem Beitrag orientieren sich vor allem am Funktionalismus und am dynamischen Ansatz. Deshalb werden diese beiden Kulturkonzepte nachfolgend eingehender betrachtet.

2.1.1 Das Kulturverständnis im Funktionalismus

Der kulturtheoretische Zugang des Funktionalismus stammt aus der Organisationstheorie (vgl. Schultz 1995, 13). Da das Studium der Wirtschaftspädagogik an Hochschulen stattfindet und Hochschulen als Organisationen betrachtet werden können, ist der Funktionalismus eine geeignete theoretische Grundlage für den Kontext des vorliegenden Beitrags.

Gemäß dem funktionalistischen Kulturverständnis wird Kultur von den Organisationsmitgliedern erlernt, weitergegeben und für selbstverständlich gehalten. Der Funktionalismus versteht Kultur folglich als Modell geteilter Werte und Grundannahmen. Trotz der Annahme der Geteiltheit räumt der Funktionalismus die mögliche Existenz von Subkulturen ein, so dass mehrere Subkulturen in einer Organisation – wie hier einer Hochschule – parallel nebeneinander existieren können (z. B. in verschiedenen Studiengängen).⁶ Ferner unterstellt das funktionalistische Paradigma Zusammenhänge zwischen den tiefer liegenden Kulturebenen (Werte,

⁵ Detailliertere Ausführungen zu diversen Kategorisierungen und Kulturkonzepten befinden sich in Gebhardt (2012) und Jenert/Gebhardt (2010).

⁶ Diese Prämisse ist ausschlaggebend für die Verwendung des Begriffs der Lernkulturen im Plural.

Normen, Einstellungen und Grundannahmen) und den Kulturartefakten (sichtbare Ausprägungen der Kultur), also der oberen Kulturebene. Hinsichtlich der Anwendung in empirischen Untersuchungen setzt der Funktionalismus auf vordefinierte und kategorisierte Kulturmodelle. Organisationskulturen werden dementsprechend mit Hilfe eines Analyserahmens, der aus vorbestimmten Kulturebenen, -dimensionen und -indikatoren besteht, analysiert. Dieser Analyserahmen wird unabhängig vom Organisationstyp bei jeder Kulturanalyse eingesetzt. Kultur wird infolgedessen als Liste von Kulturelementen abgebildet, wobei jedes Kulturelement unabhängig von den anderen kategorisiert werden kann. Unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten wird im Funktionalismus vor allem auf objektive Methoden zurückgegriffen. Mit Hilfe des vorgängig definierten Modells, bestehend aus Kulturebenen, -dimensionen und -indikatoren, können alle Organisationen beschrieben, analysiert und miteinander verglichen werden. Im Rahmen des Funktionalismus sind demgemäß häufig Arbeiten aufzufinden, die sich dem Vergleich und damit dem Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bestimmter Organisationskulturen widmen (vgl. Schultz 1995, 149ff.).

2.1.2 Das Kulturverständnis im Dynamischen Ansatz

Der dynamische Ansatz liefert ebenfalls eine potenzielle Sichtweise auf Organisations- und Lernkulturen (vgl. Friebe 2005, 16), weshalb er für die lernkulturelle Beleuchtung der Wirtschaftspädagogik sowie der beiden Referenzdisziplinen geeignet erscheint.

Im dynamischen Ansatz ist zunächst grundlegend, dass Organisationen Kulturen sind, gleichzeitig aber auch kulturelle Merkmale aufweisen. Folglich hat und ist die Organisation, wie z. B. eine Hochschule, eine Kultur. Auch im dynamischen Ansatz wird von der Existenz von Subkulturen ausgegangen (vgl. Friebe 2005, 23), weshalb unterschiedliche Studiengänge jeweils eigene Lernkulturen aufweisen können. Darüber hinaus besteht Kultur zum einen in Form materieller, direkt beobachtbarer Aspekte und umfasst zum anderen gleichermaßen unbeobachtbare Kulturaspekte, welche lediglich indirekt erschlossen werden können (vgl. Müller 2007, 87; Friebe 2005, 19). Zudem gilt Kultur im Verständnis des dynamischen Ansatzes als gestaltbar (z. B. durch eine Studienreform) (vgl. Friebe 2005, 23). Kultur wird demnach als komplexes und dynamisches Konstrukt verstanden, „dessen Facetten teilweise sichtbar sind und teilweise nur erschlossen werden können“ (Friebe 2005, 19). Gemäß den Annahmen des dynamischen Ansatzes entwickelt sich Kultur durch Interaktionen der Kulturmitglieder untereinander sowie deren Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Müller 2007, 87f.; Friebe 2005, 19). Einer weiteren Prämisse zufolge umfassen Kulturen eine individuelle, eine gruppenbezogene und eine organisationale Dimension und sind überdies in eine Umwelt (z. B. das nationale Bildungssystem) eingebettet. Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses sind Forschungsarbeiten mit einer Nähe zum dynamischen Ansatz sowohl an einem Tiefenverständnis von Kultur als auch an der zielorientierten Gestaltung von Kulturaspekten interessiert (vgl. Friebe 2005, 20ff.). In Bezug auf die Forschungsmethodik werden qualitative Verfahren präferiert. Allerdings werden auch quantitative Erhebungsmethoden für die Erforschung von Organisations- und Lernkulturen nicht abgelehnt und Kombinationen von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden als gewinnbringend erachtet (vgl. Müller 2007, 88).

2.2 Definition und Verständnis von Lernkulturen an Hochschulen

Obwohl der Lernkulturbegriff seit den 1990er Jahren Eingang in Bildungsdebatten und die Bildungsforschung gefunden hat (vgl. Huber 2009, 14f.; Dietrich/Herr 2003, 1f.), liegen bisher weder eine einheitliche Begriffsdefinition noch ein homogenes Begriffsverständnis vor (vgl. Dietrich/Herr 2003, 2). Zum einen zeichnet die in Abschnitt 2.1 thematisierte Vielfalt an kulturtheoretischen Zugängen dafür verantwortlich. Zum anderen wird der Begriff der Lernkulturen in verschiedenen Disziplinen genutzt, so z. B. in der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie, der Betriebs- und Wirtschaftspädagogik oder – wie hier – in der Hochschulforschung (vgl. Achtenhagen 2004, 99). Dabei wird der Lernkulturbegriff in Abhängigkeit der jeweiligen Disziplin und des jeweiligen Kontextes unterschiedlich und zum Teil auch unreflektiert verwendet (vgl. Huber 2009, 15ff.). Der vorliegende Beitrag thematisiert die Lernkulturen im Studium der Wirtschaftspädagogik sowie in zwei Referenzdisziplinen. Er bezieht sich daher auf den Hochschulkontext und die Hochschulforschung. Jedoch besteht selbst innerhalb dieser Forschungsdisziplin eine Vielfalt an Definitionen. Välimaa (2008) betont diesbezüglich: „Culture has so many meanings and uses in higher education research that this variety may seem frustrating to a reader“ (9).

Für den vorliegenden Beitrag wird eine von Jenert et al. (2009) entwickelte Definition für Lernkulturen an Hochschulen als Grundlage gewählt. Diese Definition ist erstens geeignet, weil sie auf die spezifischen Gegebenheiten von Hochschulen zugeschnitten ist. Zweitens greift sie die Prämissen des funktionalistischen Lernkulturverständnisses (vgl. Abschnitt 2.1.1) sowie des dynamischen Ansatzes (vgl. Abschnitt 2.1.2) auf und vermag infolgedessen drittens auch dem umfassenden Charakter des Lernkulturkonstrukts gerecht zu werden. Für den Begriff der Lernkulturen an Hochschulen gilt in diesem Beitrag also Folgendes: „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 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 Lernhandeln 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, 11).

Mit dieser Definition sind verschiedene Merkmale von Lernkulturen an Hochschulen verbunden (vgl. Gebhardt 2012, 42). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags sind insbesondere folgende Aspekte für das Verständnis von Lernkulturen bedeutsam. Die Lernkulturen an Hochschulen ...

- können als Set von Variablen verstanden werden.
- sind beschreibbar und gestaltbar.
- sind in gesellschaftliche, arbeitsmarktbezogene und bildungspolitische Entwicklungsprozesse eingebettet.
- sind dynamisch und durch gesellschaftliche, arbeitsmarktbezogene und bildungspolitische Einflüsse und/oder (einzelne) Mitglieder veränderbar.
- umfassen die Ebene der Artefakte, die Ebene der Normen, Werte und Einstellungen sowie die Ebene der Grundannahmen.
- umfassen die Dimensionen des Individuums, der pädagogischen Interaktion und der Organisation.
- sind heterogen, was die Existenz verschiedener Subkulturen bedingt.

3 Beschreibung des methodischen Vorgehens und der Stichproben

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über das Forschungsdesign gegeben, indem die Datengrundlage für die Beschreibung der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen und für die Herausarbeitung der lernkulturellen Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden erläutert wird (vgl. Abschnitt 3.1). Anschließend werden die Teilstichproben hinsichtlich Alter, Geschlecht und Anzahl an Fachsemestern charakterisiert (vgl. Abschnitt 3.2), bevor das Erhebungsinstrument zur Erfassung der Lernkulturen an Hochschulen beschrieben wird (vgl. Abschnitt 3.3). Das Kapitel schließt mit der Erläuterung des Vorgehens bei der Datenanalyse zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 3.4).

3.1 Überblick zum Forschungsdesign

Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 1) sind Daten von drei Studierendengruppen, die zu unterschiedlichen Zwecken und zu unterschiedlichen Zeitpunkten an diversen Hochschulen mit Hilfe eines Inventars zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen (vgl. Gebhardt 2014; Gebhardt, 2012) erhoben und für die Belange dieses Beitrags zusammengeführt wurden. Die Daten der Studierenden der Wirtschaftspädagogik und der Wirtschaftswissenschaften wurden im Rahmen eines Dissertationsprojekts im Jahr 2010 an der Universität St. Gallen, der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Wirtschaftsuniversität Wien erhoben. Die Datenerhebungen waren als Vollerhebungen konzipiert und wurden sowohl online als auch auf Papierfragebögen vor Ort realisiert (vgl. Gebhardt 2012, 343ff.). Später, im Sommer 2013, wurden alle Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen im Zusammenhang mit einer hochschulinternen Studie in einer Online-Befragung ebenfalls mit dem Inventar zur Erfassung der Lernkulturen an Hochschulen befragt (vgl. Gebhardt 2015, 11). Zusätzlich zu den Facetten der Lernkulturen wurden die Studierenden in beiden Befragungen

um Angaben zu ihrer Person (z. B. Alter, Geschlecht) und ihrem Studium (z. B. Studienerfahrung, erfasst durch die Anzahl absolvierter Fachsemester) gebeten.

3.2 Beschreibung der Stichproben

Gesamthalt umfasst die Stichprobe für den vorliegenden Beitrag 2906 Studierende. Von diesen studieren 356 Wirtschaftspädagogik (nachfolgend verkürzt auch als Wipäd bezeichnet) und 1815 Wirtschaftswissenschaften (nachfolgend verkürzt auch als Wiwi bezeichnet), während 735 Studentinnen und Studenten ein Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule (nachfolgend verkürzt auch als PH bezeichnet) absolvieren. Entsprechend diesen drei Studierendengruppen setzt sich die Gesamtstichprobe aus drei Teilstichproben zusammen, deren wesentliche Charakteristika in Tabelle 1 zusammengefasst werden.

Tabelle 1: Charakteristika der drei Studierendengruppen

Stichproben/Kennzeichen	Studierende der Wirtschaftspädagogik		Studierende der Wirtschaftswissenschaften		Studierende des Lehramtes (Pädagogische Hochschule)	
Anzahl Studierende	356		1815		735	
Geschlecht	weiblich	66 %	weiblich	46 %	weiblich	80 %
	männlich	35 %	männlich	54 %	männlich	20 %
Alter in Jahren	Mittelwert	25.34	Mittelwert	22.29	Mittelwert	23.28
	Standardabweichung	5.48	Standardabweichung	3.51	Standardabweichung	3.91
	Minimum	18	Minimum	17	Minimum	19
	Maximum	54	Maximum	50	Maximum	54
Anzahl Fachsemester	Mittelwert	6.35	Mittelwert	4.28	Mittelwert	4.17
	Standardabweichung	3.34	Standardabweichung	3.25	Standardabweichung	1.98
	Minimum	1	Minimum	1	Minimum	1
	Maximum	18	Maximum	20	Maximum	9

Die drei Studierendengruppen unterscheiden sich signifikant im Hinblick auf das Alter ($Chi^2 = 386.410$; $p < .001$) und das Geschlecht der Studierenden ($Chi^2 = 269.833$; $p < .001$) sowie die Anzahl absolvierter Fachsemester ($Chi^2 = 2381.052$; $p < .001$). Diesen Umstand gilt es bei der empirischen Untersuchung der Forschungsfragen zu berücksichtigen.

3.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments

Wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, wurden die Daten bei den Studierenden mit Hilfe eines Inventars zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen erhoben. Das Inventar wurde von Gebhardt (2012) entwickelt⁷ und basiert auf den in Kapitel 2 skizzierten Prämissen des funktionalistischen Kulturverständnisses und des dynamischen Ansatzes sowie der damit korrespondierenden Definition für Lernkulturen an Hochschulen. So adressiert das Inventar gemäß der zugrunde liegenden Definition von Lernkulturen an Hochschulen (vgl. Abschnitt 2.2) drei Lern-

⁷ Die Entwicklung des Lernkultureninventars wird ausführlich in Gebhardt (2012, 239ff.) erläutert.

kulturdimensionen: die individuelle, die pädagogisch interaktionale und die organisationale Dimension. Die individuelle Lernkulturdimension umfasst dabei Aspekte, die das Lernhandeln der Studierenden maßgeblich prägen: die Studien- und Lernmotivation, verschiedene Lernemotionen (Hoffnung, Angst und Langeweile), den Grad an erwünschter Fremdbestimmung und Proaktivität auf Seiten der Studierenden sowie den Einsatz diverser Lernstrategien (Elaborations-, Wiederholungs- und metakognitive Lernstrategien). Lernkulturfacetten, die das Interaktionshandeln zwischen Lehrenden und Lernenden determinieren, gehören zur pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension. Es geht in diesem Zusammenhang um das Lehr(„Instruktion“ vs. „Konstruktion“) und Rollenverständnis sowie das Engagement der Dozierenden. Ferner umfasst die pädagogisch interaktionale Lernkulturdimension die Praxis in Bezug auf formative Rückmeldungen, die Partizipationsmöglichkeiten im Hochschulunterricht sowie die sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander (Partnerschaftlichkeit und Konkurrenz). Die organisationale Lernkulturdimension umfasst die hochschulseitigen Rahmenbedingungen. Zu ihr gehören die Elaboriertheit der Erwartungen der Hochschule an die Studierenden, die Einführung der Studierenden in die Studienpraxis zu Studienbeginn, der Grad an Freiheit hinsichtlich der Studiengestaltung, die bestehenden Möglichkeiten zu extracurricularem Engagement sowie die vorhandene Infrastruktur. Die drei Dimensionen wurden im Zuge der Operationalisierung in die oben erwähnten Indikatoren (z. B. Studienmotivation) und Ausprägungen der Indikatoren (z. B. extrinsische Studienmotivation) ausdifferenziert. Die resultierenden 25 Indikatoren⁸ inkl. der korrespondierenden Ausprägungen wurden weiter präzisiert, indem sie in Items überführt wurden (z. B. Ich habe mein Studienfach gewählt, um später gute Verdienstmöglichkeiten zu erreichen). Im Inventar wird jeder Indikator durch drei Items abgebildet. Sämtliche Items wurden als Aussagen formuliert, für die die Studierenden jeweils den Grad ihrer Zustimmung auf einer fünfstufigen Likert-Skala einschätzen können (1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft wenig zu“, 3 = „trifft teilweise zu“, 4 = „trifft ziemlich zu“, 5 = „trifft völlig zu“).

Die Validität und Reliabilität des Lernkultureninventars wurde unter Einsatz von exploratorischen Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen (vgl. Moosbrugger & Schermelleh-Engel 2007; Rost 2007, 157; Bühner 2006, 206ff.) mehrfach und unter Einbeziehung verschiedener Stichproben nachgewiesen. Das Inventar hat sich daher in mehreren Kontexten als haltbares Erhebungsinstrument erwiesen. Ein ausführlicher Bericht der psychometrischen Güte befindet sich bei Gebhardt (2012, 239ff.). Tabelle 2 enthält eine Übersicht zu den Dimensionen und Indikatoren bzw. Skalen der Lernkulturen an Hochschulen. Zu jeder Skala wird eine kurze Erklärung sowie ein Beispielitem gegeben. Ferner werden Angaben zu *Cronbachs* α aufgeführt.

3.4 Vorgehen bei der Datenanalyse

Da die Daten der drei Studierendengruppen aus verschiedenen Befragungen stammen (vgl. Abschnitt 3.1), wurden sie vor der Datenanalyse entsprechend aufbereitet und in einem Datensatz zusammengeführt.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1), d. h. für die Charakterisierung der Lernkulturen der Wirtschaftspädagogik aus Sicht der Studierenden, wurden die Daten

⁸ Die Indikatoren werden detailliert in Gebhardt (2012, 185ff.) beschrieben.

deskriptiv ausgewertet. Die Beschreibung der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen fußt dabei jeweils vordergründig auf der Interpretation des Mittelwerts (M) und der Standardabweichung (SD) (vgl. Wirtz/Nachtigall 2008, 71ff.; Brosius 2008, 367ff.).

Die zweite Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1), sprich das Vorliegen von signifikanten lernkulturellen Differenzen zwischen der Wirtschaftspädagogik und den beiden Referenzdisziplinen, wurde mit Hilfe von allgemeinen linearen Modellen (Varianzanalysen) untersucht (vgl. Nachtigall/Wirtz 2009, 188ff.; Kutner et al. 2004, 690ff.). Dabei wurde der potenzielle Einfluss weiterer Variablen durch die Berücksichtigung entsprechender Kovariate kontrolliert (vgl. Brosius 2008, 623). Gemäß den Erkenntnissen aus Abschnitt 3.2 wurden das Geschlecht, das Alter und die Studienerfahrung – ausgedrückt durch die Anzahl an absolvierten Fachsemestern – als Kovariate in die Analysen einbezogen. Die Ergebnisse von Varianzanalysen, insbesondere die Entscheidung über die statistische Signifikanz eines Unterschieds, werden u. a. von der Größe der untersuchten Stichprobe beeinflusst. Bei großen Stichproben – wie im vorliegenden Beitrag – können deshalb auch Effekte von geringer Relevanz Signifikanz aufweisen, obwohl sie praktisch nicht bedeutsam sind (vgl. Rost 2007, 212f.). Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit der gefundenen lernkulturellen Unterschiede wird daher zusätzlich das Effektstärkemaß η^2 berechnet und berichtet (vgl. Nachtigall/Wirtz 2009, 201; Rost 2007, 217f.; Cohen 1988).⁹ Zur weiteren Präzisierung der Resultate wurden die lernkulturellen Unterschiede zwischen den drei Studierendengruppen detaillierter durch post-hoc-Tests analysiert (vgl. Nachtigall/Wirtz 2009, 192f.). Der damit verbundenen Gefahr der Kumulierung von α -Fehlern wurde durch Anwendung der Bonferroni-Korrektur entgegengewirkt (vgl. Nachtigall/Wirtz 2009, 191; Rost 2007, 223).

⁹ Für die Beurteilung und Klassifizierung der Effektstärke anhand von η^2 gelten folgende Richtwerte: $0.010 \leq \eta^2 < 0.059$ kleiner Effekt; $0.059 \leq \eta^2 < 0.138$ mittlerer Effekt; $0.138 \leq \eta^2$ großer Effekt (vgl. Cohen 1988, 283ff.).

Tabelle 2: Skalen des Lernkultureninventars

Kurzbezeichnung Skala	Kurzbeschreibung Skala	Beispielitem Skala	n	Anzahl Items	Cronbachs α^{10}
Individuelle Dimension					
Intrinsische Studienmotivation	Innengesteuerte Gründe für die Aufnahme des Studiums	Ich habe mein Studienfach gewählt, weil es meinen Begabungen und Fähigkeiten entspricht.	3889	3	.641
Extrinsische Studienmotivation	Außengesteuerte Gründe für die Aufnahme des Studiums	Ich habe mein Studienfach gewählt, um später gute Verdienstmöglichkeiten zu erreichen.	3933	3	.839
Intrinsische Lernmotivation	Innengesteuerte Motivation in konkreten Lern- und Arbeitssituationen des Studiums	Ich lerne und arbeite für mein Studium, weil es Spaß macht.	3927	3	.855
Extrinsische Lernmotivation	Außengesteuerte Motivation in konkreten Lern- und Arbeitssituationen des Studiums	Ich lerne und arbeite für mein Studium, um möglichst gute Noten in den Prüfungen zu erzielen.	3909	3	.735
Hoffnung	Positive Lernemotion	Beim Lernen und Arbeiten fürs Studium bin ich zuversichtlich.	3877	3	.833
Angst	Negative aktivierende Lernemotion	Beim Lernen und Arbeiten fürs Studium bin ich angespannt und nervös.	3899	3	.720
Langeweile	Negative deaktivierende Lernemotion	Die Studieninhalte langweilen mich.	3927	3	.840
Fremdbestimmung	Wunsch der Studierenden, die Verantwortung für Lern- und Arbeitsprozesse an die Dozierenden abzugeben	Am liebsten ist es mir, wenn die Dozierenden die Lern- bzw. Arbeitsinhalte vorgeben.	3868	3	.703
Proaktivität	Durch Studierende eigeninitiierte und aktive Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Rahmen von Lehrveranstaltungen	Ich stelle in Lehrveranstaltungen Fragen, sofern ich etwas nicht verstanden habe.	3881	3	.673
Metakognitive Lernstrategien	Einsatz von Lernstrategien zur Planung, Überwachung und Regulation des Lernens	Wenn mir beim Lernen etwas unklar ist, arbeite ich es nochmals langsam durch.	3928	3	.680

¹⁰ Die Grenze für eine akzeptable Reliabilität wurde auf $\alpha \geq .55$ festgelegt (vgl. Rost 2007, 157).

Elaborationsstrategien	Einsatz von Lernstrategien mit einer großen Verarbeitungstiefe des Lernstoffs (Tiefenstrategien), z. B. Ausdenken von Beispielen	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	3890	3	.808
Wiederholungsstrategien	Einsatz von Lernstrategien mit einer geringen Verarbeitungstiefe des Lernstoffs (Oberflächenstrategien), z. B. Auswendiglernen	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.	3932	3	.646
Pädagogisch interaktionale Dimension					
Instruktion	Instruktives Lehrverständnis der Dozierenden	Um die Aufgaben meiner Dozierenden lösen zu können, bedarf es vor allem dem Auswendiglernen der Lehrveranstaltungsinhalte.	3069	3	.759
Konstruktion	Konstruktivistisches Lehrverständnis der Dozierenden	Die Aufgaben, die meine Dozierenden stellen, dienen vor allem der aktiven Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen.	3344	3	.706
Begleiterrolle	Ausmaß, in dem Dozierende eine Rolle als Begleiter*innen der Studierenden einnehmen	Meine Dozierenden unterstützen uns Studierende beim Entwickeln neuer Gedanken.	3406	3	.675
Engagement	Engagement auf Seiten der Dozierenden	Meine Dozierenden zeigen, dass ihnen die Lehrtätigkeit Freude macht.	3692	3	.766
Formative Rückmeldungen	Ausmaß, in dem die Studierenden formative Rückmeldungen zu ihren individuellen Leistungen erhalten	Ich erhalte von meinen Dozierenden Hinweise, wie ich schlechte Leistungen verbessern kann.	3387	3	.795
Partizipation	Von den Studierenden antizipierte Partizipationsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen	Ideen und Vorschläge von uns Studierenden werden von meinen Dozierenden in den Lehrveranstaltungen gern aufgegriffen.	3511	3	.689
Partnerschaftlichkeit	Ausmaß der Partnerschaftlichkeit in den sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander	Wenn nötig, unterstützen sich die Studierenden in meinem Studiengang gegenseitig.	3351	3	.613
Konkurrenz	Ausmaß der Konkurrenz in den sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander	Es herrscht starke Konkurrenz zwischen den Studierenden meines Studienfachs.	2770	3	.747

Organisationale Dimension					
Erwartungen	Elaboriertheit der hochschulseitigen Erwartungen an die Studierenden	Ich weiß, welche Kompetenzen ich laut Hochschule im Rahmen meines Studiums erwerben soll.	3605	3	.736
Einführung	Grad an Systematik der Einführung der Studierenden in den Studienbetrieb zu Studienbeginn	Zu Beginn des Studiums erhielt ich alle relevanten Informationen rund um das Studium.	3876	3	.805
Freiheitsgrade	Freiheitsgrade der Studierenden hinsichtlich der Studiengestaltung	In meinem Studienprogramm kann ich selbst bestimmen, welche Lehrveranstaltungen ich besuchen möchte.	3873	3	.668
Extracurriculares Engagement	Möglichkeiten der Studierenden, sich extracurricular zu engagieren	Neben dem Studium ist es mir möglich, einem Praktikum, einer Erwerbstätigkeit oder extracurricularen Aktivität (z. B. studentischen Projekten) nachzugehen.	2945	3	.659
Infrastruktur ¹¹	Bewertung der Infrastruktur (z. B. in Bezug auf die technische Ausstattung, die Bibliotheksausstattung, Gruppenarbeitsplätze und Begegnungszonen)	An meiner Hochschule gibt es gemütliche Begegnungszonen, in denen sich die Studierenden treffen können.	3466	4	.632

¹¹ Abweichend von den anderen Skalen umfasst die Skala Infrastruktur vier Items.

4 Ergebnisbericht zu den (Spezifika der) Lernkulturen der Wirtschaftspädagogik

Nachdem die theoretischen und methodischen Grundlagen in den Kapiteln 2 und 3 eruiert wurden, ist Kapitel 4 dem Bericht der empirischen Ergebnisse und damit der Beantwortung der beiden Forschungsfragen gewidmet. Diese werden entlang der drei Lernkulturdimensionen strukturiert. Dementsprechend adressiert Abschnitt 4.1 Erkenntnisse zur individuellen Lernkulturdimension, Abschnitt 4.2 zur pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension und Abschnitt 4.3 zur organisationalen Lernkulturdimension.

Die statistischen Maßzahlen zur Beschreibung der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen (Forschungsfrage 1.) befinden sich in Tabelle 3 im Anhang. Die empirischen Kennwerte zur Identifizierung von signifikanten lernkulturellen Unterschieden zwischen der Wirtschaftspädagogik und den beiden Referenzdisziplinen (Forschungsfrage 2.) sind der Tabelle 4 im Anhang zu entnehmen.¹²

4.1 Ergebnisse zur individuellen Lernkulturdimension

Hinsichtlich der individuellen Lernkulturdimension wurden die Studierenden der Wipäd sowie der zwei Referenzgruppen um ihre Einschätzungen zur Ausprägung der Studien- und Lernmotivation, verschiedener Lernemotionen, des Grades an Fremdbestimmung und Proaktivität sowie diverser Lernstrategien gebeten (vgl. Abschnitt 3.3).

Die Kennwerte zur Studienmotivation und Abbildung 1 zeigen, dass sowohl intrinsische ($M = 3.84$; $SD = 0.67$) als auch extrinsische Motive ($M = 3.44$; $SD = 1.00$) eine Rolle für die Studierenden der Wipäd spielen. Trotzdem ist anhand des höheren Mittelwertes erkennbar, dass die intrinsische Studienmotivation stärker ausgeprägt ist als die extrinsische Studienmotivation. Die große Bedeutung der intrinsischen Motive wird zudem durch die relativ kleine Spannweite von 3.33 unterstrichen, die sich infolge der Nichtbelegung der kleinsten Skalenwerte (*Minimum* = 1.67) ergibt. Auffällig ist darüber hinaus, dass die Streuung der Skalenwerte hinsichtlich der extrinsischen Studienmotivation verhältnismäßig groß ausfällt. Hierdurch wird signalisiert, dass die Einschätzungen der Wipäd-Studierenden bezüglich des Ausmaßes ihrer extrinsischen Studienmotivation stark variieren. Die Streuung der Skalenwerte der intrinsischen Studienmotivation ist demgegenüber relativ klein bemessen. Auch in Bezug auf die Lernmotivation ist festzustellen, dass die Studierenden der Wipäd in konkreten Lern- und Arbeitssituationen stärker von intrinsischer ($M = 3.61$; $SD = 0.76$) als von extrinsischer Motivation ($M = 2.90$; $SD = 0.85$) begleitet werden. Dabei wird für die intrinsische Lernmotivation ein relativ hoher Mittelwert registriert, während die extrinsische Lernmotivation lediglich in mittlerem Maß ausgeprägt ist, da der Mittelwert knapp unter dem theoretischen Mittel von 3.00 liegt.

¹² Bei Betrachtung der deskriptiven Kennzahlen für die Teilstichprobe der Studierenden der Wirtschaftspädagogik ist zu beachten, dass die Angaben zur Anzahl der Studierenden (n) zum Teil geringfügig voneinander abweichen. Dieser Umstand ergibt sich wegen der Nutzung des Verfahrens der allgemeinen linearen Modelle und ist zum einen auf die Kontrolle der Kovariate und zum anderen auf fehlende Werte bei der Angabe des Alters zurückzuführen.

In Bezug auf die Ausprägung der intrinsischen Studienmotivation bestehen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den drei Studierendengruppen, wohingegen für die extrinsische Studienmotivation eine signifikante Differenz von großer Effektstärke verzeichnet wird ($F = 236.332$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.142$). Ein Blick auf Abbildung 1 sowie die Ergebnisse der post-hoc-Analysen zeigen, dass deutliche Abweichungen zwischen den drei Studierendengruppen existieren. So weisen die Studierenden der Wipäd im Vergleich zu den PH-Studierenden ein signifikant höheres Niveau ($p < .001$) und im Verhältnis zu den Studierenden der Wiwi ein signifikant niedrigeres Niveau ($p < .001$) an extrinsischer Studienmotivation auf. Bedeutsame Unterschiede mit kleiner Effektstärke treten auch für die intrinsische ($F = 62.716$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.042$) und die extrinsische Lernmotivation ($F = 78.324$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.052$) zu Tage. Dabei verfügen die Studierenden der Wipäd gemäß post-hoc-Tests über ein signifikant stärkeres Ausmaß an intrinsischer Lernmotivation als PH-Studierende ($p < .001$) und angehende Wirtschaftswissenschaftler*innen ($p < .05$). Gleichermäßen ist die extrinsische Lernmotivation bei Studierenden der Wipäd stärker ausgeprägt als bei PH-Studierenden ($p < .001$).

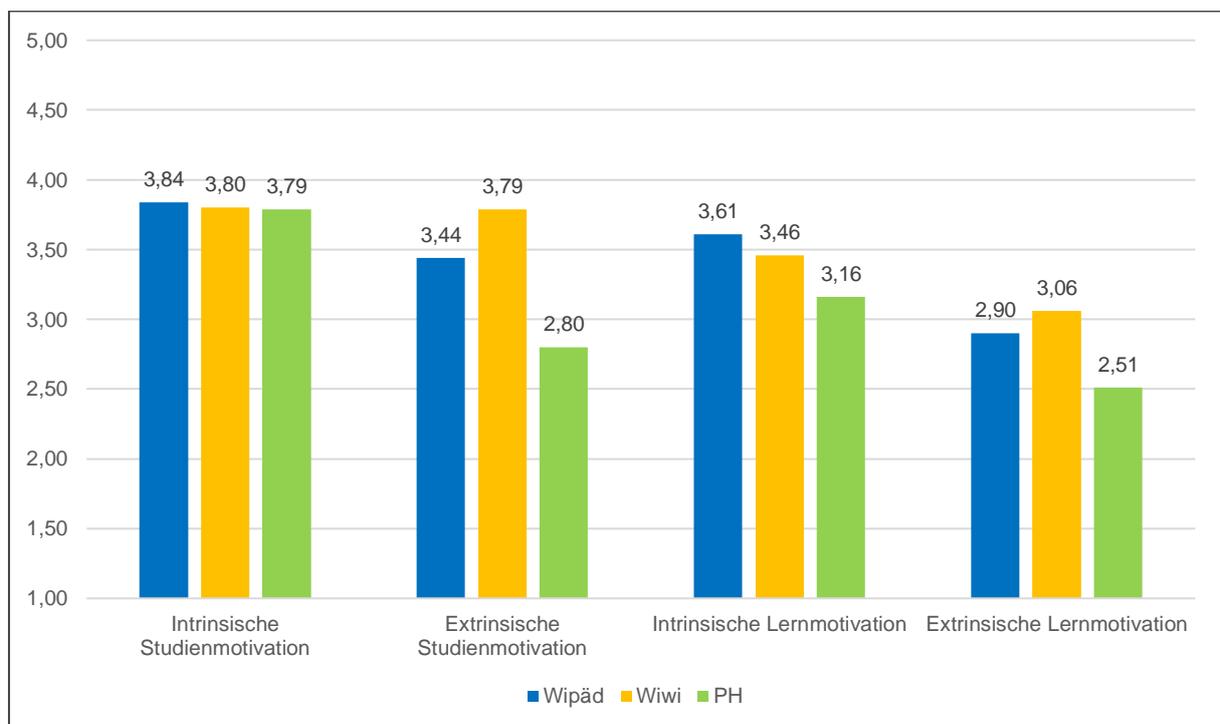


Abbildung 1: Ausprägungen von Skalen der individuellen Lernkulturdimension (Studien- und Lernmotivation) im Vergleich der drei Studierendengruppen

In Bezug auf das emotionale Erleben der Studierenden der Wipäd ergibt sich ein eindeutiges Bild (vgl. Abbildung 2). Demnach ist das Lernen und Arbeiten der Befragten gemäß dem relativ hohen Mittelwert ($M = 3.91$; $SD = 0.74$) und der Nichtbelegung der kleinsten Skalenwerte (*Minimum* = 1.67) primär durch die positive Emotion Hoffnung geprägt. Demgegenüber sind die negativen Emotionen Angst und Langeweile eher gering ausgeprägt, was vor allem anhand der niedrigen Mittelwerte in Höhe von $M = 2.19$ ($SD = 0.84$) resp. $M = 2.17$ ($SD = 0.81$) sichtbar wird.

Im Hinblick auf die drei untersuchten Emotionen sind jeweils signifikante Unterschiede kleiner Effektstärke zwischen den drei Studierendengruppen zu verzeichnen (Hoffnung: $F = 18.891$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.013$; Angst: $F = 39.668$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.027$; Langeweile: $F = 41.029$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.028$). Die positive Emotion Hoffnung ist dabei bei Studierenden der Wipäd im Vergleich zu den beiden Referenzgruppen am stärksten ausgeprägt. Anhand der post-hoc-Analysen wird deutlich, dass sich die Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen diesbezüglich bedeutsam von Studierenden der Wiwi unterscheiden ($p < .01$), während der Unterschied zu den PH-Studierenden kein Signifikanzniveau erreicht. Bezüglich der Lernemotion Angst zeigt sich, dass Studierende der Wipäd mehr Angst als PH-Studierende, aber weniger Angst als Studierende der Wiwi empfinden. Das emotionale Erleben der Wipäd-Studierenden ist vergleichsweise wenig durch Langeweile geprägt, da PH-Studierende und Studierende der Wiwi von einem größeren Ausmaß an Langeweile berichten. Für beide negative Emotionen gilt auf Basis der post-hoc-Tests, dass sich die Studierenden der Wipäd signifikant von PH-Studierenden ($p < .001$) unterscheiden, während die Differenzen zu den Studierenden der Wiwi nicht bedeutsam zu sein scheinen.

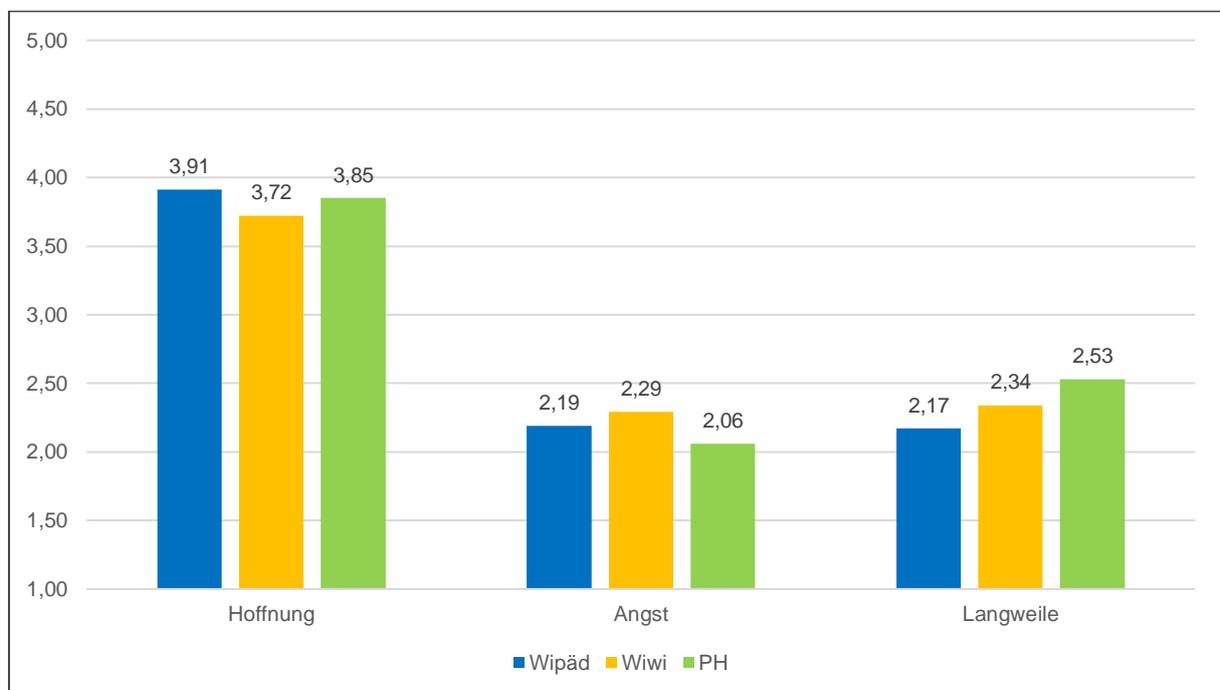


Abbildung 2: Ausprägungen von Skalen der individuellen Lernkulturdimension (Lernemotionen) im Vergleich der drei Studierendengruppen

Abbildung 3 illustriert das Ausmaß an Fremdbestimmung und Proaktivität. Ihr ist zu entnehmen, dass die Studierenden der Wipäd beim Lernen und Arbeiten fürs Studium eher fremdbestimmt agieren. Der relativ hohe Mittelwert ($M = 3.61$; $SD = 0.76$) belegt das. Ferner nehmen die Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen keine besonders proaktive Rolle in Lehrveranstaltungen (z. B. in Form von Themenvorschlägen oder durch das Stellen von Fragen) ein. Der eher niedrige Mittelwert ($M = 2.58$; $SD = 0.83$), der unter dem theoretischen Mittel von 3.00 liegt, ist Indiz dafür.

Im Hinblick auf den Grad an Fremdbestimmung besteht ein signifikanter Unterschied ($F = 5.219$; $df = 2$; $p < .01$; $\eta^2 = 0.004$) zwischen den drei Studierendengruppen. Die Effektstärke zeigt jedoch an, dass der Effekt praktisch nicht bedeutsam ist. Tendenziell ist aber zu erkennen, dass die Studierenden der Wipäd im Vergleich zu den Studierenden der beiden Referenzgruppen am wenigsten fremdbestimmt agieren. Gemäß post-hoc-Analysen grenzen sich die Wipäd-Studierenden diesbezüglich bedeutsam von den PH-Studierenden ($p < .05$) und in nicht signifikanter Weise von Studierenden der Wiwi ab. Wenngleich das Ausmaß an Proaktivität für alle drei Studierendengruppen eher gering bemessen ist, besteht diesbezüglich eine signifikante Differenz ($F = 233.174$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.140$), deren Effektstärke groß ist. In Ergänzung dazu signalisieren die Resultate der post-hoc-Tests, dass Unterschiede zwischen allen drei Studierendengruppen bestehen. Demnach sind Studierende der Wipäd signifikant proaktiver als Studierende der Wiwi ($p < .001$), im Vergleich zu PH-Studierenden erweisen sie sich jedoch in signifikant geringerem Ausmaß als proaktiv ($p < .001$).

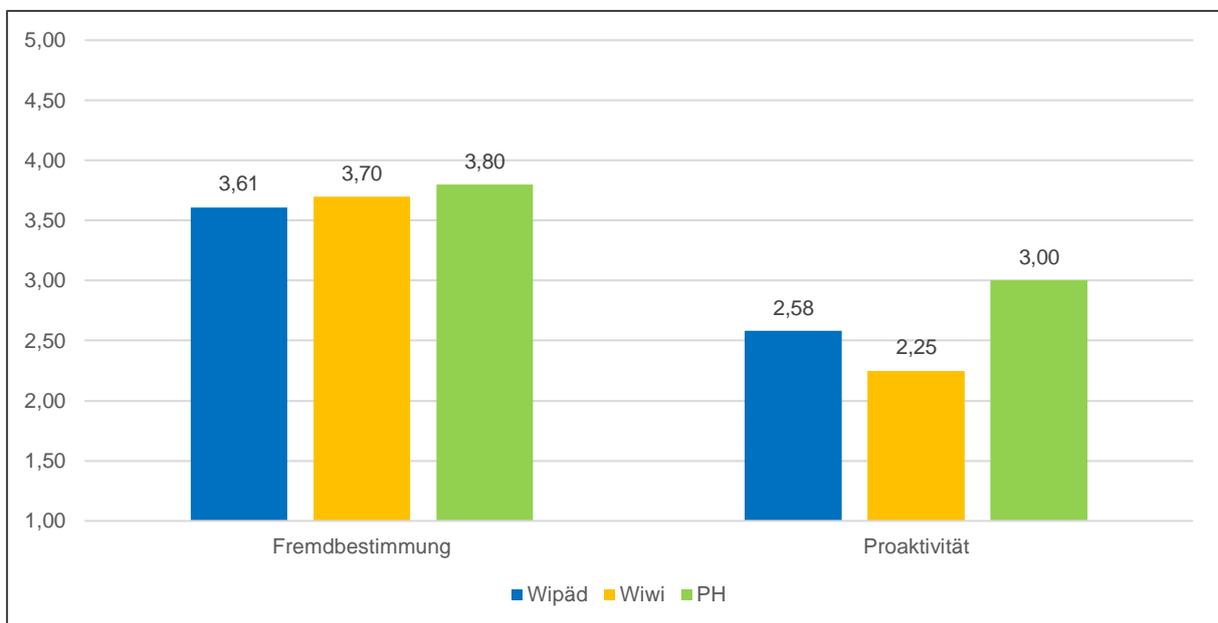


Abbildung 3: Ausprägungen von Skalen der individuellen Lernkulturdimension (Fremdbestimmung und Proaktivität) im Vergleich der drei Studierendengruppen

Das lernstrategische Handeln der Studierenden der Wipäd ist zum einen gekennzeichnet durch den ausgeprägten Einsatz metakognitiver Lernstrategien (vgl. Abbildung 4). Das zeigt sich anhand des relativ hohen Mittelwertes ($M = 3.96$; $SD = 0.64$) und der Nichtbelegung der kleinsten Skalenwerte ($Minimum = 1.33$). Ferner weist die eher kleine Streuung darauf hin, dass der Einsatz der metakognitiven Lernstrategien bei den Wipäd-Studierenden weniger stark variiert. In etwas geringerem, aber dennoch relativ hohem Ausmaß setzen die Studierenden der Wipäd zum anderen auch kognitive Lernstrategien ein (vgl. Abbildung 4). In diesem Zusammenhang werden Elaborationsstrategien ($M = 3.51$; $SD = 0.84$), d. h. Strategien zur tiefenorientierten Verarbeitung des Lernstoffs, im Durchschnitt etwas häufiger genutzt als Wiederholungsstrategien ($M = 3.31$; $SD = 0.74$), die auf die Oberflächenverarbeitung des Lernstoffs zielen.

Für alle drei Aspekte des lernstrategischen Handelns weisen die Kennzahlen auf signifikante Unterschiede kleiner Effektstärke zwischen den drei Studierendengruppen hin (Metakognitive Lernstrategien: $F = 32.072$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.022$; Wiederholungsstrategien: $F = 16.977$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.012$; Elaborationsstrategien: $F = 30.896$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.021$). Mit Blick auf den Einsatz metakognitiver Lernstrategien heben sich die Studierenden der Wipäd – durch eine stärker ausgeprägte Nutzung – zwar signifikant von PH-Studierenden ($p < .001$), nicht jedoch von Studierenden der Wiwi ab. Umgekehrt ist es bei der Nutzung der kognitiven Lernstrategien. Diesbezüglich unterscheiden sich die Studierenden der Wipäd gemäß post-hoc-Analysen signifikant von Studierenden der Wiwi, während sie keine bedeutsamen Differenzen zu den PH-Studierenden zeigen. Dementsprechend setzen Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen Elaborationsstrategien signifikant häufiger ($p < .01$) und Wiederholungsstrategien signifikant seltener ($p < .05$) ein als angehende Wirtschaftswissenschaftler*innen.

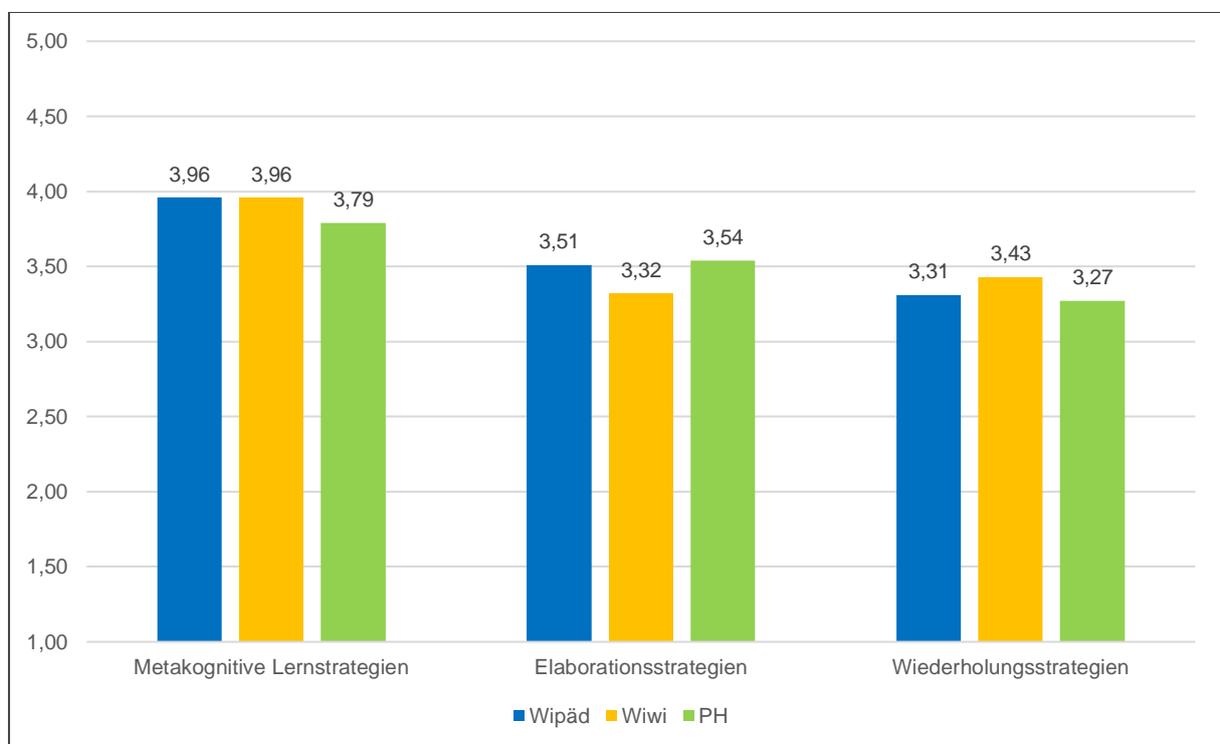


Abbildung 4: Ausprägungen von Skalen der individuellen Lernkulturdimension (Einsatz von Lernstrategien) im Vergleich der drei Studierendengruppen

4.2 Ergebnisse zur pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension

Mit Blick auf die pädagogisch interaktionale Lernkulturdimension adressieren die Einschätzungen der Studierenden deren Wahrnehmungen zum Lehr- und Rollenverständnis und Engagement der Dozierenden. Außerdem schildern die Studierenden ihre Eindrücke in Bezug auf die formativen Rückmeldungen und die Partizipationsmöglichkeiten im Hochschulunterricht sowie bezüglich der sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander (Partnerschaftlichkeit und Konkurrenz) (vgl. Abschnitt 3.3).

Die Wahrnehmungen der Studierenden der Wipäd bezüglich des Lehrverständnisses resp. der Lehrorientierung ihrer Dozierenden sind ambivalent (vgl. Abbildung 5). Die deskriptiven Maßzahlen verdeutlichen, dass die Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen sowohl ein instruktives ($M = 2.97$; $SD = 0.86$) als auch ein konstruktivistisches Lehrverständnis ($M = 3.24$; $SD = 0.82$) auf jeweils mittlerem Niveau auf Seiten ihrer Lehrenden beobachten.

Des Weiteren legen die empirischen Kennzahlen der Varianzanalysen eine detaillierte Betrachtung nahe, da für beide Skalen praktisch bedeutsame Unterschiede kleiner Effektstärke zwischen den drei Studierendengruppen festgestellt werden (Instruktion: $F = 25.944$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.018$; Konstruktion: $F = 17.898$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.012$). Demnach erleben die Studierenden der Wipäd – im Vergleich zu den Studierenden der beiden Referenzgruppen – das stärkste Ausmaß an konstruktivistischer Lehrorientierung und das geringste Niveau an instruktivem Lehrverständnis seitens der Dozierenden. Die Differenzen zwischen den Wipäd-Studierenden und den PH-Studierenden bewegen sich auf einem geringeren Signifikanzniveau ($p < .05$ für Instruktion und Konstruktion) als die Differenzen zwischen den Wipäd-Studierenden und den Wirtschaftswissenschaftler*innen ($p < .001$ für Instruktion und Konstruktion).

Nach Ansicht der Studierenden der Wipäd fungieren ihre Dozierenden in mittlerem Maße als Begleiter*innen (vgl. Abbildung 5). Der Mittelwert ($M = 3.22$; $SD = 0.73$) deutet darauf hin.

Obwohl sich für alle drei Studierendengruppen ein Mittelwert in der Nähe des theoretischen Mittels von 3.00 errechnet, wird eine signifikante Differenz zwischen ihnen registriert ($F = 10.944$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.008$). Die Effektstärke impliziert jedoch, dass die Abweichungen praktisch nicht bedeutsam sind. Tendenziell nehmen die Studierenden der Wipäd die Lehrenden am stärksten in einer begleitenden Rolle wahr. Den Ergebnissen der post-hoc-Tests zufolge unterscheiden sich die Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen dahingehend signifikant von den Studierenden der beiden Referenzgruppen ($p < .001$).

Der hohe Mittelwert ($M = 4.01$; $SD = 0.69$) zeigt an, dass die Studierenden der Wipäd ihre Dozierenden in hohem Ausmaß als engagiert erleben (vgl. Abbildung 5). Diesbezüglich differieren die Einschätzungen der Wipäd-Studierenden relativ wenig, da die Streuung der Skalenergebnisse klein bemessen ist und die kleinsten Skalenwerte nicht belegt werden ($Minimum = 1.67$).

Hinsichtlich des Engagements der Dozierenden besteht ein signifikanter Unterschied kleiner Effektstärke zwischen den drei Studierendengruppen ($F = 16.689$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.012$). Im Verhältnis zu den beiden Referenzgruppen bescheinigen die Studierenden der Wipäd ihren

Dozierenden dabei das stärkste Ausmaß an Engagement. Den post-hoc-Analysen zufolge heben sich die Wahrnehmungen der Wipäd-Studierenden signifikant von jenen der angehenden Wirtschaftswissenschaftler*innen ($p < .001$) ab.

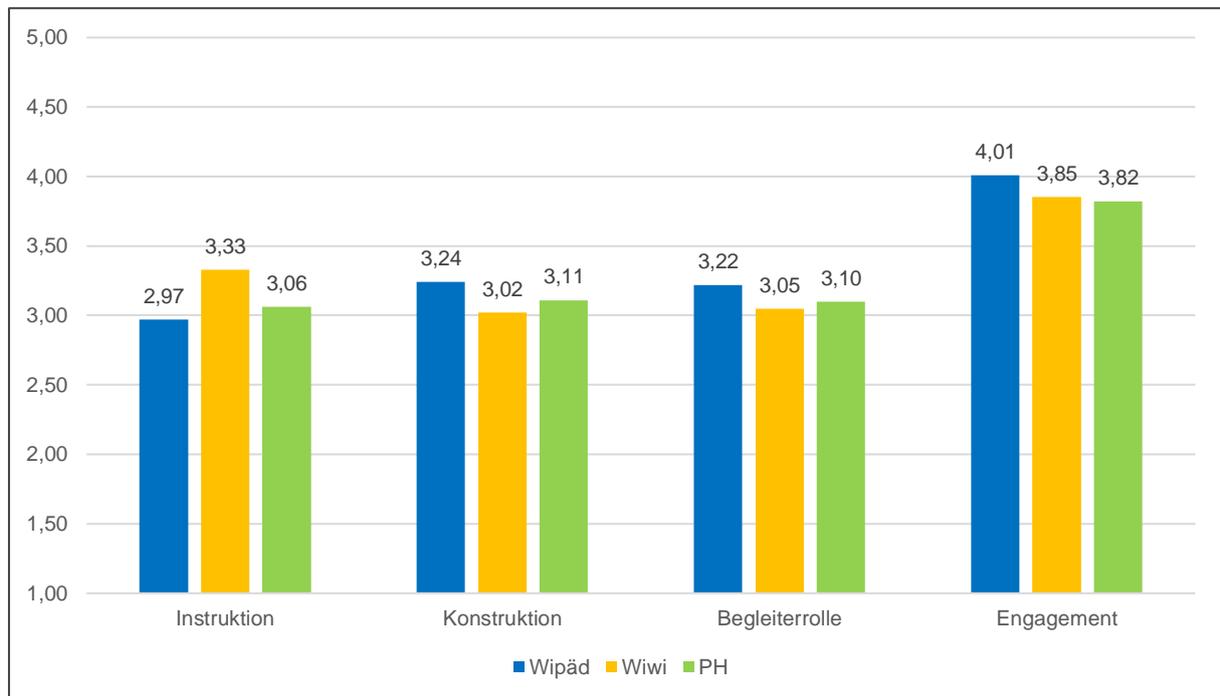


Abbildung 5: Ausprägungen von Skalen der pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension (Lehr- und Rollenverständnis sowie Engagement der Dozierenden) im Vergleich der drei Studierendengruppen

Im Hinblick auf die Rückmeldungen zu ihren Leistungen bekunden die Studierenden, dass formative Rückmeldungen vergleichsweise wenig charakteristisch für die wirtschaftspädagogischen Lernkulturen sind (vgl. Abbildung 6). Der relativ niedrige Mittelwert ($M = 2.25$; $SD = 1.09$), der deutlich unter dem theoretischen Mittel von 3.00 liegt, führt zu dieser Feststellung. Allerdings gilt es anzumerken, dass die Streuung auffallend groß bemessen ist, so dass die Wahrnehmungen der Studierenden diesbezüglich ein Stück weit differieren.

Wenngleich formative Rückmeldungen für alle drei Studierendengruppen im Studienalltag eher unüblich sind, besteht ein bedeutsamer Unterschied mit mittlerer Effektstärke diesbezüglich ($F = 100.402$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.067$). Dabei erhalten Studierende der Wipäd – tendenziell – etwas seltener formative Rückmeldungen als PH-Studierende, aber deutlich und signifikant ($p < .001$) häufiger als Studierende der Wiwi.

Ebenfalls werden Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen von Lehrveranstaltungen, z. B. durch aktive Aufforderungen seitens der Dozierenden, Fragen zu stellen oder Themenvorschläge zu unterbreiten, von Studierenden der Wipäd eher selten wahrgenommen, wie anhand der statistischen Kennzahlen und Abbildung 6 abzulesen ist ($M = 2.50$; $SD = 0.66$). Dass der größte Skalenwert nicht belegt wird ($Maximum = 4.67$), unterstützt die skizzierte Erkenntnis zusätzlich.

Die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten betreffend wird ein signifikanter Unterschied mittlerer Effektstärke zwischen den drei Studierendengruppen verzeichnet ($F = 114.189$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.075$), für den auch alle Einzelvergleiche in den post-hoc-Analysen Signifikanzniveau erreichen. Dabei berichten Studierende der Wipäd von einem signifikant stärkeren Ausmaß an Partizipationsmöglichkeiten als Studierende der Wiwi ($p < .001$) und einem signifikant geringen Ausmaß an Partizipationsmöglichkeiten als PH-Studierende ($p < .001$).

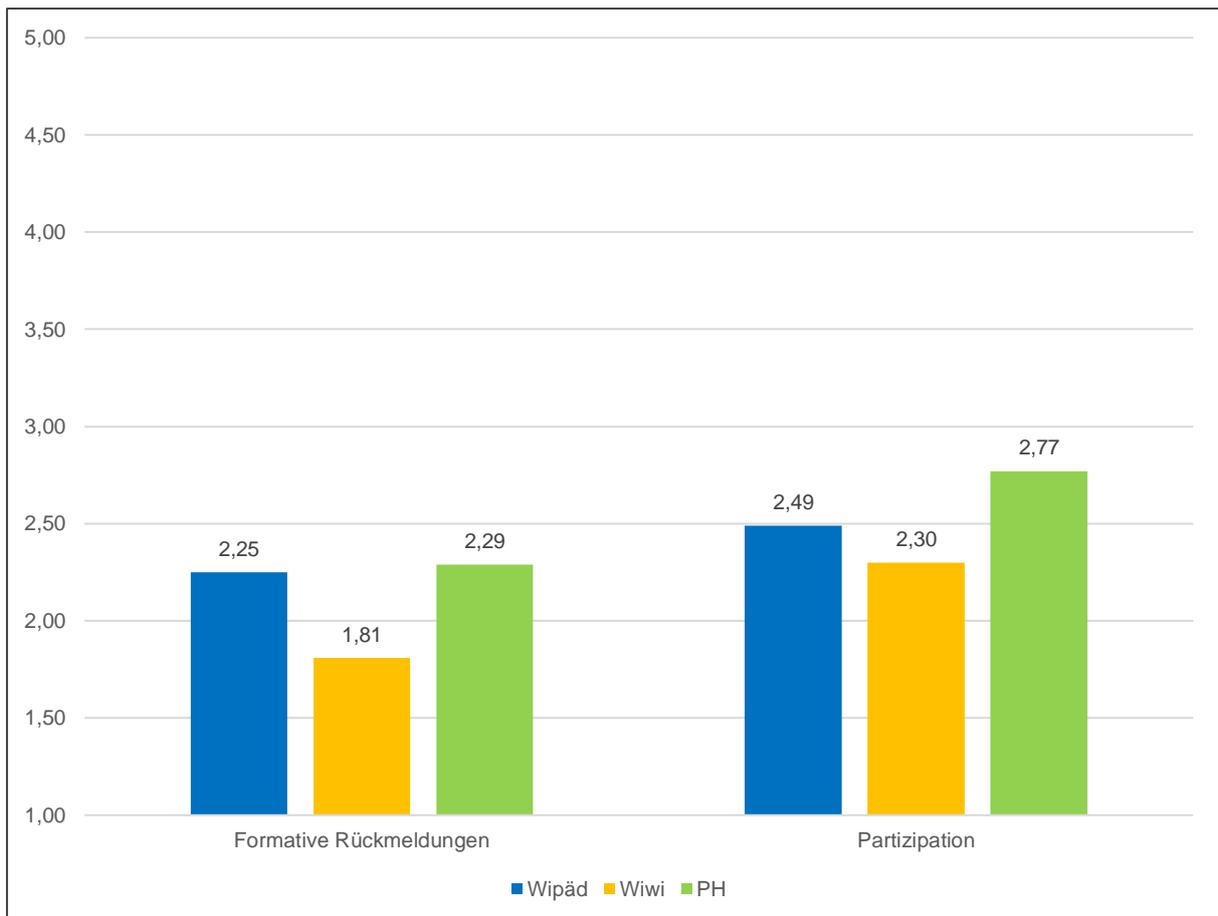


Abbildung 6: Ausprägungen von Skalen der pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension (Formative Rückmeldungen und Partizipationsmöglichkeiten) im Vergleich der drei Studierendengruppen

Abbildung 7 illustriert die Partnerschaftlichkeit und Konkurrenz in den sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander. Sie zeigt, dass die Studierenden der Wipäd die sozialen Beziehungen der Studentinnen und Studenten untereinander eher als partnerschaftlich denn als konkurrenzbetont charakterisieren. Denn während sich für die Partnerschaftlichkeit der Studierenden untereinander ein hoher Mittelwert ($M = 4.05$; $SD = 0.65$) ergibt, beläuft sich der durchschnittliche Skalenwert für die Konkurrenzbetonung lediglich auf ein geringes Ausmaß von $M = 1.87$ ($SD = 0.82$). Überdies fällt auf, dass die Streuung der Skalenwerte für die Partnerschaftlichkeit der Studierenden untereinander einen relativ kleinen Wert annimmt. Dementspre-

chend variieren die Einschätzungen der Wipäd-Studierenden bezüglich der Partnerschaftlichkeit der Studierenden untereinander vergleichsweise wenig.

Die Beziehungen der Studierenden untereinander weichen in Abhängigkeit der Studienrichtung signifikant und mit mittlerer Effektstärke voneinander ab. Das gilt sowohl für die wahrgenommene Partnerschaftlichkeit ($F = 185.316$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.115$) als auch für die erlebte Konkurrenz der Studierenden untereinander ($F = 201.919$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.127$). Ein detaillierter Blick auf die drei Studierendengruppen offenbart, dass die Studierenden der Wipäd ihre Mitstudierenden im Durchschnitt partnerschaftlicher erleben als Studierende der Wiwi. Im Vergleich zu den PH-Studierenden ist das Ausmaß an wahrgenommener Partnerschaftlichkeit dahingegen geringer bemessen. Die Unterschiede der Wipäd-Studierenden zu den PH-Studierenden sind dabei von geringerem Signifikanzniveau ($p < .05$) als jene zu den Studierenden der Wiwi ($p < .001$). Auch in Bezug auf die Konkurrenz der Studierenden untereinander unterscheiden sich alle drei Studierendengruppen deutlich voneinander, da die post-hoc-Analysen für alle Einzelvergleiche signifikant sind (jeweils $p < .001$). Die Studierenden der Wipäd berichten diesbezüglich von einem geringeren Ausmaß an Konkurrenz als Studierende der Wiwi und von einem höheren Ausmaß an Konkurrenz als PH-Studierende.

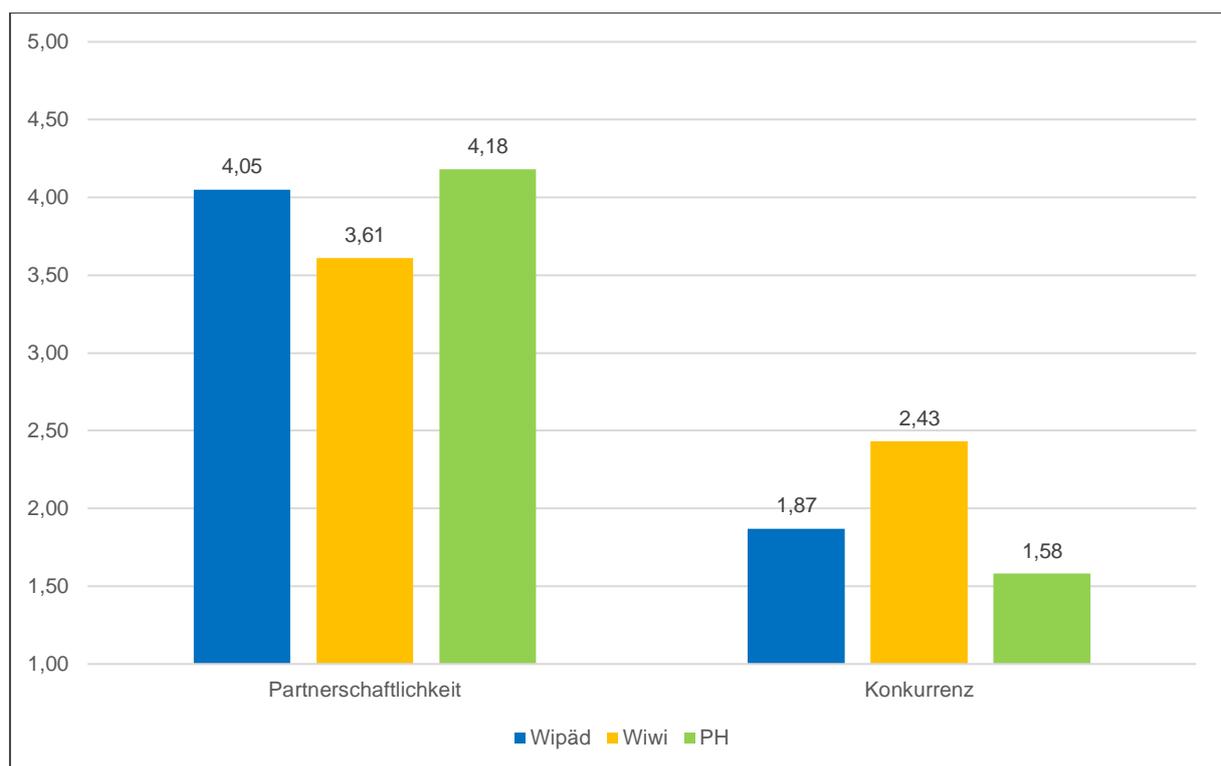


Abbildung 7: Ausprägungen von Skalen der pädagogisch interaktionalen Lernkulturdimension (Beziehungen der Studierenden untereinander) im Vergleich der drei Studierendengruppen

4.3 Ergebnisse zur organisationalen Lernkulturdimension

Die Items zur organisationalen Lernkulturdimension thematisieren die Elaboriertheit der Erwartungen der Hochschule an die Studierenden, die Einführung der Studierenden in die

Studienpraxis zu Studienbeginn, den Grad an Freiheit hinsichtlich der Studiengestaltung, die bestehenden Möglichkeiten zu extracurricularem Engagement sowie die vorhandene Infrastruktur (vgl. Abschnitt 3.3).

Bezüglich der Erwartungen, welche die Hochschule an die Studierenden richtet, nehmen die Studierende der Wipäd wahr, dass diese in mittlerem Maße elaboriert sind ($M = 3.39$; $SD = 0.77$) (vgl. Abbildung 8).

Diesbezüglich ist der Vergleich mit den beiden Referenzgruppen zwar signifikant ($F = 5.304$; $df = 2$; $p < .01$; $\eta^2 = 0.004$). Anhand der Effektstärke wird jedoch deutlich, dass er praktisch kaum bedeutsam ist. Zudem signalisieren die Resultate der post-hoc-Tests, dass die Studierenden der Wipäd bezüglich der Einschätzungen der hochschulseitigen Erwartungen nicht signifikant von Studierenden der PH (Elaboriertheit der Erwartungen leicht geringer bemessen) und der Wiwi (Elaboriertheit der Erwartungen leicht höher bemessen) abweichen.

Zudem berichten die befragten Wipäd-Studierenden von einer relativ systematischen Einführung zu Studienbeginn (vgl. Abbildung 8). Der relativ hohe Mittelwert ($M = 3.48$; $SD = 0.92$) ist Indiz hierfür. Aufgrund der vergleichsweise großen Streuung der einzelnen Skalenwerte ist davon auszugehen, dass die Einschätzungen in Bezug auf die systematische Einführung in das Studium ein Stück weit variieren.

Für die Einführung in den Studienbetrieb besteht eine signifikante Differenz mit kleiner Effektstärke zwischen den Einschätzungen der drei Studierendengruppen ($F = 17.360$; $df = 2$; $p < .01$; $\eta^2 = 0.012$). Tendenziell berichten die PH-Studierenden von einem leicht geringen Grad und Studierende der Wiwi von einem leicht höheren Grad an systematischer Einführung ins Studium im Vergleich zu Studierenden der Wipäd. Die post-hoc-Analysen indizieren aber, dass die Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Wipäd-Studierenden und jenen der beiden Referenzgruppen praktisch nicht bedeutsam sind.

Inwiefern Freiheitsgrade hinsichtlich der Studiengestaltung bestehen, wird in Anbetracht der relativ hohen Standardabweichung ($SD = 0.91$) von den Studierenden der Wipäd unterschiedlich bewertet. Insgesamt signalisieren die statistischen Kennwerte und Abbildung 8, dass das Studium der Wipäd in mittlerem Ausmaß Freiheitsgrade in der Ausgestaltung bietet. So liegt der Mittelwert ($M = 2.91$) nahe dem theoretischen Mittel von 3.00.

Die Wahrnehmungen der drei Studierendengruppen weichen bezüglich der Freiheitsgrade in der Studiengestaltung signifikant voneinander ab ($F = 434.611$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.233$). In Ergänzung dazu informieren die post-hoc-Analysen über die Signifikanz sämtlicher Einzelvergleiche. Während im Studium der Wipäd in mittlerem Ausmaß Freiheiten bestehen, ist das Studium an der PH durch ein geringes Maß an Freiheitsgraden die Studiengestaltung betreffend, d. h. signifikant weniger Freiheiten ($p < .001$) geprägt. Im Gegensatz dazu berichten Studierende der Wiwi von signifikant mehr Freiheitsgraden als Studierende der Wipäd ($p < .001$). Die Effektstärke des skizzierten Unterschieds ist groß.

Aus Sicht der befragten Studierenden sind Möglichkeiten für extracurriculäres Engagement in mittlerem Ausmaß kennzeichnend für die Lernkulturen der Wipäd (vgl. Abbildung 8). Denn

der Mittelwert ($M = 3.20$) übersteigt das theoretische Mittel von 3.00 lediglich geringfügig. Auch hinsichtlich der Möglichkeiten für extracurriculares Engagement scheinen die Einschätzungen der Studierenden der Wipäd zu einem gewissen Grad zu differieren ($SD = 0.91$).

Im Vergleich mit den beiden Referenzgruppen bestehen gemäß den Angaben der Studierenden und den Ergebnissen der post-hoc-Tests im Studium der Wipäd die wenigsten Möglichkeiten für extracurriculares Engagement. PH-Studierende ($p < .001$) und angehende Wirtschaftswissenschaftler*innen ($p < .001$) berichten von einem signifikant größeren Potenzial, extracurricularen Aktivitäten nachzugehen. Der beschriebene Unterschied ist von Signifikanz und kleiner Effektstärke ($F = 18.176$; $df = 2$; $p < .001$; $\eta^2 = 0.013$).

Insgesamt wird die Infrastruktur durch die Studierenden der Wipäd als ausgeprägt beschrieben, wie die deskriptiven Maßzahlen und Abbildung 8 vermitteln ($M = 3.44$; $SD = 0.80$). Die Ergebnisse zu dieser Skala werden infolge interessanter Resultate noch etwas detaillierter, d. h. auf Ebene der Einzelitems beleuchtet. Demnach werden die technische Ausstattung der Hochschule ($M = 3.94$; $SD = 0.99$) sowie die Ausstattung der Bibliothek ($M = 4.14$; $SD = 0.95$) durch Studierende der Wipäd unter Bezug auf die hohen Mittelwerte positiv eingeschätzt. Demgegenüber bekunden die Befragten, dass Gruppenarbeitsplätze ($M = 2.93$; $SD = 1.15$) und Begegnungszonen ($M = 3.15$; $SD = 1.15$) für Studierende lediglich in mittlerem Ausmaß vorhanden sind. Angezeigt wird dies durch die Mittelwerte, die sich nahe dem theoretischen Mittel von 3.00 bewegen. Es gilt in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die Wahrnehmungen bezüglich aller vier Aspekte jeweils (sehr) hoher Streuung unterworfen sind. Insbesondere gilt dies für die zur Verfügung stehenden Gruppenarbeitsplätze und Begegnungszonen. Infolgedessen sind die Einschätzungen der Studierenden zur Infrastruktur recht heterogen.

Die Skalenwerte für die Bewertung der Infrastruktur unterscheiden sich signifikant zwischen den drei Studierendengruppen ($F = 6.964$; $df = 2$; $p < .01$; $\eta^2 = 0.005$). Allerdings zeigt die Effektstärke an, dass die Differenzen praktisch nicht bedeutsam sind. Hinzu kommt, dass die Studierenden der Wipäd gemäß den post-hoc-Analysen keine signifikanten Einschätzungsabweichungen zu den Studierenden der beiden Referenzgruppen aufweisen. Tendenziell bewerten lediglich die Studierenden der Wiwi die Infrastruktur leicht positiver als Wipäd-Studierende.

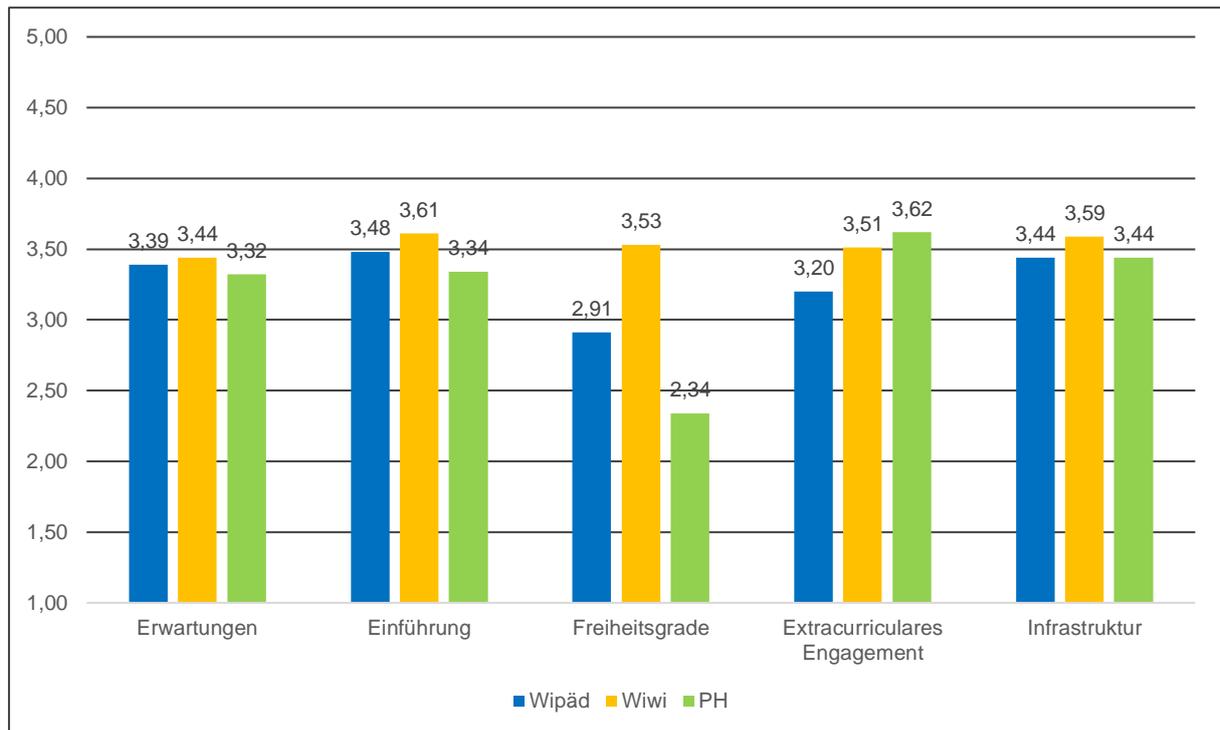


Abbildung 8: Ausprägungen von Skalen der organisationalen Lernkulturdimension im Vergleich der drei Studierendengruppen

5 Diskussion und Reflexion zu den lernkulturellen Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Erkenntnisse

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde eruiert, welche Spezifika die hochschulbezogenen Lernkulturen der Wipäd und ihre Studierenden kennzeichnen. Hierfür wurden zum einen die lernkulturellen Merkmale der Wipäd aus Studierendensicht beschrieben (Forschungsfrage 1.). Zum anderen wurde geprüft, inwiefern signifikante Unterschiede zwischen den Lernkulturen der Wipäd und zwei Referenzdisziplinen (Studierende der Wirtschaftswissenschaften und des Lehramtes) bestehen (Forschungsfrage 2.). Hierdurch sollte aufgedeckt werden, welche Lernkulturmerkmale ausschließlich charakteristisch für die Wipäd sind und welche Lernkulturmerkmale eher konstituierend für die Fachwissenschaften (Gemeinsamkeiten der Wipäd und der Wiwi) oder angehende Lehrpersonen (Gemeinsamkeiten der Wipäd und des Lehramtsstudiums) sind.

Die Resultate zur ersten Forschungsfrage zeigen in Bezug auf die individuelle Lernkulturdimension, dass die Studierenden der Wipäd sowohl intrinsisch als auch extrinsisch für ihr Studium motiviert sind, wobei die intrinsische Motivation im Durchschnitt stärker ausgeprägt ist als die extrinsische. In konkreten Studiensituationen sind die Wipäd-Studierenden ebenfalls stärker von intrinsischen Motiven als von extrinsischen Motiven beeinflusst. Das emotionale Erleben der Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen ist primär von Hoffnung und wenig von Angst und Langeweile geprägt. Ferner agieren die Wipäd-Studierenden vermehrt fremdbe-

stimmt und nehmen in Lehrveranstaltungen eher selten eine proaktive Rolle ein. Das lernstrategische Handeln der Studierenden ist charakterisiert durch die ausgeprägte Nutzung metakognitiver Lernstrategien und den etwas selteneren Einsatz von Elaborations- und Wiederholungsstrategien.

In Bezug auf pädagogisch interaktionale Lernkulturaspekte nehmen die Studierenden sowohl ein instruktives als auch ein konstruktivistisches Lehrverständnis seitens ihrer Dozierenden wahr. Die Studierenden berichten ferner, dass sie die Lehrenden in mittlerem Ausmaß in einer Rolle als Begleiter erleben. Darüber hinaus bescheinigen sie den Dozierenden hohes Engagement. Formative Rückmeldungen erhalten die Studierenden aus ihrer Sicht eher selten; auch erleben sie eher wenig Partizipationsmöglichkeiten im Hochschulunterricht. Die sozialen Beziehungen der Studierenden der Wipäd untereinander sind primär von Partnerschaftlichkeit und nur in geringem Maße von Konkurrenz geprägt.

Hinsichtlich der organisationalen Lernkulturdimension zeichnet sich die Wipäd dadurch aus, dass die hochschulseitigen Erwartungen an die Studierenden zu einem gewissen Maße elaboriert und den Studierenden bekannt sind. Die Einführung der Studierenden in den Studienbetrieb zu Beginn des Studiums geschieht überdies relativ systematisch. Die Studierenden der Wipäd nehmen eher wenig Freiheiten in Bezug auf die Studiengestaltung wahr. Möglichkeiten, sich extracurricular zu engagieren, sehen die Studierenden in mittlerem Ausmaß. Die technische Ausstattung der Hochschule sowie jene der Bibliothek werden durch die Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen positiv eingeschätzt, wohingegen Gruppenarbeitsplätze und Begegnungszonen für Studierende lediglich in mittlerem Ausmaß vorhanden sind.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage kann zunächst festgehalten werden, dass für die meisten Lernkulturskalen signifikante und praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Studierendengruppen bestehen. Lediglich für die intrinsische Studienmotivation, das Ausmaß an Fremdbestimmung der Studierenden sowie deren Wahrnehmungen zur begleitenden Rolle der Dozierenden, zu den hochschulseitigen Erwartungen an die Studierenden und den infrastrukturellen Aspekten weichen die Einschätzungen der Studierenden nicht praktisch bedeutsam voneinander ab. Hinsichtlich der intrinsischen Studienmotivation ist anzunehmen, dass ein gewisses Mindestmaß an intrinsischer Motivation erforderlich ist, um ein Studium aufzunehmen und es auch langfristig durchzuhalten (vgl. Ertl/Luttenberger/Paechter 2014, 422). Dies dürfte – unabhängig vom Studiengang – für jedes Studium gelten, so dass sich diesbezüglich keine bedeutsamen Abweichungen zeigen. Dass darüber hinaus die Elaboriertheit der hochschulseitigen Erwartungen und die infrastrukturellen Aspekte von allen Studierenden ähnlich beurteilt werden, könnte darauf zurückzuführen sein, dass es sich um organisationale Rahmenbedingungen der Hochschule handelt, die unabhängig vom Studiengang für alle Studierenden bestehen.

Für die signifikanten lernkulturellen Differenzen zwischen den Teilstichproben werden mehrheitlich kleine Effektstärken verzeichnet. Große Effekte werden hinsichtlich der extrinsischen Studienmotivation, der Proaktivität der Studierenden und den wahrgenommenen Freiheitsgraden in der Studiengestaltung festgestellt. Mittlere Effekte werden primär für Aspekte der päda-

gogisch interaktionalen Lernkulturdimension ermittelt: für die Häufigkeit formativer Rückmeldungen, die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten sowie die erlebte Partnerschaftlichkeit und Konkurrenz der Studierenden untereinander. Dass zahlreiche signifikante und praktisch bedeutsame Unterschiede verzeichnet werden, bestätigt die Prämisse der Existenz verschiedener Subkulturen, die sowohl im funktionalistischen Lernkulturverständnis als auch in jenem des dynamischen Ansatzes postuliert wird (vgl. Abschnitt 2.1.1 und 2.1.2).

Ein detaillierterer Blick auf die signifikanten lernkulturellen Unterschiede zeigt, dass es Lernkulturaspekte gibt, für die sich gemäß post-hoc-Analysen Differenzen zwischen allen drei Studierendengruppen offenbaren oder für die zumindest Abweichungen zwischen der Wipäd und den beiden Referenzdisziplinen bestehen. So zeichnen sich die Studierenden der Wipäd – im Vergleich zu den Studierenden der beiden Referenzdisziplinen – durch ein mittleres Maß an extrinsischer Studienmotivation und Proaktivität aus. Die mittlere Position nehmen die Wipäd-Studierenden zudem bei den Wahrnehmungen hinsichtlich der antizipierten Partizipationsmöglichkeiten, der Partnerschaftlichkeit und Konkurrenz der Studierenden untereinander sowie den bestehenden Freiheiten in der Studiengestaltung ein. Allenfalls ist die häufige lernkulturelle „Mittelposition“ der Wipäd darauf zurückzuführen, dass sie sowohl Gegebenheiten der Wiwi als auch Gegebenheiten der Ausbildung angehender Lehrpersonen ins sich vereint – und wie in Kapitel 1 beschrieben – von mindestens zwei Fachkulturen geprägt wird. Die größeren Unterschiede zwischen den beiden Referenzdisziplinen könnten sich infolgedessen in der Wipäd quasi „ausmitteln“. Im Verhältnis zu den beiden Referenzdisziplinen sind die intrinsische Lernmotivation und das wahrgenommene Engagement der Dozierenden in der Wipäd vergleichsweise hoch ausgeprägt, während die Möglichkeiten zu extracurricularem Engagement relativ gering bemessen sind. Dass das durch die Wipäd-Studierenden wahrgenommene Engagement der Dozierenden grösser ist als das Engagement, das die Wiwi- und PH-Studierenden erleben, könnte eine Folge der eher kleinen Studierendenzahl in der Wipäd sein. So stellen z. B. auch Multrus (2005, 24ff.) sowie Ramm/Multrus (2006, 58) zumindest für die Wirtschaftswissenschaftler*innen fest, dass die Vielzahl an Studierenden zu Anonymität führt und Wiwi-Studierende infolgedessen relativ selten von persönlichen und guten Beziehungen zu den Dozierenden und weniger Engagement der Dozierenden berichten. Möglicherweise ist das vergleichsweise geringe Ausmaß an Möglichkeiten zu extracurricularen Aktivitäten auf die „Doppelbelastung“ der Studierenden der Wipäd zurückzuführen, da sich diese mit diversen Studieninhalten, verschiedenen Fachkulturen und allenfalls verschiedenen organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. wenn die Fachdisziplinen an einer Universität in verschiedenen Gebäuden und/oder Stadtteilen untergebracht sind oder die Zeiträume für Prüfungsphasen zwischen den Fachdisziplinen variieren) konfrontiert sehen. Ein weiteres Spezifikum der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen besteht darin, dass die Studierenden ein verhältnismäßig hohes Ausmaß an konstruktivistischem Lehrverständnis und ein relativ niedriges Ausmaß an instruktivem Lehrverständnis auf Seiten der Lehrenden verspüren. Das gilt insbesondere im Verhältnis zu den Studierenden der Wiwi. Diese Erkenntnis stimmt mit Resultaten von Ricken (2011) überein. Auch sie stellt fest, dass die Lehrveranstaltungen in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen eher lehrendenorientiert und mehrheitlich monologisch gestaltet sind. Sie führt dies auf die vergleichsweise hohe Anzahl an Studierenden und die starke Leistungsorientierung in den

Wirtschaftswissenschaften zurück (372ff.). Empirische Ergebnisse einer Studie von Buß/Bachmann/Keller (2020, 77), in die auch Studierende der Betriebswirtschaftslehre einbezogen wurden, stützen diese Argumentation.

Ferner implizieren die Erkenntnisse der post-hoc-Analysen, dass es einerseits Lernkulturspezifika gibt, die charakteristisch für die Ausbildung angehender Lehrpersonen sind, da sich Gemeinsamkeiten zwischen den Studierenden der Wipäd und den PH-Studierenden abzeichnen, mit denen sie sich signifikant von den Studierenden der Wiwi abgrenzen. So sind die angehenden Lehrpersonen hoffnungsvoller als Studierende der Wiwi. Außerdem nutzen sowohl Studierende der Wipäd als auch PH-Studierende häufiger Elaborationsstrategien und seltener Wiederholungsstrategien als Studierende der Wiwi. Zudem erhalten die angehenden Lehrpersonen in stärker ausgeprägtem Maße formative Rückmeldungen. Mit Blick auf die Erklärung dieser Resultate wird (wiederum) angenommen, dass die hohen Studierendenzahlen in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen zu einer Präferenz bestimmter Lehr- (z. B. Vorlesungen) und Prüfungsformate (z. B. Klausuren) führt. Im Vergleich dazu dürften die Studierendenzahlen im Wipäd- und PH-Studium kleiner sein, so dass häufiger andere Lehr- (z. B. Übungen, Microteachings) und Prüfungsformate (z. B. Referate, schriftliche Arbeiten) eingesetzt werden können (vgl. Buß/Bachmann/Keller 2020, 77). Gemäß Multrus/Bargel/Ramm (2008) erhalten Studierende der Wiwi aufgrund der höheren Studierendenzahlen und größeren Anonymität im Vergleich zu Studierenden anderer Studienfächer seltener formative Rückmeldungen zu ihren Leistungen (157). Dass angehende Lehrpersonen seltener Wiederholungsstrategien (Oberflächenverarbeitung) und häufiger Elaborationsstrategien (Tiefenverarbeitung) nutzen als Wirtschaftswissenschaftler*innen, hängt vermutlich mit den bereits angesprochenen Leistungsnachweisen zusammen. Wegen der hohen Studierendenzahlen werden im Studium der Wirtschaftswissenschaften Leistungsnachweise, die auf die Wiedergabe von Inhalten fokussieren, häufiger eingesetzt als in Studiengängen mit kleineren Studierendengruppen (vgl. Buß/Bachmann/Keller 2020, 77). Darüber hinaus vermuten mehrere Autorinnen und Autoren, dass das Studium der Wiwi durch eine hohe Prüfungsdichte gekennzeichnet ist. Vermutlich werden die Wiwi-Studierenden hierdurch einem äußeren Druck ausgesetzt, der sie beim Lernen – im Verhältnis zu angehenden Lehrpersonen – zu einem stärkeren Einsatz von Wiederholungsstrategien und einem verminderten Einsatz von Elaborationsstrategien bewegt (vgl. Ricken 2011, 372ff.; Jenert 2011, 324ff.).

Andererseits existieren Lernkulturmerkmale, die kennzeichnend sowohl für Studierende der Wipäd als auch der Wiwi sind. Bezüglich dieser Charakteristika weichen die Einschätzungen der beiden Studierendengruppen signifikant von jenen der PH-Studierenden ab. Hier scheint folglich eher der fachwissenschaftliche Bezug konstituierend zu sein. So berichten die Studierenden der beiden wirtschaftsbezogenen Studiengänge von stärkerer extrinsischer Lernmotivation, größerer Angst, geringerer Langweile, einem stärker ausgeprägten Einsatz metakognitiver Lernstrategien und einer systematischeren Einführung in den Studienbetrieb als PH-Studierende. Dass Studierende der Wipäd und der Wiwi vergleichsweise stark von extrinsischen Motiven beeinflusst werden, stimmt mit bestehenden Befunden überein. Erklärt wird dies mit einer gewissen fachkulturspezifischen „Karriereorientierung“ (vgl. Ramm/Multrus 2006, 10ff.; Multrus 2005, 24ff.). Die anderen Unterschiede dürften ein Stück weit auf Verzerrungen in den

Teilstichproben zurückzuführen sein (vgl. Abschnitt 5.2). So wurden die Daten der Wipäd- und Wiwi-Studierenden an Universitäten erhoben, während die Daten der PH-Studierenden ausschließlich an einer – eher kleinen – Pädagogischen Hochschule gesammelt wurden. Möglicherweise trägt die Größe der Universitäten dazu bei, dass die Einführung in den Studienbetrieb systematischer organisiert wird und in stärkerem Umfang Informationsmaterial und Anlaufstellen zur Verfügung stehen. Die – insgesamt betrachtet – höheren Studierendenzahlen an Universitäten führen allenfalls auch zu höheren Ausschlussquoten, so dass Studierende an Universitäten häufiger ängstlich sind und in stärkerem Maße „gezwungen“ sind, ihre Lernprozesse zu planen und zu überwachen.

5.2 Kritische Reflexion des Beitrags und Ausblick

Für die Beschreibung der Lernkulturen der Wipäd aus Sicht der Studierenden sowie das Herausarbeiten von lernkulturellen Spezifika durch den Vergleich mit zwei Referenzdisziplinen wurden Daten aus zwei Studien – in denen das Inventar zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen eingesetzt wurde – zusammengeführt (vgl. Abschnitt 3.1). Wenngleich es gelungen ist, die wirtschaftspädagogischen Lernkulturen zu charakterisieren und durch den angesprochenen Vergleich Hinweise auf lernkulturelle Spezifika der Wipäd abzuleiten, ist die Aussagekraft der gewonnenen Erkenntnisse begrenzt. Die bestehenden Limitationen werden daher nachfolgend diskutiert.

Wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, wurden die Lehramtsstudierenden (PH-Studierende) drei Jahre nach den Studierenden der Wipäd und der Wiwi befragt. Aufgrund dessen ist nicht auszuschließen, dass Kohorteneffekte die Resultate ein Stück weit beeinflusst haben. Hinzu kommt, dass die Daten der Wipäd- und Wiwi-Studierenden an drei Universitäten in drei unterschiedlichen Ländern (Schweiz, Deutschland, Österreich) erhoben wurden, während die Teilstichprobe der Lehramtsstudierenden lediglich Daten von Studierenden einer Hochschule in der Schweiz umfasst. Ein Teil der Varianz in den Lernkulturskalen könnte deshalb auch durch die Hochschulzugehörigkeit und den nationalen Kontext erklärt werden. Obwohl mit dem Alter, dem Geschlecht und der Anzahl an studierten Fachsemestern einige mögliche Einflussfaktoren als Kovariate in den allgemeinen linearen Modellen (vgl. Abschnitt 3.4) berücksichtigt wurden, wurde der potenzielle Einfluss der Hochschulzugehörigkeit und des nationalen Kontextes nicht kontrolliert. Ein Vergleich manifester Mittelwerte unterschiedlicher Teilstichproben würde zudem voraussetzen, dass das Erhebungsinstrument strikt messinvariant ist. Kritisch ist demnach anzumerken, dass der Nachweis der Messinvarianz nicht erbracht wurde.

Obwohl gemäß den theoretischen Grundlagen von der Existenz von Subkulturen ausgegangen wird (vgl. Abschnitt 2.2), werden die drei Teilstichproben als „globale“ Lernkulturen konturiert und betrachtet, ungeachtet der Möglichkeit, dass innerhalb der drei Studierendengruppen weitere Subkulturen (z. B. in einzelnen Studiengängen wie Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre) existieren können. Hierdurch wird die genannte Prämisse des zugrunde liegenden Lernkulturverständnisses zu einem gewissen Grad konterkariert. In diesem Zusammenhang kann auch infrage gestellt werden, inwiefern die PH-Studierenden als „reine“ Lehramts-

studierende gesehen werden können. Möglicherweise werden auch sie wegen der Vielfalt an Studieninhalten von mehreren Fachkulturen geprägt.

Mit Blick vor allem auf das funktionalistische Kulturverständnis ist die empirische Vorgehensweise zu kritisieren. Demnach werden Lernkulturen auf Basis eines vorstrukturierten und vordefinierten Analyserahmens untersucht. In diesem Fall kam das Inventar zur Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen zum Einsatz, das verschiedene Lernkulturdimensionen und -indikatoren abbildet, die auf Grundlage theoretischer Überlegungen ins Inventar aufgenommen wurden (vgl. Abschnitt 3.3). Die Entscheidung, welche lernkulturellen Elemente als bedeutsam erachtet werden, wurde also im Vorfeld der Untersuchung getroffen. Fraglich an diesem Vorgehen ist, ob die im Vorhinein festgelegten Dimensionen und Indikatoren die lernkulturelle Realität vollständig abzubilden vermögen. Zudem wurde das Lernkultureninventar in allen Hochschulen – unter lediglich leichten Adaptionen – in der gleichen Form eingesetzt. Spezifische lernkulturelle Besonderheiten der einzelnen Hochschulen wurden folglich nicht adressiert und nicht berücksichtigt. Die Nutzung quantitativer Erhebungsmethoden führt ferner zwangsläufig zu einer Fokussierung auf die oberen Lernkulturebenen (Artefakte und zum Teil Werte, Normen und Einstellungen). Die darunter liegenden Kulturschichten (zum Teil Werte, Normen und Einstellungen sowie vor allem Grundannahmen) werden daher unzureichend erfasst und können nur in Interpretationsprozessen erschlossen werden. In Abschnitt 5.1 konnten zur Interpretation und Diskussion der Erkenntnisse dementsprechend lediglich Vermutungen geäußert werden.

Zukünftige empirische Arbeiten, welche die (Spezifika der) wirtschaftspädagogischen Lernkulturen adressieren, sollten daher unter Einbeziehung qualitativer Daten, beispielsweise aus Tiefeninterviews oder Fokusgruppengesprächen, den skizzierten Vermutungen nachgehen und ergänzende Erklärungsansätze für zentrale Resultate generieren. Der kulturtheoretische Zugang des dynamischen Ansatzes wäre hierfür eine geeignete Grundlage, da er unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten qualitative Verfahren zur Beleuchtung von Lernkulturen präferiert und die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden für die Erforschung von Lernkulturen vorschlägt.

Literatur

Achtenhagen, F. (2004): Neue Lehr-Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, 32, H. 2, 98-103.

Allaire, Y./Firsirotu, M. E. (1984): Theories of Organizational Culture. In: Organizations Studies, 5, H. 3, 193-226.

Bargel, T. (1988): Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. Konstanz.

Braun, E./Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9/2008, 277-291.

- Brosius, F. (2008): SPSS 16. Das mitp-Standardwerk. Heidelberg.
- Bühner, M. (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München u. a.
- Buß, I./Bachmann, S./Keller, A. (2020): Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende: Habitus und wahrgenommene Arbeitsbelastung von Professor*innen. Ergebnisse einer Vorstudie mit Fachhochschullehrenden. In: Das Hochschulwesen (HSW), 68, H. 3, 74-80.
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale.
- Dietrich, S./Herr, M. (2003): Zum Begriff der "Neuen Lehr- und Lernkultur". Bonn.
- Dormayer, H.-J./Kettern, T. (1997): Kulturkonzepte in der allgemeinen Kulturforschung. Grundlage konzeptioneller Überlegungen zur Unternehmenskultur. In: Heinen, E./Fank, M. (Hrsg.): Unternehmenskultur: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. München u. a., 49-66.
- Ertl, B./Luttenberger, S./Paechter, M. (2014): Stereotype als Einflussfaktoren auf die Motivation und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei Studentinnen in MINT-Fächern. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 45, H. 4, 419-440.
- Friebe, J. (2005): Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter (Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg). Heidelberg.
- Gebhardt, A. (2012): Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene (Dissertation, Universität St. Gallen). Bamberg.
- Gebhardt, A. (2014): Die Charakteristika und Unterschiede wirtschaftswissenschaftlicher und wirtschaftspädagogischer Lernkulturen an Hochschulen aus Sicht der Studierenden. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/gebhardt_bwpat26.pdf (12.11.2020).
- Gebhardt, A. (2015): Erste Einblicke in die lernkulturellen Spezifika Pädagogischer Hochschulen. Beitrag präsentiert am „Jahreskongress 2015 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung“. St. Gallen.
- Hativa, N./Marincovich, M. (1995): Disciplinary Differences in Teaching and Learning: Implications for Practice. San Francisco.
- Hativa, N./Birenbaum, M. (2000): Who Prefers What? Disciplinary Differences in Students' Preferred Approaches to Teaching and Learning Styles. In: Research in Higher Education, 41, H. 2, 209-236.
- Heine, C./Willich, J./Schneider/D. Sommer (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.
- Huber, L. (2009): Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers U./Wildt J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, 14-20.

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

Jenert, T./Gebhardt, A. (2010): Zugänge zum Begriff der Lernkultur: Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen. St. Gallen.

Jenert, T./Zellweger Moser, F./Dommen, J./Gebhardt, A. (2009): Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisatorischer Perspektive. St. Gallen.

Kember, D./Leung, D. Y. P. (2011): Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. In: Research in Higher Education, 52, H. 3, 278-299.

Kreckel, R. (2006): Universitätskulturen. In: Fikentscher, R. (Hrsg.): Europäische Gruppenkulturen: Familie, Freizeit, Rituale. Halle, 99-120.

Kroeber, A. L./Kluckhohn, C. (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. New York.

Kutner, M. H./Nachtsheim, C. J./Neter, J./William, L. (2004): Applied Linear Statistical Models. Boston u. a.

Lang, J. H. (2016): Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine problemorientierte Mixed-Methods-Studie entlang des Differenzierungsstrukturkonstrukts „Migrationshintergrund“ (Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg). Erlangen-Nürnberg.

Lübeck, D. (2009): Lehransätze in der Hochschullehre (Dissertation, Freie Universität Berlin). Berlin.

Moosbrugger, H./Schermelleh-Engel, K. (2007): Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In: Moosbrugger, H./Kevala, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin u. a., 307-324.

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

Multrus, F./Bargel, T./Ramm, M. (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn u. a.

Nachtigall, C./Wirtz, M. (2009): Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik. Statistische Methoden für Psychologen. Teil 2. Weinheim u. a.

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

Neumann, R./Parry, S./Becher, T. (2002): Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a conceptual analysis. In: Studies in Higher Education, 27, H. 4, 405-417.

Päiviö, H. (2008): The Moral Order of Business Studying. In: Välimaa, J./Ylijoki, O.-H. (Hrsg.): Cultural Perspectives on Higher Education. Dordrecht, 59-74.

- Ramm, M./Multrus, F. (2006): Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn u. a.
- Ricken, J. (2011): Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und aus Schweden. Wiesbaden.
- Rindermann, H. (2009): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau.
- Rost, D. H. (2007): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung. Weinheim u. a.
- Schaeper, H. (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden, 197-213.
- Schein, E. H. (2003): Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. Bergisch Gladbach.
- Schultz, M. (1995): On Studying Organizational Cultures. Diagnosis and Understanding. Berlin u. a.
- Schüssler, I./Thurnes, C. M. (2005): Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Seidel, T./Hoppert, A. (2011): Merkmale von Lehre an der Hochschule. Ergebnisse zur Gestaltung von Hochschulseminaren mittels Videoanalysen. In: Unterrichtswissenschaft, 35, H. 2, 154-172.
- Seufert, S./Hasanbegovic, J./Euler, D. (2007): Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen. St. Gallen.
- Smeby, J.-C. (1996): Disciplinary differences in university teaching. In: Studies in Higher Education, 21, H. 1, 69.
- Smircich, L. (1983): Concepts of Culture and Organizational Analysis. In: Administrative Science Quarterly, 28, H. 3, 339-358.
- Sonntag, K./Schaper, N./Friebe, J. (2005): Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen: Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, 19-339.
- Sonntag, K./Stegmaier, R./Schaper, N./Friebe, J. (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, 32, H. 2, 104-127.
- Välimaa, J. (2008): Cultural Studies in Higher Education Research. In: Välimaa, J./Ylijoki, O.-H. (Hrsg.): Cultural Perspectives on Higher Education. Dordrecht, 9-25.
- Wirtz, M./Nachtigall, C. (2008): Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen. Teil 1. Weinheim u. a.

Wosnitza, M. (2007): Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen. Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen. Landau.

Zitieren dieses Beitrags

Gebhardt, A. (2021): Lernkulturelle Spezifika der Wirtschaftspädagogik und ihrer Studierenden. In: *bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen?* Hrsg. v. Grunau, J./ Jenert, T. 1-39. Online: https://www.bwpat.de/spezial18/gebhardt_spezial18.pdf (23.02.2021).

Die Autorin



Dr. ANJA GEBHARDT

Pädagogische Hochschule St. Gallen
Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung
Bereich Berufsbildungsforschung

Notkerstrasse 27, CH-9000 St. Gallen

anja.gebhardt@phsg.ch

<https://www.phsg.ch/de/forschung/institute/professionsforschung-kompetenzentwicklung/berufsbildungsforschung>

Anhang

Tabelle 3: Deskriptive Kennzahlen zur Beschreibung der wirtschaftspädagogischen Lernkulturen

Skalen	n	M	SD	Minimum	Maximum
Individuelle Dimension					
Intrinsische Studienmotivation	356	3.84	0.67	1.67	5.00
Extrinsische Studienmotivation	356	3.44	1.00	1.00	5.00
Intrinsische Lernmotivation	356	3.61	0.76	1.00	5.00
Extrinsische Lernmotivation	356	2.90	0.85	1.00	5.00
Hoffnung	356	3.91	0.74	1.67	5.00
Angst	356	2.19	0.84	1.00	5.00
Langeweile	355	2.17	0.81	1.00	4.67
Fremdbestimmung	356	3.61	0.76	1.00	5.00
Proaktivität	356	2.58	0.83	1.00	5.00
Metakognitive Lernstrategien	356	3.96	0.64	1.33	5.00
Elaborationsstrategien	356	3.51	0.84	1.00	5.00
Wiederholungsstrategien	356	3.31	0.74	1.33	5.00
Pädagogisch interaktionale Dimension					
Instruktion	350	2.97	0.86	1.00	5.00
Konstruktion	356	3.24	0.82	1.00	5.00
Begleiterrolle	354	3.22	0.73	1.00	5.00
Engagement	356	4.01	0.69	1.67	5.00
Formative Rückmeldungen	347	2.25	1.09	1.00	5.00
Partizipation	355	2.49	0.74	1.00	4.67
Partnerschaftlichkeit	356	4.05	0.65	1.00	5.00
Konkurrenz	351	1.87	0.82	1.00	5.00
Organisationale Dimension					
Erwartungen	356	3.39	0.77	1.00	5.00
Einführung	356	3.48	0.92	1.00	5.00
Freiheitsgrade	356	2.90	0.90	1.00	5.00
Extracurriculares Engagement	355	3.20	0.91	1.00	5.00
Infrastruktur	356	3.44	0.80	1.25	5.00

Tabelle 4: Ergebnisse der allgemeinen linearen Modelle zur Identifizierung von lernkulturellen Unterschieden

Skala	Studierenden- gruppe	Deskriptive Maßzahlen			Allgemeines lineares Modell		
		n	M	SD	F-Wert	p	η^2
Individuelle Dimension							
Intrinsische Studienmotivation	Wipäd	346	3.84	.67	1.492	> .05	0.001
	Wiwi	1796	3.80	.69			
	PH	727	3.79	.69			
Extrinsische Studienmotivation	Wipäd	346	3.44	1.00	236.332	< .001	0.142
	Wiwi	1796	3.79	.88			
	PH	727	2.80	.93			
Intrinsische Lernmotivation	Wipäd	346	3.61	.76	62.716	< .001	0.042
	Wiwi	1797	3.46	.76			
	PH	727	3.16	.78			
Extrinsische Lernmotivation	Wipäd	346	2.90	.85	78.324	< .001	0.052
	Wiwi	1797	3.06	.91			
	PH	726	2.51	.81			
Hoffnung	Wipäd	346	3.91	.74	18.891	< .001	0.013
	Wiwi	1796	3.72	.69			
	PH	727	3.85	.65			
Angst	Wipäd	346	2.19	.84	39.668	< .001	0.027
	Wiwi	1797	2.29	.83			
	PH	725	2.06	.77			
Langeweile	Wipäd	345	2.17	.81	41.019	< .001	0.028
	Wiwi	1797	2.34	.81			
	PH	726	2.53	.87			
Fremdbestimmung	Wipäd	346	3.61	.76	5.219	< .01	0.004
	Wiwi	1797	3.70	.74			
	PH	726	3.80	.70			
Proaktivität	Wipäd	346	2.58	.83	233.174	< .001	0.140
	Wiwi	1796	2.25	.77			
	PH	727	3.00	.76			
Metakognitive Lernstrategien	Wipäd	346	3.96	.64	32.072	< .001	0.022
	Wiwi	1797	3.96	.66			
	PH	727	3.79	.66			
Elaborationsstrategien	Wipäd	346	3.51	.84	30.896	< .001	0.021
	Wiwi	1797	3.32	.86			
	PH	726	3.54	.71			

Skala	Studierenden- gruppe	Deskriptive Maßzahlen			Allgemeines lineares Modell		
		n	M	SD	F-Wert	p	η^2
Wiederholungsstrategien	Wipäd	346	3.31	.74	16.977	< .001	0.012
	Wiwi	1797	3.43	.73			
	PH	727	3.27	.76			
Pädagogisch interaktionale Dimension							
Instruktion	Wipäd	340	2.97	.86	25.944	< .001	0.018
	Wiwi	1734	3.33	.82			
	PH	707	3.06	.75			
Konstruktion	Wipäd	346	3.24	.82	17.898	< .001	0.012
	Wiwi	1790	3.02	.76			
	PH	720	3.11	.65			
Begleiterrolle	Wipäd	344	3.22	.73	10.944	< .001	0.008
	Wiwi	1784	3.05	.75			
	PH	720	3.10	.68			
Formative Rückmeldungen	Wipäd	337	2.25	1.09	100.402	< .001	0.067
	Wiwi	1737	1.81	.79			
	PH	720	2.29	.86			
Engagement	Wipäd	346	4.01	.69	16.689	< .001	0.012
	Wiwi	1794	3.85	.66			
	PH	720	3.82	.61			
Partizipation	Wipäd	345	2.49	.74	114.189	< .001	0.075
	Wiwi	1777	2.30	.74			
	PH	721	2.77	.68			
Partnerschaftlichkeit	Wipäd	346	4.05	.65	185.316	< .001	0.115
	Wiwi	1791	3.61	.71			
	PH	722	4.18	.61			
Konkurrenz	Wipäd	341	1.87	.82	201.919	< .001	0.127
	Wiwi	1730	2.43	.91			
	PH	717	1.58	.69			
Organisationale Dimension							
Erwartungen	Wipäd	346	3.39	.77	5.304	< .01	0.004
	Wiwi	1787	3.44	.78			
	PH	719	3.32	.75			
Einführung	Wipäd	346	3.48	.92	17.360	< .001	0.012
	Wiwi	1794	3.61	.94			
	PH	716	3.34	.83			
Freiheitsgrade	Wipäd	346	2.91	.91	434.611	< .001	0.233

Skala	Studierenden- gruppe	Deskriptive Maßzahlen			Allgemeines lineares Modell		
		n	M	SD	F-Wert	p	η^2
	Wiwi	1797	3.53	.88			
	PH	720	2.34	.68			
Extracurriculares Engagement	Wipäd	345	3.20	.91	18.176	< .001	0.013
	Wiwi	1740	3.51	.92			
	PH	718	3.62	.80			
Infrastruktur	Wipäd	346	3.44	.80	6.964	< .01	0.005
	Wiwi	1789	3.59	.75			
	PH	719	3.44	.74			