

LEHRE UND LERNEN IN DEN DISZIPLINEN

ANERKENNUNG UND TRANSZENDIERUNG VON FACHKULTUREN

Keynote im Rahmen des HDS.Forum 2012

Prof. (em.) Dr. Dr. h. c. Ludwig Huber

Universität Bielefeld / Fakultät für Erziehungswissenschaft

lwhuber@gmx.de

1. EINLEITUNG

„Lehre und Lernen in den Disziplinen“ – unter diesem Titel wurde mir dieser Vortrag angetragen, so steht er im Programm. Er bedeutet für mich eine Herausforderung! Ich bin – als Schulpädagoge und Hochschuldidaktiker – ein „Allgemeindidaktiker“, also einer, der zu bedenken hat, wie welche Ziele für das Studium zu formulieren, zu begründen und abzuleiten sind, wie Inhaltsstrukturierung und Methodenauswahl sich zu diesen verhalten müssen oder welche Gründe allgemein für welche Art von Lernsituationen sprechen usw. Dann ist er darauf angewiesen, dass die Kolleg_innen in den Fächern solche allgemeinen Überlegungen oder Empfehlungen aufgreifen und in ihren Bereichen umsetzen. Hierbei ist es eine Herausforderung, aber auch ein Reiz, sich in die Gegenseite hineinzuversetzen – um so mehr, da ich oft genug höre: Was Sie da reden, das geht in unseren Fächern sowieso nicht, oder: In meinem Fach ist alles ganz anders.

In der Tat, das zeigen solche Redeweisen, wird der Sachverhalt durch den Titel des Vortrags noch verharmlost: Wir lehren vielleicht *Disziplinen*, doch wir lehren *in Fächern*. Die beiden Begriffe werden im Alltag oft nicht deutlich unterschieden – schon gar nicht, wenn von „Interdisziplinarität“ die Rede ist. Aber in der Forschung



5



vorherige Seite | Seite | nächste Seite



Start



Zoom



Vollbild

über Wissenschaften, soweit sie deutschsprachig ist¹, ist es weithin gebräuchlich, sie zu trennen:

- *Disziplin* (discipline) für die kognitive Formation, gekennzeichnet je spezifisch durch Gegenstand, Methoden, Prämissen, Gütekriterien, also durch ein mehr oder minder ausgeprägtes bzw. elaboriertes Paradigma
- *Fach* (subject) für eine soziale Organisation, gekennzeichnet je spezifisch durch Curricula (Studiengänge), Prüfungssysteme, Rekrutierungsmuster für das professionelle Personal, Institutionelle Strukturen (z. B. mehr oder minder hierarchisch, mehr oder minder kleinteilig oder weitreichend)

An Disziplinen gibt es, je nach Strenge des Maßstabs, überschaubar wenige (nach Heckhausen 1987 vielleicht zwanzig), an Fächern unüberschaubar viele (nach dem Hochschulverband über eintausend). In den meisten Fächern sind Elemente aus mehreren Disziplinen kombiniert. Fachbereiche oder gar Fakultäten wiederum können sehr verschiedene Fächer in sich vereinen.

Disziplinen prägen Denkformen aus. In Fächern als soziale Organisationen bilden sich darüber hinaus oder darum herum Sitten und Gebräuche heraus, spezifische Normen (Dos and Don'ts), Arbeits-

1 Trowler fordert mehr Differenzierung in der englischsprachigen Literatur, die oft nur „disciplines“ gebraucht: „The situation becomes more complex still if one makes a distinction between discipline and subject, where subject is understood as the organizational structures and patterns into which disciplines are translated.“ (Trowler 1998, S. 61). Die hochschulbezogenen Fachzentren, die in Großbritannien unter dem Dach der Higher Education Academy eingerichtet wurden und dem Wissenschaftsrat als Vorbild dienen, heißen „subject centres“.

und Umgangsformen, durch Traditionen sowie bestimmte Praktiken in Forschung, Lehre, Selbstverwaltung.² Je nach Eindeutigkeit oder Unbestimmtheit ihrer Fachumgebung einerseits und nach Intensität und Dauer ihrer Studien andererseits wachsen die Studierenden, wächst der wissenschaftliche Nachwuchs in diese Formen hinein – oft ohne dass das bewusst wird, werden sie „im Fach sozialisiert“, um daran teilhaben zu können; ja, sie können einen fachspezifischen „Habitus“³ ausprägen.

2 Trowler erörtert dies in einer Auseinandersetzung mit Bernstein: Dieser betone zu recht die Wechselwirkung zwischen sozialen Strukturen und *knowledge* bzw. *curriculum structures*, sehe aber die *disciplinary cultures* immer noch zu einheitlich (*paradigmatic*). Trowler argumentiert dagegen: Es gebe in den Fachkulturen noch *internal schisms*, z. B. durch individuelle pädagogische Ideologien (Kanon vs. Standards; traditionalistisch vs. *progressive education*, z. T. verknüpft mit gesamtgesellschaftlichen Ideologien, z. B. *social reconstructionism/egalitarianism*; weitere „quer-liegende“ Orientierungen: *enterprise/skills/key-qualifications*; *profitability* einer Reform für das eigene Fach; *cultural streams*, unter anderem *genderism* mit Problemen der Unterprivilegierung und Stigmatisierung von Frauen; soziale Herkunft und damit verbundene Kultur; verbreitete Annahmen und Redeweisen über die eigene Disziplin usw.

3 Mitleben und Mittun in einer Kultur geht hervor aus bestimmten Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmustern der Angehörigen und zugleich bringt es diese immer wieder hervor. Als das System, das generative Prinzip oder die „strukturierende Struktur“ solcher Muster/Schemata oder dauerhafter Dispositionen definiert Bourdieu den Habitus, der seinerseits als „strukturierte Struktur“ den historischen und sozialen Lebensbedingungen der jeweiligen Gruppe entspricht. Wie der Habitus in den geschichtlich gewordenen kulturellen Einrichtungen und Praktiken institutionalisiert ist, so wird er von den Individuen inkorporiert – sogar buchstäblich bis in die Körperhaltungen und -sprachen hinein (vgl. Huber 1990, 1991, 1998). Gerade für eine Untersuchung fachspezifischer Haltungen und Verhaltensweisen hat das Habituskonzept gegenüber dem aus vielen Gründen fragwürdigen Einstellungsbegriff den Vorzug, eine Kompetenz zu bezeichnen, die häufig mit einer generativen Grammatik (hier des sozialen Handelns) analogisiert wird. Je nach Situationswahrnehmung kann diese durchaus verschiedene, auch neue oder widersprüchliche Handlungen



Insofern scheint es naheliegend, von *Fachkulturen* zu reden. Wir lehren nicht nur in Fächern, wir sind Teil des Lehrens und Lernens in einer Fachkultur.⁴ Die Fachkultur bietet, wie jede Kultur, einerseits einen Rahmen oder ein Gerüst für unser Handeln, insofern Orientierung, andererseits aber auch eine oft unbewusste Grenze, insofern womöglich eine Bornierung. Die Aufgabe, auch für diesen Vortrag, ist deshalb, sich diese Kultur bewusst zu machen, sie kritisch zu reflektieren und entsprechend zu pflegen (zu „kultivieren“) oder aber zu transzendieren.

2. „KULTUR“

Mit dem eben so selbstverständlich eingesetzten Begriff Kultur muss man allerdings vorsichtig umgehen. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist er zum Allerweltsbegriff geworden. In den allzu beliebten Redeweisen von Ess-, Fahr-, Leistungs-, Prüfungskultur, aber eben auch Lernkultur, bedeutet er dann nur noch so etwas wie eine Gestaltungsweise des entsprechenden Tuns. Klar ist, dass er nach dem angelsächsischen Vorbild *culture*, das seinerseits durch Ethnographie und Soziographie geprägt ist, nichts mehr mit „Hochkultur“

erzeugen, die „objektiv ihrem Zweck angepaßt (sind), ohne daß bewußt Ziele und Zwecke anvisiert werden“. Außerdem lässt sie individuelle Stile als Varianten eines gruppenspezifischen homologen Systems verinnerlichter Strukturen zu (Bourdieu 1979, S.165; vgl. generell ebd. S. 151ff.; Bourdieu 1982, bes. S. 277ff.; 1987, S. 108ff.).

⁴ Zu Problemen der Abgrenzung von Fachkulturen, wenn man sie vor allem durch gemeinsame Dispositionen der Subjekte definiert, vgl. Multrus (2004).

zu tun hat und insofern keine Wertung einschließt. Eine halbwegs deutliche wissenschaftliche Definition, ausgewählt aus ca. tausend angebotenen, konnte vor dreißig Jahren noch heißen:

„Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfaßt die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet.“ (Clarke et al. 1979, S. 41)

Wer darin schon zu viele Voraussetzungen gemacht fand, konnte sich auf eine „Minimaldefinition“ von H. S. Becker (1986, S. 12) zurückziehen, wonach Kultur „die in einer Gruppe geteilten und als selbstverständlich genommenen Verständnisse von Gebrauch und Bedeutung der Dinge um sie herum“ bedeutet.

Heute wird vielfach die Vorstellung von Kultur als der Lebensweise einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem bestimmten Raum oder Bereich, die sich aufgrund ihrer Kultur von anderen solchen Gruppen in anderen Räumen oder Bereichen unterscheidet, aufgelöst zugunsten einer Auffassung von Kultur als Prozess (oder Fluxus):

„Kultur wird nicht als statisches, in sich geschlossenes System, sondern als ein Fluss von Bedeutungen angesehen, der fortwährend alte Beziehungen auflöst und neue Verbindungen eingeht“ (Zukrigl



& Breidenbach 2003, zit. nach Bertelsmann-Stiftung, S. 6). Unter einem solchen Kulturbegriff, insofern kann er als Warnung dienen, könnte man Aussagen über eine Kultur immer nur als eine Art Momentaufnahme eines Gemenges von Orientierungen (Dispositionen, Präferenzen) und Zuschreibungen (Fremd- und Selbstzuschreibungen) auffassen, also keinesfalls als eine fixe Realität. Wenn man das weiß, kann man den Begriff aber durchaus mit Gewinn zu heuristischen Zwecken gebrauchen. Bei jeder Definition galt und gilt dabei aber auch: Zugehörigkeit zu einer Kultur beeinflusst gewiss, determiniert aber nicht das individuelle Verhalten. Zwar kann ich bei jedem/r Angehörigen einer Kultur als wahrscheinlich erwarten, dass er/sie disponiert ist, sich so zu verhalten, wie nach allgemeinem Eindruck in dieser Kultur vorherrschend ist, muss aber als möglich ansetzen, dass er/sie sich in seinem/ihrer persönlichen Stil davon unterscheidet, und sogar neugierig darauf sein, worin.

3. FACHKULTUREN

Dass Universität nicht Universalität darstellt, dass die akademische Welt durch Fächer gegliedert, um nicht zu sagen: zersplittert ist, die ihre Reviere und Grenzen mehr oder minder deutlich markieren, gehört zu unser aller Erfahrung. Gleiches gilt für Beobachtungen, dass die Kolleg_innen in den Fächern Eigentümlichkeiten gemeinsam haben, die man nach dem eben Gesagten „Kulturen“ nennen könnte.

Die Hörer_innen bzw. Leser_innen dieses Vortrags werden keine Mühe haben, dafür viele Beispiele zu finden, wenn sie sich nur einmal kurz vergegenwärtigen, wie ihre Fachkolleg_innen oder auch sie selbst über „die“ soundso-Wissenschaftler_innen in anderen Fächern reden, wenn sie unter sich sind.

Aus solchen Beobachtungen wird die Rede von Fachkulturen immer wieder genährt. Sie hat eine lange Tradition in den USA: Die schiere Größe und unendliche Vielfalt des amerikanischen Hochschulsystems hat offenbar komparatistische Studien zur Kultur von Hochschulen und dann auch von *departments* geradezu provoziert. Als Metapher tauchte der Begriff aber auch bei uns gelegentlich auf.

In den letzten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, vielleicht zusätzlich stimuliert durch die Wissenschaftskritik der Studentenbewegung im weitesten Sinne, wurden Fachkulturen als Mediatoren gesellschaftlicher Strukturen oder Determinanten von Forschung und Lehre in der Wissenschaftsforschung eher aus theoretischer Perspektive thematisiert – sei es in der Wissenschaftstheorie (Anschlüsse an Th. Kuhn) oder speziell der Wissenschaftssoziologie (vgl. Bourdieu, Clark, Becher, Arnold u. a.) oder in der Hochschulsozialisationsforschung (für eine Zusammenfassung vgl. Huber 1991, 1991a).

In jüngster Zeit wird das Thema der Fachkulturen wieder sehr aktuell, und zwar gerade aus dem praktischen Interesse von *change agents* wie z. B. Studienreformer_innen und



Hochschuldidaktiker_innen, die offenbar in ihrem Handeln auf dergleichen stoßen.⁵

Offenbar, so lässt sich aus den Befunden diesbezüglicher Studien schließen, können ungeachtet der o. g. theoretischen Zweifel in pragmatischer Absicht durchaus plausible Beschreibungen von bestimmten Aspekten von Fachkulturen erstellt werden, die diskutiert und in den Strategien berücksichtigt werden können. Allerdings ziehe ich aus jenen Zweifeln den Schluss, dass bei jeder „Anwendung“ des Konzepts auf einen gegebenen Fachbereich (Institut, Fakultät) darauf zu achten ist, welche Disziplinen, Fächer, Machtstrukturen, soziale Bezüge und Orientierungen sich in ihm kreuzen. In jeder Interaktion mit einem Fachmitglied ist zu fragen, wie er/sie sich individuell im jeweiligen Feld einordnet. Es kann sich dabei herausstellen, dass einem Fachkulturen vor allem als eine Art ideologisches Konstrukt begegnen, dessen sich die Mitglieder eines Fachbereichs, die sich sonst womöglich individuell sehr unterschiedlich verhalten, gemeinsam als Instrument bedienen, um Interventionen von außen abzuwehren oder zu modifizieren.

5 Allein schon die Titel der Essays oder Studien zeigen, dass fachspezifische Differenzen oder *disciplinary styles* als virulent erfahren werden in Bezug auf Einstellungen in den Fächern gegenüber neuen Rahmenkonzepten (z. B. zur Modularisierung der Studiengänge, Trowler 1998), in den präferierten Lehrkonzepten (vgl. Trowler & Cooper 2002; Trowler 2009) bzw. Kriterien „guter“ Lehre, in der Wahrnehmung der Beziehungen zwischen Forschung und Lehre (vgl. Schaeper 1997; Brew 2001, 2006; Musselin & Becquet 2008), in den Organisationsformen von Forschung und Projekten (vgl. Musselin & Becquet 2008), in den Ausprägungen des *scholarship of teaching and learning* – insofern vorhanden (vgl. Huber & Morreale 2002), in den Begriffen von Qualität und Qualitätsmanagement (vgl. Kekäle 2002) oder in Stellungnahmen zu Leitungsstrukturen in Departments und Hochschulen (vgl. Kekäle 1999).

4. DIMENSIONEN DER DIFFERENZIERUNG VON FACHKULTUREN

Dafür sind, wie zu erwarten, viele Vorschläge gemacht worden. Auswahl und Gewichtung daraus richten sich jeweils nach dem Frageinteresse des Beobachters oder der Beobachterin. In meinem, wie es für ein Handbuch geboten ist, stark zusammenfassenden Artikel werden die folgenden Dimensionen behandelt (Huber 1991, Kap. 5.2):

- Normative Klimata: politische Orientierungen, soziale Einstellungen, wissenschaftsbezogene Orientierungen
- Interaktionsstrukturen: Kontaktdichte und -richtungen, Hierarchien, Sozial- und Umgangsformen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen
- Lehrstile und Lernorganisation: didaktische Großformate, Lehrkonzepte, Diskussionsstile, Leistungs- und Prüfungsanforderungen, Lernstrategien
- Organisation des Lernens: zeitlich und räumlich
- Curricularer Code der „Klassifikation und Rahmung“: Kollektionscode vs. Integrationscode; Rahmung auch der Fachsprache
- Epistemologische Merkmale: z. B. „rein-angewandt“, „hart-weich“, Orientierung auf Abstraktion, Generalisierung, Wiederholbarkeit vs. Konkretion, Komplexität, Besonderheit; Präferenz für quantitative vs. qualitative Methoden; konsens- oder dissensorientierte Artikulation, Organisationsformen und Bezüge wissenschaftlicher Arbeit usf.

- Lebensstile und Geschmackspräferenzen
- Rekrutierung: Herkunft, Geschlecht der Studierenden (und zu-
meist auch der Lehrenden), Studien- und Berufsmotivation,
Lebensziele und Werthaltungen, psychische Dispositionen

Wann immer zu diesen Dimensionen Beobachtungen gesammelt werden, sind diese Merkmale keinesfalls als statische Größen zu nehmen. Wie alle Kulturen sind die Fachkulturen in stetem Wandel, vielleicht sogar noch dynamischer als andere. Auch das kann ich hier nur an einzelnen Beispielen aus solchen Dimensionen von Fachkulturen andeuten, die nach meiner Vermutung bei hochschuldidaktischen Überlegungen besonders wichtig werden können.

5. ZU EINIGEN AUSGEWÄHLTEN DIMENSIONEN

5.1 An den Anfang seien die epistemologischen Strukturen gestellt, weil sie dem/der externen Beobachter_in wie auch dem/der internen Wissenschaftler_in auf den ersten Blick als die für Disziplinen und ihre Unterscheidung konstitutiven erscheinen. Manche andere Merkmale mögen daraus ableitbar sein, zumal sich Fachangehörige darauf im Disput mit Vorliebe beziehen und diese als die Natur ihres Faches ansehen.

Das wird vorstellbar an den schon klassischen Versuchen, die Disziplinen epistemologisch zu klassifizieren nach „rein-angewandt“ oder „hart-weich“ (Biglan 1973a, b), nach Orientierung auf Abstraktion, Generalisierung, Wiederholbarkeit vs. auf Konkretion,

Komplexität, Besonderheit, nach Präferenz für quantitative vs. qualitative Methoden (vgl. z. B. Becher 1987b) oder nach konvergenz- vs. divergenzorientierten Diskussions- und Sozialformen usf. Becher zufolge sind sie nicht nur als Grundzüge der Logik, sondern auch der „Soziologik“ des jeweiligen Faches von Bedeutung. Sein Tableau (1987a, S. 289) zeigt eindrucksvoll das Bild, das sich so zeichnen lässt. Sehr viele Elemente der Alltagsrede von Wissenschaftler_innen über die eigene Disziplin und vor allem die anderen Disziplinen lassen sich damit leicht verknüpfen (vgl. Becher 1981, 1989).

Dennoch richten sich auf diese epistemologischen Charakterisierungen inzwischen grundsätzliche Einwände, die ich wegen ihrer exemplarischen Bedeutung auch für die anderen Dimensionen hier kurz erörtern möchte.

(1) Massive Einwirkungen auf die Hochschulen von außen – Globalisierung, Vermassung der Ausbildung, Verstärkung staatlicher Kontrollen (Qualitätssicherung, Evaluation), Unterwerfung von Forschung und Lehre unter Marktgesetze und „Managerialism“ – hätten den Einfluss bzw. Spielraum der Kräfte innerhalb der Hochschulen (d. h. auch der Disziplinen) stark zurückgedrängt oder durchkreuzt (Becher & Trowler 2001, S. 1ff.). Die Vorstellung von Disziplinen als festen und klar unterscheidbaren Größen werde den Entwicklungen des Wissenschaftsbetriebes und neuer Modi der Forschung nicht mehr gerecht, sei überholt und zementiere (unglücklicherweise) die Förderungslinien öffentlicher Stellen in den falschen Bahnen (stellvertretend für diese Kritik vgl. Brew 2001).



(2) In einer zweiten Kritiklinie wird zwar anerkannt, dass die Rede von Disziplinen und die Aufmerksamkeit für disziplinäre Kulturen weiterhin relevant sei – „not because disciplines themselves are intrinsically important, rather because academics *consider* them to be important“ (Trowler 2009, S. 9). Generell sei zunächst einmal – wie gegenüber allen strukturalistischen Modellen – darauf zu verweisen, dass soziale Wirklichkeit und gesellschaftlicher Wandel durch die Wechselwirkung von Strukturen und Akteuren (*structural and agentic factors*), von das Verhalten beeinflussenden strukturellen Faktoren und deren Interpretation in den deutenden Erzählungen (*narratives*) abhängt. Trowler (immerhin 2001 noch Mitautor der 2. Auflage des berühmten Buches von Becher) warnt hier vor „epistemologischem Essentialismus“ (vgl. Fußnote 2).

Eine Zwischenbilanz: Aus beiden grundsätzlichen Kritiklinien folgt die Warnung, Fachkulturen im Allgemeinen und epistemologische Strukturen im Besonderen nicht als objektiv gegebene Phänomene anzusehen. Das bedeutet nicht, dass diese Unterscheidungen der Disziplinen nach ihren epistemologischen Strukturen nicht praxisrelevant sind, z. B. für die Interaktion zwischen Fachkulturen sowie zwischen Hochschuldidaktiker_innen und Hochschullehrenden. Die Praxisrelevanz ergibt sich daraus, dass Fachkulturen in den *narratives* – also dem Selbstverständnis, Identitätsbewusstsein, Ethos und den Machtspielen zwischen den Fächern – eine Rolle spielen.

5.2 CURRICULARER CODE Bernstein (1977) hat mit der Unterscheidung zweier Codes der „Klassifikation und Rahmung“ intentionaler Wissensvermittlung ein heuristisch sehr fruchtbares Instrument zur Analyse von Fächern eingeführt: Einem „Kollektionscode“ folgen Curricula, die durch scharfe Differenzierung und hierarchische Strukturierung der Inhalte nach innen und starke Abgrenzung derselben auch nach „außen“, d. h. gegenüber anderen Disziplinen und anderen Erkenntnisformen, gekennzeichnet sind. Ihnen entsprechen soziale Rahmen, welche die Hierarchie unter den Mitgliedern betonen und Lernenden wie z.T. auch Lehrenden wenig Raum für die Mitgestaltung des Curriculums und das Einbringen persönlicher Elemente lassen. Curricula des „Integrationscode“ zeigen nach innen und außen schwächere Grenzziehungen, eine weniger ausgeprägte Sequenzierung des Lernens und Hierarchisierung des Personals und mehr Offenheit für aus der Praxis generierte Problemstellungen, andere Perspektiven und subjektive Sichtweisen. Der „Kollektionscode“ dominiert recht durchgehend die Lehre in den Natur-, aber auch den Ingenieur- und der Rechtswissenschaft(en) sowie der Medizin. Der „Integrationscode“ umfasst notwendig Pädagogik, Soziologie, Psychologie und die Geisteswissenschaften, die stärker situationsabhängig sind: In Zeiten der Krise öffnen sie sich zum „Integrationscode“ hin. In welchem Code man verkehrt, ist in höchstem Grade wirksam in der Entstehung einer fachspezifischen Habitusausprägung, beobachtbar in vielen Dimensionen bis hinein in die *Wissenschaftssprache*, aus der manche Verständigungsprobleme entstehen.



Wie an den Begrifflichkeiten deutlich wird, setzt diese Unterscheidung an den Lehr- und Lernstrukturen an, nicht jedoch an den Forschungsparadigmen. Eine gewisse Parallelität zu deren Spektren („hart-weich“, „rein-angewandt“) ist nicht zu verkennen, aber das Material hier sind Daten des Lehrbetriebes. Das ist deswegen bedeutsam, weil es guten Grund für die Annahme gibt, dass, historisch gesehen, die Basis für die konstante Präsenz und kontinuierliche Reproduktion der Fachstrukturen nicht die Forschung ist, sondern die Lehre und – nicht zu vergessen – die Prüfungen, also der Bereich, in dem es für die Hochschulen gesellschaftliche Funktionen und Monopole zu bewahren gilt. Der Konservatismus der Fächer hat viele Wurzeln gerade hierin.

Ich bin bis jetzt nicht in der Lage, neue Befunde beizubringen oder Expertisen zu zitieren zu der Frage, ob sich – ähnlich wie die epistemologischen Grenzen zwischen Disziplinen – auch die Grenzen zwischen den curricularen Codes der Fächer zu verwischen beginnen. Bezüglich einer Reglementierung der Inhalte und Sequenzierung der Curriculumselemente haben sich vermutlich infolge der Bologna-Reform und der Modularisierung die vormals ‚offeneren‘ Fächer des Integrationscodes denen des Kollektionscodes etwas angenähert. Andererseits sind, wo immer hochschuldidaktische Innovationen wie *Problembased Learning*, Forschendes Lernen, Erkundungspraktika, Projektorientierte Studienelemente o. ä. Fuß fassen konnten, auch in den Fächern des Kollektionscodes manche Lernsituationen offener und „integrativer“ geworden. Dennoch ist

zu vermuten, dass in Diskussionen bei Stichworten wie „Erfüllung des Stoffpensums“, „Sicherung des Grundlagenwissens zu Anfang“, „Standardisierung der Prüfungen“ die geringere oder größere Nähe zu einem dieser Codes noch virulent ist (s. u. „Lehrkonzepte“).

5.3 LEHRSTILE UND LERNORGANISATION zeigen ihre Entsprechungen zu den curricularen Codes (und übrigens auch den Interaktionsstrukturen, auf die ich hier nicht eingehen kann). Eine Selbstverständlichkeit in der Praxis – aber keineswegs in ihren Folgen – ist das nach Fächern recht unterschiedliche Verhältnis der *didaktischen Großformate* Vorlesung und Übung, Seminar und Tutorium, Labor- und Feldpraktikum. Innerhalb ihrer variierten früher wiederum deutlich fachspezifisch die *Lehrstile*, z. B. in der Vorlesung strukturierte, audiovisuell gestützte Informationsvermittlung (vorherrschend in den Naturwissenschaften und der Medizin) vs. nur der verbale themenexponierende Vortrag (Geistes- und Sozialwissenschaften). Diese Unterschiede sind möglicherweise inzwischen durch die Verbreitung von Powerpoint-Präsentationen überall abgeschwächt. Für die vorherrschenden *Diskussionsstile* mag noch gelten, dass sie geschlossener oder offener, stärker konvergenz- oder stärker divergenzorientiert, „Bluff“ erschwerend oder nahelegend usw. ausfallen, wobei für die Naturwissenschaften die jeweils erst- und für die Sozialwissenschaften die zweitgenannte Alternative gilt. Aber auch die *Anforderungen an das Lernen* werden entweder als hierarchisch aufsteigend, schwierig, logisch, fremdbestimmt,



regel- und methodengeleitet beschrieben oder als zyklisch, interpretierend, mehr selbstbestimmt und diffuser erlebt. Erwiesenermaßen entsprechen dem die fachspezifisch unterschiedlichen *Lernstrategien*, die in der Zeit des Studiums bevorzugt und damit auch eingeübt werden. Mit dem Überhandnehmen der Prüfungen, zumal in der Form von Kenntnisse abfragenden Tests, mag sich allerdings das *surface level learning* – früher vor allem in den Fächern des Kollektionscodes anzutreffen – auch auf die anderen ausdehnen.

5.4 REKRUTIERUNG Die politischen und sozialen Einstellungen, Lernstrategien und Lebensweisen allein aus solchen Strukturen der Fachumwelt erklären zu wollen ginge sicherlich fehl: Sie ergeben sich erst aus der Mischung mit oder gar vor allem aus der Herkunft und den verfolgten Zielen, die einerseits die Studierenden, andererseits die Hochschullehrenden mitbringen. Die Evidenz für fachspezifische Unterschiede der „Rekrutierung“ nach Herkunft und Geschlecht der Studierenden, der Studien- und Berufsmotivation, der Lebensziele und Werthaltungen schon zu Studienanfang war noch in den 90er Jahren überwältigend (vgl. Huber 1998). Auch diesbezüglich ist mit Abschwächungen,⁶ nicht aber mit einer

6 Die Selbstreproduktion der Mediziner_innen wird durch den Numerus Clausus, die der Jurist_innen durch die „Vermassung“ des Studiums durchkreuzt. Die Klarheit des Fächerspektrums wird durch eine Fülle neuer Studienrichtungen, z.T. mit unkonventionellem Fächermix, verwischt (vgl. Rustemeyer 2005, S.71).

Aufhebung der Unterschiede zu rechnen.⁷ Man muss überall mit Heterogenität, in den Fächern hingegen mit je spezifischen Spektren von Heterogenität rechnen. In Bezug auf die psychischen Dispositionen spricht nichts gegen die Annahme, dass die schon vor Ende des letzten Jahrhunderts beobachtete Tendenz fortbesteht, die Studienwahl nicht nur aus positivem Interesse für einen Beruf oder ein Fach (wie in Befragungen immer als wichtigstes Motiv angegeben), sondern auch als Abwahl von Fächern zu vollziehen, in denen man sich unwohl und unsicher fühlt (z. B. Vermeidung von Ungewissheitssituationen, wie sie in unstrukturierten Fächern drohen).

5.5 LEHRKONZEPTE. Man könnte in dieser Phänomenologie der Fachkulturen noch lange fortfahren. Das ist das Problem dieses Ansatzes. Trowler (2009) tritt deswegen dafür ein, sich je nach

7 Im WS 2009/10 hatten 63 % der Studierenden der Medizin mindestens ein Elternteil mit Universitätsabschluss, der Ingenieurwissenschaften 48 % (also mehr als früher) und aller übrigen Fächer im Schnitt 40 % (Multrus, Ramm & Bargel 2011, S. 1). In Bezug auf das soziale Herkunftsmilieu ist allerdings zu vermuten, dass immer noch Biologie, Sozialpädagogik und Wirtschaftswissenschaften sowie generell Lehramtsstudiengänge für Kinder aus bildungsfernen Familien attraktiver sind als andere. Geisteswissenschaften hingegen (ausgenommen Deutsch und z.T. Fremdsprachen als Lehramtsfächer) und „aparte“ Sozialwissenschaften (Kulturwissenschaft, Anthropologie, Ethnographie, Medienwissenschaft) sind attraktiver für Kinder aus bildungsnahen Familien (mit höherem kulturellen und sozialen Kapital). Die Prozentzahlen bei Multrus (2004, S. 489) bezogen auf Bildungsabschlüsse der Eltern deuten jedenfalls daraufhin.

Erkenntnis- oder praktischem Interesse nur eine bestimmte Dimension zu wählen und diese als Figur im Vordergrund von der Kultur abzuheben. Von seiner Perspektive aus, die wir in hochschuldidaktischer Absicht auch einnehmen können, benennt er als „the more specific notion“ die „teaching and learning regimes“ (ebd., S. 10f.) vor den Hintergrund der kulturellen Charakteristika der jeweiligen Umgebung (*environment*), um Innovationsmöglichkeiten im Bereich von Lehre und Studium identifizieren und realisieren zu können.

Für die „teaching and learning regimes“ nennt Trowler (ebd., S. 11ff.) acht „moments“:

- *tacit assumptions* (z.B. über vorauszusetzende Allgemeinbildung, Wünschbarkeit von general studies, Fragwürdigkeit von Wirtschaftsbeziehungen der Disziplin, Verhältnis von Auslesen vs. Fördern)
- *implicit theories of teaching, learning, and assessment* (z. B. dass Begabung gegeben sein müsse, gegeben ist oder nicht; dass Lernstoff systematisch geordnet vermittelt werden muss und nur so ordentlich gelernt werden kann; dass Instruktion in geschlossenen, kontrollierten Formen solideres Lernen gewährleiste als offene Formen, z. B. Projekte)
- *recurrent practices* (z. B. Tradition der großen Stoffvorlesung, das Referateseminar)
- *conventions of appropriateness* (z. B. im jeweiligen Fach selbstverständlich gewordene Formen des Einsatzes von studentischen Tutor_innen oder bestimmte erlaubte Formen von Verabredungen für mündliche Prüfungen)

- *codes of signification* (Bedeutungszuweisungen an bestimmte Inhalte; im Fach Erziehungswissenschaft z. B. Reformpädagogik, produktiver Umgang mit Heterogenität, Inklusion [alles sehr konjunkturbestimmt]; Wertungen anderer Fächer und der Bezüge zu ihnen, z. B. quantitative Empirie, Multiple Choice-Tests)
- *discursive repertoires* (Standardelemente und -streitpunkte in den Diskussionen und *backstories* [sagas] der jeweiligen community); beides z. B. an der Universität Bremen anhand des Themas „Projektstudium“ zu beobachten
- *subjectivities in interaction* (Selbstkonzepte oder -stilisierungen, besonders im Lehrkontext, aber auch in Zusammenhang mit dem vorigen, z. B. Fachbereiche, die sich besondere Exzellenz, Interdisziplinarität oder Studierendenorientierung zuschreiben)
- *power relations* (Hierarchien der Bestimmung über und Aufgabenverteilung in der Lehre – oder Anarchie).

Ich habe diese Liste von Trowler hier nicht referiert, weil ich etwa die Auswahl dieser Momente oder die Unterscheidungen darin schon für vorbildlich hielte, sondern nur um den Ansatz vorzustellen, den ich für diskussionswürdig halte. Er besagt Folgendes: Wenn schon eine Innovation im Hochschulbetrieb mit Rücksicht auf die jeweilige(n) Fachkultur(en) modifiziert werden soll – einen solchen *disciplinary approach* hält auch Trowler trotz seiner Skepsis gegenüber diesem Begriff im Interesse der Akzeptanz und Wirkung für notwendig – dann sollte man sich ausgewählte, jeweils einschlägige Dimensionen genauer ansehen, aber auch den Gesamtzusammenhang kennen.

Geht es um Entwicklungen in der Lehre, dann ist die Dimension der *teaching and learning regimes* von besonderem Interesse.

Noch einmal zusammengefasst:

- Es sind sowohl die beobachtbaren geläufigen Praktiken des Lehr- und Lernbetriebes (s. o. 3.3) als auch die zeitliche und räumliche Organisation des Lernens einzubeziehen.
- Die in den Äußerungen und Diskussionen der Beteiligten erschließbaren und im Fach vorherrschenden Lehrkonzepte (selbstverständliche Annahmen, subjektive Theorien etc.) müssen berücksichtigt werden.

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Was folgt praktisch aus solchen Überlegungen?

6.1 Die mächtigste Wirkung von Kultur ist die, dass einem die in seiner Umgebung üblichen Praktiken völlig selbstverständlich vorkommen und nicht begründungspflichtig sind. Die erste Folgerung aus der Erkenntnis, dass Fächer und mit ihnen besonders die Lehre Teil einer Kultur sind, ist daher die, dass keine der überkommenen Praktiken und Konzepte der Lehre als selbstverständlich gelten kann, sondern vielmehr nach ihrer Berechtigung befragt werden muss. Das gilt z. B. für die in bestimmten Fachkulturen stereotype Rede von den Grundlagen, die erst vollständig vermittelt sein müssten, bevor ..., oder von dem „Stoff“, der nicht zugunsten von

Projekten o. ä. gekürzt werden könne ..., oder umgekehrt von dem „Praxisbezug“, der das A und O des Studiums sei ..., oder ...

6.2 Die besten Hilfen, um genauer zu erkennen, was alles nicht selbstverständlich ist, sind:

- Verfremdungsübungen, wie sie Brecht für das Theater bzw. seine Schauspieler_innen erfunden hat
- Begegnungen mit anderen Fächern in universitären Auseinandersetzungen, fächerübergreifenden Workshops (z.B. hochschuldidaktischen), Teams (z.B. für Modulplanung), internationalen Konferenzen (wenn sie Lehre behandeln); zu erfahren, dass andere in anderen Fächern es ganz anders machen, bleibt nicht ohne Rückwirkung auf die eigene Praxis (vgl. sonstige Formen von interkulturellem Austausch oder Auslandsaufenthalten).

6.3 Letzteres – also der fächerübergreifende Austausch und Vergleich sowie Beratungen oder Fortbildungen mit und durch die allgemeinen Hochschuldidaktiker_innen (auch diese haben, wie mir schmerzlich bewusst ist, ihre eigene Kultur) – kann dann nicht nur Verfremdungen/Relativierungen ermöglichen, sondern auch Anregungen zur Weiterentwicklung der Lehre im eigenen Fach geben, die dann natürlich erst noch erprobt werden müssen. Hinter diesem schnell gesagten Satz tut sich der ganze Aufgabenkatalog der Curriculumentwicklung (im umfassenden Sinn des Wortes) bzw. Curriculumsrevision für das eigene Fach auf, von den allge-



meinen und speziellen Zielen über die Inhalte und ihre Strukturen, die Lehrorganisation und Lernformen bis hin zu den Prüfungen, die alle einmal bewusst aus einer fachfremden Perspektive angeschaut werden sollten.

Dabei müssen z. B. Lehrformen, die mit guten Gründen zum Kern des eigenen Faches zu gehören scheinen, nicht verworfen werden. Sie sind eher noch spezifischer zu kultivieren:

- das Seminar in den Geisteswissenschaften
- die Fallbearbeitung oder das Plädoyer in den Rechtswissenschaften
- Übung und Experiment in den Naturwissenschaften
- Trainings, wo Training wirklich gefordert ist (z. B. in Sprachkursen)
- Praktika von Hospitationen zu Fallstudien entwickeln (z. B. in Lehramts- oder Sozialpädagogikstudiengängen)
- und natürlich in vielen Fächern die „große“ Vorlesung, wenn man sie nicht als Stoffvermittlung, sondern als modellhaftes Denken im Fach konzipiert und mit Elementen des aktiven und kooperativen Lernens ergänzt.

6.4 HOCHSCHULFACHDIDAKTISCHE FORSCHUNG DURCH DIE LEHRENDEN DES FACHES

Was über Ansätze dieser Art hinaus nützt, ist die Entwicklung der hochschulbezogenen Fachdidaktik. Diese steckt in Deutschland noch ganz in den Anfängen. Insofern fehlt der allgemeinen Hochschuldidaktik (s. o.) ein entsprechendes Gegenüber. Nur die Fachdidaktik der Medizin ist national und international schon breit aufgestellt, mit Instituten oder Abteilungen, Zeitschriften und Online-Portalen sowie Kongressen. Mit einigem Abstand hat sich auch die Fachdidaktik der Ingenieurwissenschaften („Ingenieurpädagogik“) mit Schwerpunkt auf Fachhochschulstudien entwickelt. In anderen Fächern sind in Deutschland solche Institute gerade erst gegründet worden oder noch im Aufbau befindlich, z. B. Mathematik (Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik Mathematik Paderborn-Kassel), Rechtswissenschaften (Hamburg), Wirtschaftswissenschaften (Köln). Bis sie hilfreich werden können (aber auch zusätzlich und unabhängig von ihnen), wartet eine große Herausforderung auf die Lehrenden in den Fächern selbst: Warum sollten sie nicht ihre umfangreichen Lehrerfahrungen und ihre jeweilige Forschungskompetenzen bündeln und eigene Projekte zur Beschreibung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich konzipieren und planvoll angelegte und ausgewertete Experimente zu deren Weiterentwicklung durchführen?

Das Vorbild dafür liefert das Modell des *Scholarship of Teaching and Learning*, das vor allem in den USA, Großbritannien, Skandinavien entwickelt wurde. Die dort schon zahlreich vorliegenden Publikationen zeigen, was für interessante Themen z. B. unter folgenden Fragestellungen bearbeitet werden können: Warum finden



Studierende welche Texte in meinem Fach eigentlich so schwierig?
Welche Veranschaulichungsformen können mit welchem Effekt mit
meinem sehr abstrakten Thema verbunden werden? Wie lässt sich
das E-Learning für Gruppenarbeiten einsetzen bzw. optimieren?
Wie könnte das vielbeschworene Forschende Lernen in meinem
Fach aussehen, und zwar in Bezug auf das, was in diesem Fach
auch sonst Forschung heißt? usw. (vgl. Huber 2011).

QUELLEN UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

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

Becher, T. (1987a): Disciplinary Discourse. In: Studies in Higher Education 12 (3), S. 261-274.

Becher, T. (1987b): The Cultural View. In: Clark, B. R. (ed.): Perspectives on Higher Education. Berkeley: Univ. of California Press, S. 164-198.

Becher, T. (1989): Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines. Milton Keynes: Open University Press.

Becher, T. & Huber, L. (eds.) (1990): Disciplinary Cultures. In: European Journal of Education 25 (3), S. 235-261 und S. 333-346.

Becher, T. & Trowler, P. R. (2001): Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Culture of Disciplines. Buckingham (2nd Ed.).

Becker, H. S. (1986): Doing Things Together. Evanston/Ill.: Northwestern Univ. Press.

Bernstein, B. (1977): Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In: Bernstein, B.: Beiträge zu einer

Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt: Suhrkamp, S. 125-161.

Bertelsmann-Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf.

Biglan, A. (1973a): The Characteristics of Subject Matter in Different Academic Areas. In: Journal of Applied Psychology 57, S. 195-203.

Biglan, A. (1973 b): Relationships between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments. In: Journal of Applied Psychology 57, S. 204-213.

Bolten, J. (2004): Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: Paradigmenwechsel oder Paradigmenkorrektur? In: Interculture-Online 8.

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.



Brew, A. (2001): The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts. London: Routledge.

Brew, A. (2006): Research and Teaching: Beyond the Divide. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Clarke, B. R. (1987): The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Clarke, J. et al. (1979): Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt: Syndikat.

Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (Hg.) (2006): Hochschuldidaktik und Fachkulturen. Gender als didaktisches Prinzip. Bielefeld: Univ. Verlag Webler.

Gibbons, M. et al. (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London et al.

Heckhausen, H. (1987): Interdisziplinäre Forschung zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 129-145.

Huber, L. (1990): Disciplinary Cultures and Social Reproduction. In: European Journal of Education 25 (3), S. 241-261.

Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 417-441.

Huber, L. (1991a): Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: Neue Sammlung 31 (1), S. 3-24.

Huber, L. (1998): Festigung oder Verflüssigung. Nachdenken über fachspezifischen Habitus heute. In: Olbertz, J.-H. (Hg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung vs. Spezialisierung akademischer Bildung. Opladen: Leske & Budrich, S. 83-109.

Huber, L. (2011): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? In: Das Hochschulwesen 59 (4).

Huber, M. T. & Morreale, S. P. (eds.) (2002): Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground. Washington DC: AAHE.

Kekäle, J. (1999): ‚Preferred‘ Patterns of Academic Leadership in Different Disciplinary (Sub)cultures. In: Higher Education 37, S. 217-238.

Kekäle, J. (2002): Conceptions of Quality in Four Different Disciplines. In: Tertiary Education and Management 8, S. 65-80.

Krais, B. (1996): The Academic Disciplines: Social Field and Culture. In: Comparative Social Research, Supplement 2, S. 93-111.



Kreber, C. (ed.) (2009): The University and its Disciplines. Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries. New York, London: Routledge.

Krüger, L. (1987): Einheit der Welt – Vielheit der Wissenschaft. In: Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Frankfurt: Suhrkamp, S. 106-125.

Kuhn, Th. S. (1971): The Structure of Scientific Revolution. Chicago/Ill.: Univ. of Chicago Press (2. Aufl.).

McKinney, K. (2007): Enhancing learning through the Scholarship of Teaching and Learning. The challenge and joys of juggling. Bolton/Mass: Anker.

Multrus, F. (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Konstanz: Universität (Diss.). URL: www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2004/1326/pdf/Diss-neu.pdf.

Multrus, F., Ramm, M. & Bargelt, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin: BMBF.

Musselin, Chr. & Becquet, V. (2008): Academic Work and Academic Identities: A Comparison of Four Disciplines. In: Välimaa, J. & Ylijoki, O.-H. (eds.): Cultural Perspectives on Higher Education. New York et al.: Springer, S. 91-107.

Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Opladen: Leske & Budrich (2. Aufl.).

Portele, G. & Huber, L. (1983): Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschule. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 10), S. 92-113.

Radtke, F.-O. (1991): Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Brähler, R. & Dudek, P. (Hg.): Fremde – Heimat. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 185-208.

Roxa, T., Olsson, Th. & Martensson, K. (2008): Appropriate Use of Theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. In: Arts and Humanities in Higher Education 7, S. 276-295.

Rustemeyer, D. (2005): Universitäre Wissenskulturen. In: Teichler, U. & Tippelt, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik 50), S. 62-75.

Schaeper, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim: Dt. Studienverlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik 100).



Schülein, J. A. (1977): Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt: Suhrkamp.

Szczyrba, B. & Wiemer, B. (2011): Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel – Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In: Jahncke, I. & Wildt, J. (Hg.): Fachbezogene und übergreifende Hochschuldidaktik, S. 101-110.

Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik 120), S. 206-219.

Trowler, P. (1998): Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open Univ. Press.

Trowler, P. (2009): Beyond Epistemological Essentialism: Academic Tribes in the Twenty-first Century. In: Kreber, C. (ed.): The University and its Disciplines. Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 181-195.

Trowler, P. & Cooper, A. (2002): Teaching and Learning Regimes: Implicit Theories and Recurrent Practice in the Enhancement of Teaching and Learning through Educational Development

Programmes. In: Higher Education Research and Development 21 (3), S. 221-240.

Välimaa, J. (1998): Culture and Identity in Higher Education Research. In: Higher Education 36 (2), S. 119-138.

Zukrigl, I. & Breidenbach, J. (2003): Parallele Modernen – Kampf der Kulturen oder McWorld? In: Deutschland. Zeitung für Politik, Wirtschaft und Wissenschaft 3, Juni/Juli.

