



Universität Regensburg

Institut für Pädagogik

Lehrstuhl für Pädagogik III – Prof. Dr. Hans Gruber

Diplomstudiengang Pädagogik

Diplomarbeit

**Ein interkultureller Vergleich
von Lernstrategien im Studium
in Japan und Deutschland**

Eingereicht von:

Tomoko Kurahashi-Friedmann

Matrikelnummer: 1217546

01.02.2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans Gruber

Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmut Heid

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	3
Zusammenfassung	6
1. Einleitung	9
2. Stand der Forschung	12
2.1 Lernstrategien.....	12
2.2 Kultur in Deutschland und Japan	26
2.3 Bildungssysteme in Deutschland und Japan	35
2.4 Exkurs: Ausbildung im Unternehmen	39
2.5 Konzept der Praktischen Intelligenz	42
2.6 Internationale Forschung.....	43
3. Fragestellung und Hypothesen.....	46
4. Methode.....	52
4.1 Stichprobe.....	52
4.2 Instrumente.....	53
4.3 Durchführung	55
4.4 Auswertung	55
5. Ergebnisse	56
5.1 Ergebnisse der Hauptkomponentenanalysen.....	56
5.2 Vergleich zwischen den Studierenden hinsichtlich der Ausprägung der Lernstrategien	67
6. Diskussion	73
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	74
6.2 Beantwortung der Forschungsfragen	76
6.3 Stärken der Studie	79
6.4 Einschränkungen	79
6.5 Implikationen für zukünftige Forschung.....	80
6.6 Praktische Implikationen.....	82
6.7 Resümee	84
7. Literaturverzeichnis	85

A cross-cultural comparison of student learning strategies in higher education between Japan and Germany

Abstract

In the 1990s especially several studies were carried out on the success of Japanese companies and the considerable economic growth of those years (e.g. Nonaka & Takeuchi, 1995; Edgett, Shipley & Forbes, 1992). Japanese companies remained successful, even despite the economic crisis which affected a large portion of the world at that time.

Hence, western researchers were faced with the question whether one could learn from Japan in different areas. One of these areas was certainly the qualification strategy used by Japanese companies. In contrast to the idea of success at work always being preceded by specific qualifications - an idea that is widespread in Germany, for example - the metaphor “raw material” is frequently used in Japan to describe competences to which special attention is paid in the choosing of employees. These include for example: personality, general knowledge and the potential for further learning (Teicher & Teichler, 2000), wherein “learning” refers to the acquisition of practice-based knowhow rather than the theoretical acquisition of knowledge.

An explicit subject-based training, equivalent to a professional qualification according to German understanding, may be observed in various training institutions and businesses. The effort for company qualifications in the first professional years is however not high enough to result in a complete qualification according to German standards. In Japan it is rather the willingness to put in an effort and the different ways of applying the qualifications that matter. It is furthermore assumed that values and socio-communicative qualifications have a

huge impact upon a professional activity (Teicher & Teichler, 2000). Thus tacit knowledge is given a greater importance.

Aside from social competence, industry and modesty also play a huge role in the Japanese concept of intelligence. On the whole, industry and effort are given more weight in Japan than one's innate ability, in comparison to western countries like the USA (Niu & Brass, 2011).

The aim of this study was to compare student learning strategies in higher education across different cultures. It was assumed that culture influences students' preferred strategies of learning. An empirical study with the questionnaire "Das Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium" (LIST) was adopted. It is a five-point scale based on the model of the self-regulated learning by Pintrich (2004). It was translated and prepared in Japanese by the author, in order to examine a sample of Japanese students who majored in Business Administration. They answered it by stating the frequencies of their use of learning strategies like cognitive, metacognitive and resource-based strategies. At last the author assessed Japanese and German students' learning. The Japanese sample of the study (N = 271) was collected from students of Business Administration in three different universities in Japan, namely Sangyo Daigaku in Kyoto and Osaka Kwanei Gakuin Daigaku in 2011, and Tokyo Rika Daigaku in 2012. The German sample (N = 300) was collected from the University of Regensburg in 2011 (Gruber, 2011). As in the Japanese sample, the participating students were enrolled in courses for a degree in Bachelor of Business Administration.

Results show various differences in student learning strategies between Japanese and German students.

The results show that German students use the learning strategies organization, critical examination, control, time management, study surroundings management, literature management and collaboration

significantly more often, while their Japanese classmates more often make use of planning strategies. In terms of students' mobility in an international context, this could firstly mean that these differences due to varying cultural background must be considered, and secondly, that the use of the learning strategies that are given less attention to in the respective countries should be promoted.

Keywords: Learning strategies, Cross-cultural research, Student mobility

Zusammenfassung

Vor allem in den 90er Jahren wurden mehrere Studien über die Erfolge japanischer Unternehmen und das beachtliche wirtschaftliche Wachstum jener Jahre durchgeführt (z.B. Nonaka & Takeuchi, 1995; Edgett, Shipley & Forbes, 1992). Trotz der Wirtschaftskrise, von der ein Großteil der Welt in jener Zeit betroffen war, blieben japanische Unternehmen immer noch erfolgreich.

Dies stellte westliche Forscher vor die Frage, ob man in verschiedenen Bereichen von Japan lernen könnte. Einer dieser Bereiche war sicherlich die Qualifizierungsstrategie, die von japanischen Unternehmen verwendet wurde. Im Gegensatz zur Idee, dass der Erfolg bei der Arbeit immer spezifische Qualifizierungen voraussetzt – eine Idee, die beispielsweise in Deutschland weit verbreitet ist, – wird in Japan häufig die Metapher „Rohmaterial“ verwendet, um Fähigkeiten zu beschreiben, denen besondere Aufmerksamkeit bei der Auswahl von Mitarbeitern geschenkt wird. Dazu gehören beispielsweise: Persönlichkeit, Allgemeinwissen und das Potenzial für weiteres Lernen (Teicher & Teichler, 2000), wobei „Lernen“ sich auf den Erwerb von praktischem „Know-How“ statt der theoretischen Akquisition von Wissen bezieht.

Ein explizites fachbasiertes Training, gleich einer professionellen Qualifizierung nach deutschem Verständnis, kann in verschiedenen Trainingsinstitutionen und Geschäften beobachtet werden. Die Anforderungen für die Qualifikation im Unternehmen in den ersten Berufsjahren sind allerdings nicht hoch genug, um zu einer kompletten Qualifikation nach deutschen Ansprüchen zu gelangen. In Japan kommt es eher auf die Anstrengungsbereitschaft und verschiedenen Arten, die Qualifikationen einzusetzen, an. Desweiteren wird angenommen, dass Werte und soziokommunikative Qualifikationen einen großen Einfluss

auf professionelle Aktivitäten haben (Teicher & Teichler, 2000). Implizitem Wissen kommt hier eine größere Bedeutung zu.

In der japanischen Vorstellung der Intelligenz spielt allerdings nicht nur die soziale Kompetenz, sondern auch Fleiß und Bescheidenheit eine Rolle. Insgesamt wird in Japan mehr Wert auf Fleiß oder Bemühungen gelegt als auf individuelle Anlagen, wie das in westlichen Ländern, zum Beispiel in den USA, der Fall ist (Niu & Brass, 2011).

Ziel dieser Studie war ein Vergleich der studentischen Lernstrategien in tertiären Bildungseinrichtungen verschiedener Kulturen. Hierzu wurde eine empirische Studie mit dem Fragebogen „Das Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium“ (LIST) durchgeführt. Dieser basiert auf dem Modell des selbstregulierten Lernens von Pintrich (2004). Er wurde von der Autorin auf Japanisch übersetzt, um eine Stichprobe japanischer Studenten der Betriebswirtschaft zu untersuchen. Die Studenten beantworteten die Fragen bezüglich ihrer Verwendung von Lernstrategien wie kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien auf einer 5-Punkte- Likert-Skala.

In dieser Studie wurde die japanische Stichprobe (N = 271) in Japan an den Universitäten Sangyo Daigaku in Kyoto, Osaka Kwansei Gakuin Daigaku im Jahre 2011 und Tokyo Rika Daigaku im Jahre 2012 und die deutsche Stichprobe (N = 300) in Deutschland an der Universität Regensburg im Jahre 2011 erhoben (Gruber, 2011). Die Befunde zeigen Unterschiede bei den Lernstrategien japanischer und deutscher Studierender. Die Ergebnisse zeigen, dass deutsche Studierende signifikant häufiger die Lernstrategien Organisation, Kritisches Prüfen, Kontrolle, Zeitmanagement, Gestaltung der Lernumgebung, Literaturmanagement und Kollaboration einsetzen, während ihre japanischen Kommilitonen häufiger Planungsstrategien verwenden. In Bezug auf die studentische Mobilität in einem internationalen Kontext könnte das erstens bedeuten, dass diese Unterschiede aufgrund der verschiedenen kulturellen Hintergründe berücksichtigt werden müssen,

und zweitens, dass die Nutzung der in den jeweiligen Ländern weniger beachteten Lernstrategien gefördert werden sollte.

Schlüsselwörter: Lernstrategien, Interkulturelle Forschung, Studentische Mobilität

1. Einleitung

In den letzten Jahren fokussierte sich die pädagogisch-psychologische Forschung zunehmend auf Lehr-Lern-Prozesse im Studium. Die Verbesserung der internationalen Konkurrenzfähigkeit deutscher Universitäten durch Reformen ist ein Grund für dieses erhöhte Interesse. Außerdem ist in letzter Zeit das Bewusstsein darüber gestiegen, dass eine bessere Vorbereitung der Studierenden für die wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt unverzichtbar ist (Friedrich & Mandl, 1992; Wild, 2000, Friedrich & Mandl, 2006).

Seit Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts wurden im Zuge des Bologna-Prozesses in Europa Schritte unternommen, die zwischen den Ländern verschiedenen tertiären Bildungsmodelle durch ein einheitliches Modell (oft das Bachelor/Master-Modell genannt) zu ersetzen. Ziel dabei war, neben der Unterstützung der innereuropäischen Mobilität und der Erhöhung der Attraktivität für Studenten aus anderen Regionen der Welt, auch die Erleichterung des Übergangs von der Hochschule zur Arbeitswelt (Teichler, 2012). Konkret bedeutet dies eine größere Anpassung der durch die Universität vermittelten Kompetenzen und Fähigkeiten auf die Anforderungen der potentiellen Arbeitgeber. Außerdem wurde beispielsweise in Deutschland die Dauer des Studiums, die für den Einstieg ins Berufsleben erforderlich ist, in einem Großteil der Fachrichtungen gekürzt.

Aus diesem Grund gerät die Notwendigkeit des effizienten Lernverhaltens in letzter Zeit wieder vermehrt in den Blickpunkt. In vielen Ländern, beispielsweise in Großbritannien, wird im Rahmen der Bemühungen um eine Entwicklung der Fakultäten („Faculty Development“) Gewicht auf das Verständnis des studentischen Lernens gelegt. Hierbei werden die Motivation und die Vermittlung bestimmter Lernstrategien, beispielsweise die Reflexion, besonders beachtet. Man wendet sich eher von der traditionellen Lehrmethode des einheitlichen,

frontalen Unterrichts ab und nimmt vermehrt den Lernstil der Studenten in den Blick („Student-centered learning“) (Gröbinger, 2013). Es wird häufig gefordert, dass die Fähigkeit einer effektiven Gestaltung des eigenen Lernens bei Studenten gefördert werden muss (Hartley, 1986; Friedrich & Mandl, 1992; Friedrich, 1997). Die Wichtigkeit der aktiven Teilnahme der Lernenden am Lernprozess wird bereits seit Bandura (1977) betont. Ebenso wird große Aufmerksamkeit auf die Forschung über Selbstreguliertes Lernen (SRL) gelegt. Aber auch die Rolle der Umwelt bei der Förderung des Lernvorgangs wird hervorgehoben (Hatano 2010).

Auch in anderen Teilen der Welt ist in den letzten Jahrzehnten das Interesse für die Untersuchung und Förderung der studentischen Lernstrategien gestiegen. So fanden beispielsweise in Japan ebenfalls verschiedene Studien zu diesem Thema statt (z.B. Mochizuki, 1999; Mizumoto & Takeuchi, 2009), wobei ein beginnendes Interesse dafür bereits in den achtziger Jahren zu beobachten war. Auch hier wird Wert auf selbstgesteuertes Lernen gelegt.

Aufgrund dieser weit verbreiteten Forschungen zu diesem Thema ist es interessant, die angewendeten Lernstrategien in den verschiedenen Kulturen näher zu betrachten und diese miteinander zu vergleichen. In dieser Arbeit soll daher ein Vergleich zwischen den Lernstrategien von deutschen und japanischen Studenten vollzogen werden.

Im folgenden Abschnitt wird zuerst der Stand der Forschung der Lernstrategien dargestellt.

Desweiteren wird auch auf die Definition der Lernstrategien eingegangen und es werden verschiedene Faktoren aufgezeigt, die die Nutzung der Lernstrategien im Studium beeinflussen können, wie Kultur und Bildungssysteme in Deutschland und Japan und Ausbildung im Unternehmen in Japan.

In Kapitel 2.5 wird das Konzept der praktischen Intelligenz dargestellt, da es in Japan weit verbreitet ist.

Bezugnehmend auf den beschriebenen theoretischen Rahmen und die aktuellen Ergebnissen der empirischen Forschung werden daraufhin die Forschungsfragen formuliert und Hypothesen abgeleitet.

Im nächsten Kapitel wird die verwendete Methode erklärt. Stichprobe, Instrumente, Durchführung und Auswertung sowie der untersuchte Studiengang BWL und der Fragebogen LIST (Wild & Schiefele, 1994), der in dieser Untersuchung eingesetzt wurde, werden beschrieben.

Im Anschluss werden die Ergebnisse dieser Studie dargestellt, dabei werden zuerst die Hauptkomponenten analysiert und anschließend werden die Ergebnisse der Lernstrategieausprägungen von japanischen und deutschen Studenten verglichen.

Im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst, die Forschungsfragen beantwortet, die Stärken und Einschränkungen der Studie diskutiert, Implikationen daraus geschlossen und eine Resümee gezogen.

2. Stand der Forschung

2.1 Lernstrategien

Der Begriff „Lernen“, der in dieser Studie immer wieder verwendet wird, ist nach der klassischen Definition „die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht“ (Gudjons, 2003). Kolb (1984) beschreibt Lernen als Prozess, wodurch „Wissen durch die Umwandlung von Erfahrungen generiert wird“. Der Autor legt durch diese Definition Gewicht auf die Ansicht, dass Wissen keine unabhängige Einheit ist, die einfach erworben und weitergegeben wird, sondern ein Umwandlungsprozess ist und ständig durch Erfahrungen gebildet und erweitert werden muss.

Eine weitere Definition des Lernens ist die „Strukturierung durch Vernunft und Einsicht oder aktive Aneignung der Umwelt“ (Gudjons, 2003), wobei die Innensteuerung durch individuelle Strukturierungsprozesse hierbei besonders wichtig ist.

Taktiken, die einen geordneten Aufruf elementarer kognitiver Operationen in einem sehr spezifischen Aufgabengebiet steuern, werden als Lerntechnik bezeichnet (Kirby, 1988). Lernstrategien werden als „Abfolge von effizienten Lerntechniken“ beschrieben, die „zielführend und flexibel eingesetzt werden, zunehmend automatisiert ablaufen, aber bewusstseinsfähig bleiben“ (Streblow & Schiefele, 2006).

Lernstrategien werden von Weinstein und Mayer (1986) als Verhaltensweisen und Kognitionen definiert, die man anwendet, um den Enkodierungsprozess beim Lernen zu beeinflussen. Wild (2000) beschreibt Lernstrategien als Verhaltensweisen und Kognitionen, die willkürlich zur Beeinflussung des Wissenserwerbs eingesetzt werden. Sie betreffen die Art, in der Informationen ausgewählt, erworben, or-

ganisiert und in bereits vorhandenes Wissen integriert werden. Lernstrategien werden zur Steuerung des motivationalen oder affektiven Zustands des Lernenden eingesetzt. Nach dieser Vorstellung ist der Lernende aktiv an der Verarbeitung, Interpretation und Zusammenfügung der Informationen beteiligt. Er verwendet dazu eine Vielzahl von Strategien.

Dadurch wird die Unterscheidung der Lernstrategien von den relativ stabilen Lernstilen deutlich. Bei den Lernstilen wird die Art der Informationsverarbeitung als ziemlich festgelegter Verhaltensstil angesehen, der ein Resultat der Persönlichkeit ist.

Bei der Darstellung von Lernstrategien lassen sich zwei Forschungslinien unterscheiden. Zum einen gibt es die so genannten „Approaches-to-Learning-Konzepte“, die in Schweden, Großbritannien und Australien entwickelt wurden. Zum anderen gibt es verschiedene kognitionspsychologisch begründete Lernstrategiekonzeptionen, die ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten haben.

Unter den Approaches-to-Learning-Konzepten gibt es zum einen die Arbeiten von Marton und Kollegen, die sich in den 70er Jahren auf das Lernen mit Texten konzentrierten. Die Forscher versuchten qualitative Unterschiede im Textverständnis zu beschreiben und die Ursachen dafür zu finden.

Aufgrund ihrer Befragungen konnten die Autoren den Lernerfolg, die Lernintentionen und die Lernstrategien kategorisieren. Am Ende kamen sie auf zwei Typologievarianten des Lernens (Marton & Säljö, 1984).

Zum einen gibt es eine Art des Lernens, die vom Auswendiglernen gekennzeichnet ist. Ein tiefergehendes Textverständnis wird nicht angestrebt. Ziel ist die Wiedergabe der Inhalte bei einer späteren Befragung.

Die zweite Art des Lernens ist durch ein Bemühen um ein tieferes Verständnis des Textes gekennzeichnet. Es werden Verbindungen zwischen den Elementen eines Textes oder zwischen dem Text und der Umwelt gesucht.

Die Autoren unterscheiden beide Lernarten als Differenzierungen in der Tiefendimension des Lernens, also als unterschiedliche „levels of processing“. Die zuerst beschriebene Methode wird hierbei als „surface-level processing“, die zweite Methode als „deep-level-processing“ beschrieben. Später wurde der Begriff „processing“ nicht mehr verwendet und stattdessen von „approaches to learning“ (deep approach/surface approach) gesprochen, um deutlich zu machen, dass die Unterschiede nicht nur bei der Informationsverarbeitung, sondern auch in der Gesamtheit des Lernens bestehen (Wild, 2000).

In späteren Studien wurde auch das Lernverhalten von Studierenden in unterschiedlichen Kulturen, beispielsweise in Hong Kong (Marton et al., 1997), untersucht. Diese Studien deuten darauf hin, dass das qualitative Erlebnis des Lernens teilweise kulturell gefärbt ist. Andererseits scheint die Struktur des Lernens mehr oder weniger universell ähnlich zu sein.

Ebenfalls in den 70er Jahren führte Pask (1976) verschiedene Studien zu Lernstrategien durch und identifizierte davon zwei Arten. Die erste Lernstrategie wird als „holistisch“ beschrieben. Wenn diese Lernstrategie durchgehend benutzt wird, wird von „comprehension learning“ gesprochen. Personen mit diesem Lernstil lernen global und umfassend und greifen oft auch auf Illustrationen oder Analogien zurück, um einen Sachverhalt umfassend zu beschreiben. Sie scheinen zuerst das ganze Bild anzusehen, bevor sie die Details betrachten. Die zweite Lernstrategie wird dagegen als „seriell“ beschrieben. Wird diese Lernstrategie durchgehend benutzt, spricht man von „operation learning“. Personen mit diesem Lernstil betrachten meist zuerst die Details und

Einzelaspekte eines Themas und arbeiten sich Schritt für Schritt durch das Material.

Ebenfalls seit den 70er Jahren führten Entwistle und Kollegen Untersuchungen zu studentischem Lernen durch (Entwistle et al., 1974; Entwistle, 1981; Entwistle & Ramsden, 1982; Entwistle & McCune, 2004). In ihrem theoretischen Konzept unterschieden sie drei „Lernorientierungen“, die jeweils mit einer spezifischen Motivationslage und einem spezifischen Lernverhalten in Verbindung gebracht werden können, nämlich „meaning orientation“, „reproducing orientation“ und „achieving orientation“ genannt (Wild, 2000):

„Meaning orientation“ geht mit einer intrinsischen Motivation einher. Es werden Strategien eingesetzt, die helfen sollen, den Stoff zu verstehen.

„Reproducing orientation“ geht mit einer extrinsischen Motivation, aber auch oft mit einer Angst vor dem Scheitern einher. Studenten mit dieser Orientierung neigen eher zu Strategien, welche das Auswendiglernen des Stoffes unterstützen. Dagegen geht „achieving orientation“ zwar ebenfalls mit einer extrinsischen Motivation einher, Studenten mit dieser Orientierung sind aber zuversichtlich in Bezug auf Erfolg und gelten als stabil und selbstbewusst. Diese Orientierung geht mit keiner speziellen Lernstrategie einher, sondern die Strategie wird je nach Prüfungsanforderung gewählt. Bei Prüfungen, die mehr Faktenwissen erfordern, werden eher Strategien wie bei „reproducing orientation“ verwendet, während für Prüfungen, die ein tieferes Verständnis des Materials verlangen, eher Strategien wie bei „meaning orientation“ eingesetzt werden.

In den 70er Jahren wurden in Australien ebenfalls Untersuchungen zum Lernverhalten von Studenten durchgeführt, die von Biggs geleitet wurden. Unter anderem interessierte er sich für das Verhältnis zwischen studentischen Lernprozessen und ihre strukturelle Komplexität

beim Lernen (Biggs, 1979). Sein Modell ist dem oben beschriebenen Ansatz von Entwistle sehr ähnlich. Nach Biggs werden die Lernstrategien und Lernmotive von Studierenden bereits durch die schulische Sozialisation geprägt und bleiben insgesamt stabil (Wild, 2000). Wie Entwistle spricht auch Biggs von drei allgemeinen Lernorientierungen, nämlich „surface approach“ oder Oberflächenorientierung, „deep approach“ oder Tiefenorientierung und „achieving approach“ oder Erfolgsorientierung (Biggs, 1988). Beim „surface approach“ ist das Lernmotiv der Studierenden das Erreichen eines Abschlusses. Dieses Motiv geht mit Angst vor Misserfolg einher. Die Strategie, die dabei angewendet wird, ist die Beschränkung des Lernstoffs auf das Nötigste. Es wird viel mit Auswendiglernen gearbeitet.

Beim „deep approach“ ist das Motiv der Erwerb spezifischer Kompetenzen in einem bestimmten Bereich, der den Lernenden interessiert. Hier wird das Lernen eher auf die Bedeutung des Lernstoffes ausgerichtet. Die Studenten versuchen, Informationen mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Typisch ist dabei das Lesen von Material, das nicht direkt für die Prüfungen erforderlich ist.

Beim „achieving approach“ schließlich ist das Motiv die Erlangung guter Beurteilungen. Dies gilt für alle (auch uninteressanten) Lernaufgaben. Studierende mit diesem Motiv lernen in der Regel systematisch und organisiert, allerdings nur bei Themen, die unmittelbar mit den Anforderungen des Studiums zu tun haben.

Die Erfolgsorientierung ist sowohl mit der Tiefenorientierung als auch mit der Oberflächenorientierung kompatibel. Werden Erfolgs- und Oberflächenorientierung kombiniert, lernen Studierende in der Regel viel Stoff auswendig und führen dies in einer hochorganisierten Weise durch. Bei der Kombination von Erfolgs- und Tiefenorientierung wird zwar ebenfalls hochorganisiert gearbeitet, diesmal aber eher verstandensorientiert (Wild, 2000).

Neben den „Approaches-to-Learning-Konzepte“ gibt es, wie oben bereits erwähnt, die kognitionspsychologischen Lernstrategiekonzepte. Im Unterschied zu den „approaches to learning“-Konzepten beschäftigen sich diese mit Lernprozessen wie beispielsweise dem Wissenserwerb. Ein Konzept, das in diese Kategorie fällt, ist die Arbeit von Weinstein und Mayer aus den 80er Jahren (Weinstein & Mayer, 1986).

Die Autoren gehen von verschiedenen Lernstrategiegruppen aus. So gebe es Strategien zur Förderung des Wissenserwerbs („knowledge aquisition“) und der Verständniskontrolle („comprehension monitoring“), aktive Studienstrategien („active study strategies“) und Unterstützungsstrategien („support strategies“).

Bei den Strategien zum Wissenserwerb unterscheiden die Autoren verschiedene Kategorien durch die Art der Anforderungen, die beim Enkodieren stattfinden. Es werden bestimmte Formen der Informationsverarbeitung (Wiederholung, Elaboration und Organisation) mit dem Komplexitätsgrad der Aufgabe kombiniert. Einfache Aufgaben wären zum Beispiel das Auswendiglernen von Vokabeln (Paar-Assoziationslernen), während komplexe Aufgaben beispielsweise das Verstehen von Lehrtextinhalten wären (Wild, 2000).

Die verschiedenen Kategorien von Lernstrategien können im Prinzip in jeder Phase der Informationsverarbeitung angewendet werden. Trotzdem geht man eher bei Selektion und Informationsspeicherung von Wiederholungsstrategien aus, während Organisations- und Elaborationsstrategien eher bei Konstruktion und Integration zum Tragen kommen.

Wiederholungsstrategien für einfache Lernaufgaben beziehen sich auf die Übertragung von Informationen in das Arbeitsgedächtnis durch einfaches wiederholtes Aufzählen von Items einer Liste. Komplexe Lernaufgaben wie das Auswendiglernen ganzer Texte können Strate-

gien wie Aufschreiben oder Hervorheben wichtiger Informationen erfordern (Wild, 2000).

Elaborationsstrategien für einfache Lernaufgaben können dagegen unter anderem die Anwendung mentaler Bilder oder die Verbindung einzelner Elemente durch bedeutungshaltige Sätze sein. Bei komplexeren Lernaufgaben, wie z.B. größeren Texten, könnte man Strategien wie Analogien, Paraphrasieren oder Zusammenfassen anwenden.

Eine Organisationsstrategie, die man bei einfachen Lernaufgaben benutzen kann, ist beispielsweise das „Clustern“ (das Gruppieren von ähnlichen Items). Bei komplexen Aufgaben wie Texten ist vor allem die Herausarbeitung und Neustrukturierung wichtiger Passagen erforderlich. Dies kann zum Beispiel durch Stichpunkte oder Diagramme geschehen.

Zu den Strategien zur Verständniskontrolle gehören beispielsweise das Aufstellen von Lernzielen und die Erfolgskontrolle. Diese Strategien können in aktive Tätigkeiten wie das Anfertigen von Notizen – von Weinstein und Mayer aktive Studienstrategien genannt – eingebettet werden.

Dazu können noch Unterstützungsstrategien herangezogen werden, die darauf abzielen, eine günstige Lernumgebung zu produzieren. Zuletzt werden auch affektive Strategien beschrieben, welche einen günstigen emotionalen Zustand ermöglichen sollen.

Im Rahmen dieser Theorie entwickelten Weinstein und Kollegen auch einen Fragebogen, der als diagnostisches Instrument dienen sollte (Learning and Study Strategies Inventory [LASSI]; Weinstein, Schulte & Palmer, 1987). Der Fragebogen beinhaltet zehn Skalen; drei davon erfassen kognitive Lernstrategien.

Eine dieser Skalen erfasst das „information processing“. Hier wird beispielsweise die Anwendung von Elaborationen oder die Verknüpfung von neuem und altem Stoff erfragt.

Die zweite Skala, „selecting the main idea“, erfragt die Fähigkeit der Lernenden, die Hauptgedanken zu erfassen.

Die dritte Skala wird „study aids“ genannt und erfasst die Verwendung von Lernhilfen wie Beispielsaufgaben oder Überschriften und Diagramme.

Weitere Skalen sind „self-testing“, „concentration“, „anxiety“, „attitude“, „motivation“, „scheduling“ und „test strategies“.

Die Lernstrategieklassifikation von Weinstein und Mayer (1986) beeinflusste auch die Arbeit einer anderen Forschergruppe aus den USA, die von Pintrich angeführt wurde. Die Konzepte, die von Pintrich und Kollegen entwickelt wurden, lassen sich anhand des „Motivated Strategies for Learning Questionnaire“ (MLSQ; Pintrich et al., 1991) erklären. Dieser Fragebogen wurde aus dem LASSI (Weinstein, Palmer & Schulte, 1987) entwickelt und erweitert.

Das Modell des Selbstregulierten Lernens von Pintrich (2004) beruht auf vier Aspekten: Lernende werden als aktive Teilnehmer des Lernprozesses verstanden, die eigene Lernziele setzen und verschiedene Lernstrategien verwenden, um die aufgestellten Ziele zu erreichen.

Außerdem sind Lernende fähig, ihre Kognition, ihre Lernmotivation, ihr Lernverhalten und ihre Lernumgebung zu überwachen und teilweise zu regulieren, was bedeutet, dass Lernende in der Lage sind, die Lernstrategien flexibel einzusetzen.

Es wird zwischen kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien unterschieden (Garcia & Pintrich, 1994; Wild, 2000; Wild & Schiefele, 1994).

Unter kognitiven Strategien versteht man „Prozesse, die der unmittelbaren Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung dienen“ (Wild & Schiefele, 1994). Es gibt unterschiedliche Einteilungen der kognitiven Lernstrategien, je nachdem, auf welche Autoren man für diese Einteilung zurückgreift. Diese Stu-

die verwendet die Einteilung der kognitiven Lernstrategien nach Garcia und Pintrich (1994). Nach diesen Autoren bestehen die kognitiven Lernstrategien aus dem Wiederholen, Elaborieren und dem Organisieren, begleitet durch kritisches Denken.

Als Wiederholungsstrategien gelten diejenigen Tätigkeiten, mit denen versucht wird, eine feste Verankerung von Fakten im Langzeitgedächtnis durch aktives Wiederholen zu ermöglichen (Wild, 2005). Diese Strategien sind vor allem bei einfachen Lernaufgaben hilfreich. Sie beeinflussen zwar die Aufmerksamkeit und Enkodierung, können aber keine Beziehungen zwischen Informationen herstellen (Wild & Schiefele, 1994).

Organisationsstrategien helfen, die richtigen Informationen auszuwählen und sie so zu verändern, dass sie besser verarbeitet werden können (Wild, 2000). Ein wichtiger Aspekt der Organisationsstrategien ist das Zusammenfassen von Textinformationen. Es gehört zu den zentralen Schlüsselqualifikationen einer Wissensgesellschaft und erleichtert die Bewältigung der Informationsflut, das langfristige Behalten und das tiefere Verstehen. Die Reduktion von Informationen ist ein wichtiger Bestandteil des professionellen Wissensmanagements (Ballstaedt, 2006). Eine wirksame Methode der Wissensstrukturierung und Ordnung von Konzepten ist die Anwendung des sogenannten „Concept Map“. Ein Concept Map ist ein grafisches Werkzeug, das zur Repräsentation von Verbindungen zwischen Ideen angewendet wird. Die Konzepte werden in Kästchen geschrieben und mit Pfeilen verbunden. Dies erlaubt einen Überblick über alle Komponenten eines Themas (Kinchin, 2011).

Unter Elaborationsstrategien versteht man die Integration der neuen Information in die schon bestehenden Wissensstrukturen und somit in das Langzeitgedächtnis. Hierzu zählt beispielsweise das Paraphrasieren oder die Zusammenfassung neuen Materials (Pintrich et al., 2001). Außerdem spielt die Aktivierung von Vorwissen eine wichtige Rolle.

Es ist inzwischen unbestritten, dass Vorwissen sehr wichtig für den weiteren Wissenserwerb ist. In Deutschland ist seine Bedeutung für das Lernen in den letzten Jahren in der öffentlichen Diskussion wieder vermehrt zum Thema geworden, teilweise durch Veränderungen in der Gesellschaft und die daraus resultierende Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Das Interesse stieg aber vor allem mit den veröffentlichten PISA-Ergebnissen aus dem Jahre 2000 (Krause & Stark, 2006).

Unter kritischem Denken versteht man die Anwendung von Vorwissen auf neue Situationen, zum Beispiel um Probleme zu lösen. Auch für das oben erwähnte Concept Map spielt die Anwendung des Vorwissens eine Rolle.

Die Metakognition bezeichnet das Wissen über die Kontrolle von Kognitionen.

Metakognitive Lernstrategien sind Mechanismen, welche den Lernprozess kontrollieren. Nach Garcia und Pintrich (1994) bestehen die metakognitiven Lernstrategien aus Planen, Selbstüberwachung und Regulieren.

Bei den metakognitiven Lernstrategien werden die eigenen kognitiven Aktivitäten und das eigene Verhalten überwacht, kontrolliert und reguliert (Artelt, 2000; Sungur, 2007).

Die Metakognition ist eine Voraussetzung für reflektives und strategisches Lernen.

Zu Planen zählt man die Antizipation des Lernpensums beispielsweise durch die Setzung der Lernziele oder schnelles Durchgehen eines Textes, bevor man mit dem eigentlichen Lernen beginnt.

Für die Selbstüberwachung könnte die Überprüfung des eigenen Wissensniveaus und Lernfortschritts aufgeführt werden.

Zu dem Regulieren, das nach der Meinung von Garcia und Pintrich (1994) sehr eng mit der Selbstüberwachung zusammenhängt, gehört

beispielsweise wiederholtes Lesen des Textes, wenn etwas unklar erscheint. Wichtig sind hierbei das Erkennen von Verständnislücken und die Anpassung des eigenen Lernens.

Unter Bereitstellung von Ressourcen versteht man die Tätigkeiten, die Ressourcen verfügbar zu machen, die für das Lernen benötigt werden (Wild & Schiefele, 1994). Zu den ressourcenbezogenen Lernstrategien zählen einige Techniken, welche den Informationsverarbeitungsprozess unterstützen, aber nicht direkt beeinflussen.

Wild und Schiefele (1994) unterscheiden zwischen externen und internen Ressourcen.

Den Autoren zufolge zählen die Gestaltung der Lernumgebung (Bemühungen eines Lernenden, einen optimalen Lernplatz für konzentriertes Arbeiten zu schaffen, an dem er so wenig wie möglich abgelenkt wird), Lernen mit Studienkollegen (kooperatives Lernen oder auch Hilfesuche bei den Kommilitonen) und Literatur (Nutzung der unterstützenden Literatur) zu den externen Ressourcen. Im Zusammenhang mit dem Thema *kooperatives Lernen* spielt vor allem das „academic help seeking“, also der Prozess des Hilfesuchens, eine wesentliche Rolle. Eine in angemessener Weise durchgeführte Suche nach Unterstützung kann den Lernerfolg erheblich steigern und ist ein Bestandteil des selbstgesteuerten Lernens. Hier ist allerdings eine Interaktion entweder mit anderen Menschen oder in einer computerunterstützten Lernumgebung erforderlich (Schworm & Fischer, 2006). In einer Studie von 2012 konnten Schworm und Gruber zeigen, dass Hilfesuchen in einer computerunterstützten Lernumgebung zu einer aktiveren Beteiligung bei Diskussionen und zu verbessertem Lernergebnis führt (Schworm & Gruber, 2012).

Zu den internen Ressourcen zählen die Autoren das Anstrengungsmanagement (Bemühungen eines Lerners, seine zuvor aufgestellten Lernziele zu erreichen), das Aufmerksamkeitsmanagement (Anstren-

gungen eines Lerners, sich nicht ablenken zu lassen) und das Zeitmanagement (Planen der Lernzeit und Verteilung des Stoffes auf mehrere Abschnitte). Zimmerman, Greenberg und Weinstein (1994) berichten, dass das Zeitmanagement mit dem Planen eng verbunden ist.

Die Lernstrategien haben womöglich eine essentielle Bedeutung für effektives Lernen (Schiefele, 2005).

Der erfolgreich Lernende setzt die Lernstrategien flexibel ein, um den Anforderungen gerecht zu werden und eigene Lernziele zu erreichen.

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt allerdings in dem Vergleich zwischen den Lernstrategien in Deutschland und in Japan.

Seit jeher wurde in Japan großen Wert auf das Lernverhalten der Schüler gelegt. Das Lernverhalten wurde unter anderem von verschiedenen ethischen Lehren beeinflusst. Vor allem der Shintoismus, der Buddhismus und der Konfuzianismus hatten einen entscheidenden Einfluss, wobei diese Lehren in Japan zu einem Synkretismus (die Vermischung der verschiedenen Lehren) verschmolzen sind. Insbesondere vom Konfuzianismus ist bekannt, dass er das Lernverhalten in Ländern, die von ihm beeinflusst wurden, sehr stark prägt (Cortazzi & Jin, 1996).

Von vielen asiatischen Kulturen, speziell denjenigen mit kollektivistischem oder konfuzianistischem Hintergrund, werden studentische Eigenschaften berichtet, die eigentlich fast das Gegenteil von selbst-reguliertem Lernen darstellen. Zu diesen Eigenschaften zählen beispielsweise ein Mangel an Autonomie bei der Entscheidungsfindung, ein hoher Stellenwert von Beurteilungen und Prüfungen und eher passives Lernen. So werden beispielsweise chinesische Schüler so beschrieben, dass sie Anleitung und Struktur suchen und explizite Anweisungen darüber erwarten, was wann gelesen oder bearbeitet werden muss (McInerney, 2008).

Auch in Japan wird bezüglich der Lernstrategien eher wenig Wert auf selbstständige Arbeit gelegt. An den Universitäten werden in den Vorlesungen entweder einfache Übersichten oder fachspezifische Grundkurse angeboten, während eine Einführung in wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen meist fehlt. Auch im Verlauf des Studiums dominieren die stoffzusammenfassenden Vorlesungen (Teichler, 1975).

Aus diesem Grund wird kein großes Gewicht auf die eigenständige Organisation und Zusammenfassung des Lehrstoffes gelegt.

Auch Cortazzi und Jin beschreiben das asiatische Lernverhalten als passiv und erklären es dadurch, dass Schüler zu konfuzianistischen Zeiten großen Respekt vor dem Wissen ihrer Lehrer hatten, wobei Passivität ein Zeichen dieses Respekts war. Außerdem war es erwünscht, dass die Schüler ihren Lehrern zuhörten und gehorchten (Cortazzi and Jin, 1996).

Andere Autoren, darunter solche aus China, wie zum Beispiel Cheng (2000), argumentieren dagegen, dass diese Sichtweise ein voreiliger Schluss ist, da die vermeintliche Passivität eher von der verwendeten Unterrichtsmethode, wie beispielsweise dem Frontalunterricht, verursacht werden kann (Cheng, 2000).

Nach Clark und Gieve (2006) muss man allerdings beachten, dass verschiedene Autoren unterschiedlicher Meinung sind, was die konfuzianistische Tradition betrifft. Nennt McGuire (1997) die Passivität und Konformität als typisch für die Bildung nach konfuzianistischer Tradition, beschreibt Lee (1996) das Lernkonzept im Konfuzianismus als Prozess des Hinterfragens, des Durchdenkens und der praktischen Ausübung.

Verschiedene Studien zum Vergleich der Lernstrategien verschiedener Kulturen beschreiben japanische Studenten außerdem als eher dazu geneigt, auswendig zu lernen und den Stoff aus Lehrbüchern zu wie-

derholen. Nach McGuire (1997) spielt das Wiederholen von Lernstoff eine große Rolle in der konfuzianischen Tradition. Nach diesem Autor wurden die Worte des Lehrers als Wahrheit angesehen und mussten auswendig gelernt und wiedergegeben werden.

Trotzdem sehen japanische Studenten das Lernen im Vergleich zu Studenten aus westlichen Kulturen viel seltener als das Wiedergeben von etwas Auswendiggelerntem, sondern als Prozess des Verstehens an. Die Verwendung von Wiederholung und Auswendiglernen wird als Mittel gesehen, das Verständnis zu fördern. Aus diesem Grund sollte man mit der Idee, das Auswendiglernen sei eine oberflächliche Lernstrategie, im japanischen Kontext eher vorsichtig sein (McInerney, 2008).

Überhaupt sollte man bei der Betrachtung von Lernstrategien den kulturellen Hintergrund, vor dem diese stattfinden, nicht außer Acht lassen. Es wird nämlich angenommen, dass die Art der Informationsverarbeitung unter anderem auch durch Lernprozesse in einem bestimmten kulturellen Milieu mitgestaltet wird (Bruner et al., 1971). Auch die Vorstellung von zentralen Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Intelligenz unterscheidet sich je nach Kultur. Westliche Kulturen sehen Intelligenz eher als eine angeborene Eigenschaft an. In Japan dagegen geben Grundschüler zwar auch hauptsächlich angeborene Fähigkeiten als wichtige Bestandteile der Intelligenz an, zum Beispiel die Fähigkeit, sich an zuvor gelernten Stoff zu erinnern, eine eigenständige Denkweise und mathematische Fähigkeiten. Bereits Oberstufenschüler nennen allerdings neben Gedächtnis und guter Konzentrationsfähigkeit schon Organisation, Management, Planen und soziale Faktoren wie Verantwortungsbewusstsein und Soziabilität als Hauptmerkmale einer intelligenten Person (Ueda, 1989).

2.2 Kultur in Deutschland und Japan

Nach Thomas (2003) bedeutet Kultur ein gemeinsames Orientierungssystem.

Kultur besteht aus einem System von Regeln, Normen und Werten, die in einer Gesellschaft gelten. Sie wird zur Orientierung und Identifizierung innerhalb einer Gruppe, Organisation oder Gesellschaft herangezogen und definiert Handlungsspielräume und Handlungsgrenzen. Sie ist auch mit spezifischen Symbolen gekoppelt (Sprache, Körperausdruck, etc.) und wirkt bewusst, aber auch unbewusst (Thomas, 2007). Sie spielt auch eine Rolle bei der Motivation, indem sie nicht nur das Verhalten, sondern auch die Begründung des eigenen Verhaltens beeinflusst (Hofstede et al., 2010).

Nach Thomas sind Kulturstandards zentrale Merkmale einer Kultur, wie die Arten des Wahrnehmens, Denkens, Empfindens, Urteilens und Handelns, die für eine Gesellschaft normal und typisch sind.

In einem von ihr mit herausgegebenem Werk (Schroll-Machl, 2007), versucht Schroll-Machl über sieben deutsche Kulturstandards die Charaktereigenschaften der Deutschen zu definieren: Sie identifiziert in diesem Zusammenhang Individualismus, Sachorientierung, Wertschätzung von Strukturen und Regeln, regelorientierte/internalisierte Kontrolle, Zeitplanung, „schwacher Kontext“ als Kommunikationsstil und Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen.

Ein besonders wichtiger Punkt ist, dass „Individualismus“ in Deutschland eine deutlich größere Rolle spielt als in der japanischen Kultur: Das Individuum wird stärker betont als die Gruppenzugehörigkeit, Familienorientierung ist geringer ausgeprägt, Fürsorge für andere nimmt einen geringeren Stellenwert ein, ein hoher Freiheits-

anspruch, der private / persönliche Raum ist wichtig und beruflicher Kontakt wird auch ohne persönlichen Bezug akzeptiert.

Als deutscher Kulturstandard gilt die Sachorientierung, die erst die Sache und dann die zwischenmenschliche Beziehung in den Vordergrund stellt und Hierarchien außer Kraft setzen kann. Unter Sachorientierung versteht man auch, dass Experten einen hohen Status haben, Gefühle nicht gezeigt werden sollten und persönlicher Besitz einen hohen Stellenwert hat.

Im Gegensatz zur Sachorientierung in Deutschland herrscht in Japan Beziehungsorientierung vor (Sugitani, 2007). Beziehungspflege spielt in Japan eine große Rolle. Besonders im Berufsfeld soll die eigene Zeit oft auch außerhalb der Betriebszeit mit Kunden oder Kollegen gemeinsam genutzt werden. In informellen Situationen (Golf, Karaoke, etc.) können besser verschiedene Informationen ausgetauscht werden als im eigentlichen Arbeitskontext.

Die professionelle Rationalität als Sachorientierung gilt in Japan wie in Deutschland, zum Beispiel im Berufsfeld des Arztes. Ebenso gilt, dass Experten einen hohen Status haben. Ganz besonders in Berufen wie die des Arztes, Anwaltes, Professors und Lehrers wird dies deutlich.

Diese Berufe greifen auf das Fachwissen des Studiums zurück. Aus diesem Grund haben sie in Japan einen hohen Status im Vergleich zu Angestellten in Unternehmen. Diese werden zuerst in einer Organisation wie einer Firma ausgebildet. In Deutschland ist meist bereits die Ausbildung die Voraussetzung, um einen Arbeitsplatz zu suchen. Im Gegensatz zum deutschen Ausbildungssystem bildet eine Organisation in Japan ihre Angestellten mit ihrer eigenen Methode und Unternehmenskultur aus.

Ein weiterer deutscher Kulturstandard ist die Wertschätzung von Strukturen und Regeln, die Sicherheit, Kontrolle und Orientierung geben, sich aus der Liebe zum Detail und zur Organisation ergeben,

streng ausgelegt werden, wobei Verstöße sanktioniert werden. Sie helfen aber auch, die Zukunft planen zu können. Im Berufsleben ist es wichtig, dass die normale Arbeit betreffende Gespräche und Informationen in formellen Kanälen laufen, das heißt in Besprechungen, in Sitzungen, mit Protokollen und Informationsverteilungssystemen. Damit sind sie für alle, die davon betroffen sind, einsehbar und nachvollziehbar. Japaner sind dagegen flexibler. Wenn etwas dazwischen kommt, reagiert man relativ schnell und die geplanten Dinge können geändert werden. Für Japaner ist es sehr wichtig, dass die neue Idee sofort umgesetzt werden kann.

Ein weiterer deutscher Kulturstandard ist die regelorientierte, internalisierte Kontrolle. Regelorientierte und internalisierte Kontrolle bedeutet, dass alle den im jeweiligen Kontext vorhandenen Regeln, Systemen und Strukturen Folge leisten. Außerdem bedeutet sie, dass das Verhalten an den abstrakten und allgemeingültigen Vereinbarungen, Übereinkünften und Vertragsbestandteilen zu orientieren ist, also von konkreten Personen und Situationen unabhängigen Regelungen. Strukturen und Regeln erhalten einen moralischen Wert: Sie einzuhalten wird gleichgesetzt mit Zuverlässigkeit. Im Berufsleben ist übrigens auch der Chef weithin lediglich Repräsentant dieser Struktur (Schroll-Machl, 2007). Aus internalisierter Kontrolle gelten Regeln in Deutschland für alle als verbindlich: „Richtig“ und „falsch“ sind klar festgelegt. Zuverlässigkeit hat einen hohen Stellenwert, Identifikation mit der Aufgabe führt zu Leistung (Kontrolle ist nicht nötig), Selbstdisziplin und Härte gelten als Innenseite der Gewissenhaftigkeit. Japan ähnelt Deutschland u.a. in Bezug auf Zuverlässigkeit, Selbstdisziplin und Härte, was besonders für die Berufe gilt. In Japan gilt das Sprichwort „Kunden sind Götter“, daher versuchen japanische Unternehmen ihren Kunden Produkte bester Qualität anzubieten. Dadurch gewinnt man das Vertrauen der Kunden. Im Gegensatz zu Deutschland

sind die Regeln in Japan nicht für alle verbindlich: „Richtig“ und „falsch“ sind hier nicht klar festgelegt.

Die Zeitplanung als deutscher Kulturstandard bezeichnet eine systematische Vorgehensweise für die störungsfreien Abläufe und entspricht einem linearen Zeitverständnis, z.B. Dinge oder Handlungsabläufe werden nacheinander gemacht. Zeitmanagement ist auch im Privaten eine geschätzte Fähigkeit.

Der Aspekt der zeitlichen Zuverlässigkeit ist in Japan ähnlich wie in Deutschland. Er ist für den Aufbau von Vertrauen grundlegend. Aber der große Unterschied zwischen Deutschland und Japan liegt in der Zeiteinteilung. In Japan gilt Polychronizität. Unter Polychronizität versteht man, dass mehrere Dinge gleichzeitig getan werden sollen, d.h. ein flexibler Gebrauch von Terminen und Zeitplänen (Helfrich-Hölter, 2011).

„Schwacher Kontext“ als Kommunikationsstil ist ebenfalls eine wichtige Eigenschaft der deutschen Kultur. Der Begriff „Kontext“ meint, dass in Kulturen Anteile des explizit und eindeutig Gesagten im Verhältnis zur Gesamtinformation, die in einer Situation enthalten ist, verschieden groß sind. Ist der Anteil der nicht sprachlichen Botschaften hoch, handelt es sich um einen starken oder Hoch-Kontext. Ist der Anteil des verbal Formulierten und Nicht-Interpretationsbedürftigen hoch und damit der Kontextanteil gering, dann spricht man von einem schwachen oder Niedrig-Kontext (Hall & Hall, 1989). Das bedeutet, dass klare Aussagen statt Doppelbödigkeit wichtig sind, es gibt wenig Interpretationsspielraum, Wichtiges wird ausdrücklich in Worten formuliert, „durch die Blume“ Gesprochenes wird oft nicht verstanden, Konflikte werden offen angesprochen, (verbale) Selbstbehauptung gilt als positiver Wert und Kritik und Problemanalyse als positive Eigenschaften. Aus diesen Gründen spielt direkte Kommunikation in Deutschland eine besonders wichtige Rolle. Hier ist es notwendig, direkt um Hilfe zu bitten, wenn diese benötigt wird.

Nach Hall und Hall (1985) gehört Japan, im Gegensatz zur Eigenschaft des „schwachen Kontexts“ der deutschen Kultur, zum Kulturkreis des stärkeren Kontextbezugs. Hilfe oder Unterstützung wird sofort ohne Nachfrage angeboten, weil man sich wie selbstverständlich in andere Personen hinein versetzt („Ishin denshin“ ist das Ideal in Japan. Nach Slingsby (2005) bedeutet „ishin denshin“ ein implizites Verständnis. Das heißt, dass „ishin denshin“ eine Intuition der impliziten Symbole der Situation und des Verhaltens des anderen ist, die eine stillschweigende Vereinbarung zwischen zwei Individuen fördert.). Empathie (=Einfühlung) spielt in Japan eine fundamentale Rolle. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für die Kommunikation in Japan. Sie unterstützt auch Verhandlungen durch Einschätzung der Interessen des Gegenübers. Hiermit kann japanische Kultur als indirekte Kommunikation oder als starker Kontext erklärt werden.

Hierzu spielen Beobachtungen auch in Japan eine große Rolle, da verbale Kommunikation gering ist. Ohne Beobachtung kann man nicht einschätzen, was andere denken. Dafür braucht man in Japan mehr soziale Kontakte, allerdings reicht bloßes Beobachten nicht aus, es ist zudem wichtig, gemeinsam Zeit zu verbringen. Aus diesem Grund sind soziale Netzwerke in Japan besonders wichtig.

Die Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen ist auch ein wichtiger Aspekt des deutschen Kulturstandards, das heißt, im Beruf gilt die Sachorientierung, im Privatleben die Beziehungsorientierung. Rationalität gilt als professionell, Emotionalität eher als Schwäche. Eine Verwischung der Grenzen zwischen beruflicher Rolle und persönlicher Beziehung wird vermieden und formelle Strukturen werden betont, informelle gelten schnell als „Vetternwirtschaft“. Territoriale Zersplitterung ist auch eine wichtige Eigenschaft, wie die ausgeprägte Rollenteilung. Im Gegensatz zur territorialen Zersplitterung oder ausgeprägten Rollenteilung in Deutschland sollen alle unterschiedlichen Rollen in einer Organisation in Japan beherrscht werden. Dafür werden

Angestellte oft in verschiedene Abteilungen oder andere Filialen geschickt. So wird die Fähigkeit zum Perspektivwechsel in der Organisation bewusst kultiviert.

Hofstede (2001) entwickelte ein Konzept, das Kulturen anhand von fünf Dimensionen vergleicht. Das Konzept basiert auf einer groß angelegten Studie (Fragebögen) mit Mitarbeitern von IBM (International Business Machines Corporation) in ursprünglich 82 Ländern. Inzwischen wurde die Studie vielfach repliziert und verifiziert. Seine fünf Dimensionen bestehen aus Machtdistanz, Individualismus, Unsicherheitsvermeidung, Maskulinität und Langzeitorientierung.

Hofstede übernimmt den Begriff der Machtdistanz von Multer: „Machtdistanz drückt die emotionale Distanz aus, die zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten herrscht“ (ebd., S. 27). Seine Fragestellungen an nichtleitende Angestellte zielten auf die Ausprägungen „autokratisch“ oder „patriarchalisch“ ab. In Kulturen mit hoher Machtdistanz gibt es starke Hierarchien. In einer Kultur mit hoher Machtdistanz stellt der Vorgesetzte die Vaterfigur dar und trägt die Gesamtverantwortung. Dagegen gilt in einer Kultur mit geringer Machtdistanz der Vorgesetzte als „Experte“ mit Partizipation der Mitarbeiter. In Deutschland herrscht eher eine geringere Machtdistanz vor. In Japan gilt das Gegenteil. Die japanische Kultur besteht aus hoher Machtdistanz. Es ist sehr wichtig innerhalb einer Organisation geschlossen gegenüber anderen Organisationen aufzutreten.

In Deutschland, wie in den meisten industrialisierten Gesellschaften, gilt vorwiegend eine individualistische Kultur, die für ein unabhängiges Selbst steht. Die Selbständigkeit, die Selbstverwirklichung und die persönliche Meinung sind wichtig.

In Japan herrscht dagegen, trotz des hohen Industrialisierungsgrads, eine kollektivistische Kultur. Kollektivistische Kulturen betonen die Gemeinschaft im Gegensatz zu individualistischen Kulturen, die den

einzelnen Menschen betonen. In der kollektivistischen Kultur sind folgende Faktoren wichtig: Verbundenheit, Harmonie, Loyalität. Die Gruppenmeinung ist wichtig: „Der Nagel, der herausragt, wird in das Brett gehämmert“. Dieses Sprichwort ist geläufig in Japan. Der Kollektivismus wird stärker betont und ausgeprägt, die Gruppenzugehörigkeit, Familienorientierung, Fürsorge für andere nimmt einen höheren Stellenwert ein. Die japanische Kultur wurde, historisch gesehen, vor allem geprägt durch die landwirtschaftliche Kultur und die traditionelle Lehre des Konfuzianismus und Buddhismus. Außerdem wird die japanische Kultur durch das Schulsystem (Ganztagsschule) und Hochschulsystem beeinflusst, weniger dagegen vom „Elternhaus“. Nach Hofstede wird das Bedürfnis nach Sicherheit anhand des Ausmaßes, in dem ein Mensch sich in unstrukturierten Situationen wohl oder unwohl fühlt, gemessen. Je nachdem wie sicher oder unsicher das Bedürfnis befriedigt wird, spricht man auch von Unsicherheit oder Ambiguität. Sowohl in Deutschland als auch in Japan überwiegt eine schwache Toleranz gegenüber der Unsicherheit. Die Unsicherheitsvermeidung ist hoch, man versucht, unstrukturierte Situationen durch strikte Regeln und Sicherheitsmaßnahmen zu verringern (vgl. Thomas 2003). Charakteristisch für eine Kultur mit hoher Unsicherheitsvermeidung ist auch das intellektuelle Bemühen nach Wahrheit, das sich in einer Vorliebe für theoretischen Tiefgang widerspiegelt. Vor allem in Deutschland lässt sich die Denkweise durch eine Besorgnis für Wahrheit im absoluten Sinn beschreiben, was schon durch die lange Tradition von Philosophen wie Kant, Hegel, Marx und Nietzsche ersichtlich ist (Hofstede, 2001). So besteht nach Hofstede beispielsweise ein Studium der Volks- oder Betriebswirtschaft an deutschen Universitäten zum großen Teil aus Verstehen und Anwenden von Theorien, was in anderen Ländern in dem Maße durchaus nicht üblich ist.

Der Maskulinitätsindex gibt an, wie mit traditionellen Geschlechterrollen umgegangen wird. In maskulinen Gesellschaften herrschen

Werte einer Gesellschaft vor, die geprägt sind von materiellem Erfolg und Fortkommen, klar abgegrenzten Geschlechterrollen, man lebt, um zu arbeiten, der beste Schüler ist die Norm und es herrscht Sympathie mit den Starken. Im Gegensatz zur Maskulinität herrschen in femininen Gesellschaften Werte einer Gesellschaft vor, die geprägt sind durch den Einsatz für den Mitmenschen und durch die Bewahrung ihrer Werte. Männer und Frauen können gleiche Rollen einnehmen, man arbeitet um zu leben, ein eventuelles Versagen in der Schule wird als nicht so gravierend angesehen und es herrscht Sympathie mit den Schwachen.

Die letzte Dimension Hofstede's ist die Langzeitorientierung. Sie differenziert Kulturen anhand ihrer temporären Ausrichtung. Nach einer Auflistung bei Hofstede und Kollegen (2010) ist die Kultur in Japan eher langzeitorientiert, während die deutsche Kultur eher kurzfristig ausgerichtet ist. Eine lang- oder kurzfristige Ausrichtung zeigt an, wie groß der zeitliche Planungshorizont einer Gesellschaft ist. Unter einer langfristigen Orientierung spielt Ausdauer, Beharrlichkeit oder Ordnung der Beziehungen nach Status sowie der Einhaltung, Sparsamkeit und Schamgefühl eine bedeutende Rolle. Unter einer kurzfristigen Orientierung spielt die persönliche Standhaftigkeit oder Festigkeit, die Wahrung des „Gesichts“, der Respekt vor der Tradition und die Erwidern von Gruß, Gefälligkeiten und Geschenken eine wichtige Rolle. In Gesellschaften mit kurzfristiger Orientierung wird mehr Gewicht auf das analytische Denken gelegt, während in Gesellschaften mit langfristiger Orientierung das synthetische Denken eine große Rolle spielt.

Ein weiteres bedeutsames Merkmal der japanischen Persönlichkeit ist die Ausdauer oder Beharrlichkeit. Dieses Merkmal hat seinen Ursprung in der konfuzianistischen Lehre (Hofstede, 2001). Nachdem eine Entscheidung gefallen ist, kann man in Japan nicht einfach die Meinung und das Handeln ändern. Durch diese Art der Kommunikation kann das Vertrauen relativ schnell aufgebaut werden. In Japan gilt aber Beharrlichkeit nicht nur allgemein in der Gesellschaft, sondern auch im

Hochschulsystem: Wählt ein Student seine Studienfächer, wird diese Entscheidung bis zum Ende des Semesters aufrechterhalten. Das gilt selbst für die in Japan an den Hochschulen üblichen eher freizeitorientierten gemeinsamen Klubaktivitäten.

Aber nicht nur die eigene persönliche Entscheidung, sondern auch das japanische Schul- und Hochschulsystem fördert die Beharrlichkeit. Aus diesem Grund absolvieren fast alle Studierenden ihr Studium innerhalb von 4 Jahren. Hier gilt auch Kollektivismus, das heißt, dass die Studenten, die zusammen angefangen haben, gemeinsam abschließen sollen.

Außerdem finden in Japan noch viele Lehrveranstaltungen in Form von frontalem Unterricht anstatt im Rahmen von Seminaren statt. Es wird großer Wert darauf gelegt, Faktenwissen auswendig zu lernen. Im Unterricht kommen keine Diskussionen und Argumentationen vor. Nur für die Bachelorarbeit oder Masterarbeit werden Berichte geschrieben.

Viele japanische Studierende investieren nicht nur Zeit für das Lernen im Studium, sondern auch um soziale Beziehungen und Netzwerke zu entwickeln. Wie in anderen ostasiatischen Kulturen wird eine Verbundenheit des Einzelnen in ein Netz aus Beziehungen angenommen und Ideen werden durch etablierte soziale Netzwerke ausgetauscht (Hofstede et al., 2010). Ein soziales Netzwerk in einer Institution wie einer Hochschule spielt in Japan eine große und wichtige Rolle, um Beziehungen für die Zukunft der Berufslaufbahn aufzubauen. Schon während des Studiums fangen Studierende an, die zukünftige Arbeit zu suchen und zu finden.

2.3 Bildungssysteme in Deutschland und Japan

In Deutschland beginnt der Bildungsprozess ab dem dritten Lebensjahr mit der vorschulischen Erziehung (Kindergarten/Vorschule). Daran schließt sich die Primarstufe an; je nach Bundesland besteht sie aus der Grundschule bis zur sechsten Klasse. Ab dem Alter von zehn bis zwölf Jahren folgt die Sekundäre Bildung. Die Sekundäre Bildung umfasst die Sekundarstufe 1 (bis 15 oder 16 Jahren) und Sekundarstufe 2 (bis 17 oder 18 Jahren).

Die Sekundarstufe spielt eine wichtige Rolle bei der Differenzierung nach Leistung und nach Präferenzen. Bis Ende der Primarstufe ist die Schulform größtenteils einheitlich organisiert. Danach folgt die Wahl unterschiedlicher Schulformen und Schulen mit verschiedenen Schwerpunkten, Profilen, curricularen Organisationsformen und Lernkulturen (Lauterbach, 2012).

Ein großer Unterschied zwischen den deutschen und japanischen Schulsystemen ist, dass es in Japan nur die Ganztagschule als Schultyp gibt.

Die japanische Ganztagschule besteht nicht nur aus dem fachlichen Unterricht sondern auch aus Mittagessen, langen Pausen und Klubaktivitäten.

Dadurch fungieren Schulen als zentrale Kontrollinstitutionen im Leben von japanischen Jugendlichen. Sie geben Struktur und dienen auch als Freizeitinstitutionen.

Japanische Kinder treten in der Regel mit sechs Jahren in die Grundschule ein. Die klassische Schullaufbahn beginnt aber bei den meisten Japanern schon mit dem Kindergarten, der von mehr als 2/3 der drei-bis fünfjährigen Kinder besucht wird.

Die japanische Grundschule dauert sechs Jahre, danach gibt es keine Aufteilung in verschiedene Schulformen wie in Deutschland. Die da-

rauf folgende Mittelschule dauert drei Jahre und die Oberschule ebenfalls drei Jahre. In Japan ist nur der Besuch der Grundschule und der Mittelschule Pflicht (Kreitz-Sandberg, 1994).

Allerdings besuchen 97 Prozent eines Jahrgangs die Oberschule. Der Oberschulabschluss ist damit das eigentliche Bildungsminimum in Japan geworden. Die japanische Oberschule ist jedoch nicht mit dem deutschen Gymnasium vergleichbar. Ein Abschluss der Oberschule sichert noch keine Aufnahme an einer Universität zu. Der Nachweis der Hochschulreife wird erst durch die Aufnahmeprüfungen der Universität erbracht. Eine Hälfte der Oberschule bietet einen allgemeinbildenden Unterricht an, während die andere berufsvorbereitend ist. Seit 1994 gibt es auch in Oberschulen einen integrierten Zweig mit beiden Angeboten. Wird der berufliche Oberschulzweig gewählt, bedeutet dies in der Regel den Verzicht auf ein Studium, da Zugang zur universitären Aufnahmeprüfung den Besuch des allgemeinbildenden Zweigs als Voraussetzung hat. Zur Vorbereitung zu den universitären Aufnahmeprüfungen wird zusätzlich zum normalen Schulunterricht die japanische Ergänzungsschule, die sogenannte „Juku“ besucht. Während die öffentlichen Schulen mehr einen auf eine zweckfreie Bildung gerichteten regulierten Unterricht anbieten, ist der Unterricht an den „Juku“ auf Verwertbarkeit ausgerichtet. Die „Juku“ bedienen genau die Anforderungen des universitären Aufnahmetests und bereiten auf den effektiven Einsatz des erworbenen Wissens in den Multiple Choice-Aufgaben vor.

Diese Art der Zusatzausbildung ist sehr teuer und dafür wird ein großer Teil des Familieneinkommens verwendet. Dieser Privatunterricht wird besucht, um die Chance, später in die gewünschte Hochschule aufgenommen zu werden, zu erhöhen. Die Wahl der richtigen Hochschule beeinflusst die späteren Berufsaussichten und Karrierechancen sehr stark (Drinck, 2002).

In Japan gibt es ein universitäres Rankingsystem, nach dem sich die angesehenen Unternehmen bei der Auswahl ihrer Mitarbeiter richten. Bevorzugt werden Studenten aus den sogenannten Eliteuniversitäten. Es gibt aber auch Unternehmen, die jeweils Studenten aus bestimmten Universitäten den Vorrang geben, aus denen sie schon traditionell ihre Angestellten rekrutieren. In beiden Fällen sind die Abschlussnoten zweitrangig; wichtig ist die Zugehörigkeit zur entsprechenden Hochschule.

Nach der Oberschule gehen 38% auf eine Hochschule. Zur Auswahl stehen die Daigaku (Universität), die Tanki Daigaku (Kurzuniversität), Senshu Gakko und Kakushu Gakko (Gakko ähnelt einer Berufsschule).

Die Daigaku kann mit der deutschen Hochschule verglichen werden (Kreitz-Sandberg, 1994). Die universitäre Ausbildung besteht in der Regel aus einem vierjährigen Studium Generale (B.A.). Darauf können sich ein zweijähriges Magisterstudium und ein fünfjähriges Doktorstudium aufbauen. Über 500 der etwa 700 Universitäten bieten graduierte Studiengänge an (Demes & Georg, 2007).

Bei der Tanki Daigaku handelt es sich um eine Art Teilhochschule, die etwa zwei bis drei Jahre dauert. Sie wird hauptsächlich von Frauen besucht. Die Berufsaussichten sind zwar schlechter als bei einer Daigaku, aber in Japan ist es üblich, nach der Hochzeit und der Geburt des ersten Kindes die Karriere aufzugeben und gar nicht mehr oder nur in Teilzeit zu arbeiten.

Der Hauptanteil der weiterführenden Schulen ist privat. Nach Kreitz-Sandberg (1994) sind über 70% der Universitäten, ca. 90% der Kurzuniversitäten, 94% der Fachschulen und mehr als 98% der verschiedenartigen Schulen in privater Trägerschaft.

Das höchste Ziel ist ein Studium an den staatlichen Eliteuniversitäten von Tokyo (Todai) und Kyoto (Kyodai), zum einen, da das Studium

dort relativ günstig ist und zum anderen, da die Absolventen dieser Universitäten eine zukunftssichere berufliche Laufbahn als höhere Beamte vor sich haben.

Anders als in Deutschland stellen Firmen ihre Angestellten meist auf Lebenszeit an.

Das bedeutet, dass ein Angestellter, der sich in seiner Position als nicht geeignet herausstellt, nicht entlassen wird, sondern dass ihm eine neue Arbeit innerhalb der Firma zugewiesen wird.

Doch das Auswahlverfahren, um an eine solche begehrte Stelle zu gelangen, ist sehr hart. Da die strengen Aufnahmeprüfungen der Universitäten nur von den intelligentesten und fleißigsten Schülern bestanden werden, sind die Anforderungen an die Schüler bereits im Jugendalter sehr hoch.

Hat man die Aufnahmeprüfung bestanden, ist es relativ leicht an der Universität den Abschluss zu machen. In der Regel ist hier sowohl die Anwesenheit als auch das Ablegen von regelmäßigen Prüfungen wichtig. Diese Prüfungen sind aber mit durchschnittlicher Anstrengung zu schaffen (Kreitz-Sandberg, 1994).

Eine Situation wie in Deutschland, wo es in den ersten Semestern eine hohe Abgangsquote gibt und zum Studiumsende mehrere Studenten durchfallen, ist in Japan eher unbekannt.

In Japan spielt der gewählte Fachbereich eine untergeordnete Rolle für den späteren Beruf (Kreitz-Sandberg, 1994). Überhaupt werden die Chancen auf dem Arbeitsmarkt weniger von den fachlichen Kompetenzen aus Schul- oder Studienzeiten beeinflusst, sondern wie oben angedeutet wurde, eher davon, welche Schule oder Universität besucht wurde.

2.4 Exkurs: Ausbildung im Unternehmen

Vor allem in den 1990er Jahren gab es mehrere Studien über die Erfolge japanischer Firmen und das zu jener Zeit erhebliche Wirtschaftswachstum. Dabei drängte sich westlichen Forschern die Frage auf, ob man in verschiedenen Bereichen von Japan lernen könnte. Einer dieser Bereiche war sicherlich die Qualifizierungsstrategie, die von japanischen Firmen verwendet wurde. Im Gegensatz zum beispielsweise in Deutschland verbreiteten Gedanken, dass einer erfolgreichen Berufstätigkeit fast immer die fachliche Qualifizierung vorausgeht, wird in Japan gerne das Metapher „Rohmaterial“ verwendet, um die Kompetenzen zu beschreiben, auf die bei der Personalauswahl besonders geachtet wird. Hierzu zählen beispielsweise Persönlichkeit, allgemeines Wissen und das Potenzial zum weiteren Lernen (Teicher & Theichler, 2000), wobei mit „Lernen“ eher der Erwerb des praxisbezogenen Know-hows statt theoretischer Wissenserwerb gemeint ist.

Ein explizites fachliches Training, das einer beruflichen Qualifizierung nach deutschem Verständnis entspricht, kann in verschiedenen Ausbildungsinstitutionen und Unternehmen beobachtet werden. Allerdings ist der Aufwand für die betriebliche Qualifizierung in den ersten Berufsjahren nicht so hoch, dass sich daraus eine volle Qualifizierung nach deutschen Vorstellungen ergeben kann. Vielmehr geht es in Japan stärker um Einsatzbereitschaft und vielfältige Verwendungsfähigkeit der Qualifikationen. Außerdem wird angenommen, dass Werthaltungen und sozio-kommunikative Qualifikationen für eine berufliche Tätigkeit von großer Bedeutung sind (Teicher & Teichler, 2000).

Innerhalb einer japanischen Firma wird also großer Wert auf soziale Netzwerke und personelle Ressourcen gelegt.

Nach Drinck (2002), sind große Unternehmen nicht besonders an der fachlichen Kompetenz ihrer Bewerber interessiert, sondern eher an

Generalisten, die für sie wichtige Persönlichkeitsmerkmale wie Robustheit, Teamfähigkeit und Lernfähigkeit besitzen.

Die Teamfähigkeit ist in japanischen Firmen aufgrund des japanischen Verständnisses von Wissen sehr wichtig. Für Japaner ist die Weitergabe von Wissen innerhalb der Firma von hoher Bedeutung. Ziel ist letztendlich die Transformation von persönlichem Wissen zum Unternehmenswissen (Nonaka, 1994), wofür Teamfähigkeit notwendig ist.

Nonaka (1994) geht näher auf den Weg der Wissensschaffung im Unternehmen ein. Er beschreibt Wissensmanagement als eine Art Spirale, bei der Wissen umgewandelt wird. Unter implizitem Wissen versteht man spezifische Fertigkeiten, die nur indirekt rekonstruiert sind und in konkreten Situationen eine erfolgreiche Problemlösung ermöglichen. Implizites Wissen ist eine sehr persönliche Wissensform, die sich schwer formulieren lässt. Sie ist stark in Handlungen, Routinen, Ideen, Emotionen und Ähnlichem verwurzelt. Beispiele hierfür sind subjektive Einsichten oder Intuitionen. Explizites Wissen dagegen kann relativ leicht vermittelt und gespeichert werden, da es in einer formellen und systematischen Sprache ausgedrückt werden kann. Nach Polanyi (1985) wird es als eindeutig kodiertes und durch Zeichen eindeutig kommunizierbares Wissen beschrieben. Wissen selbst wird als dynamischer Prozess beschrieben, der durch soziale Interaktionen erzeugt wird (Nonaka, 1994). Nach Nonaka wird Wissen ständig innerhalb vier verschiedener Modi der Wissenskonversion umgewandelt, nämlich durch Sozialisation, durch Externalisierung, durch Kombination und durch Internalisierung. Diese Umwandlung ist Basis für den Lernprozess, der von Nonaka als Wissensspirale beschrieben wird. Bei der Sozialisation werden Erfahrungen durch Imitation, Beobachtung oder praktische Übung geteilt. Dadurch wird implizites Wissen wie technische Fähigkeiten produziert. In dieser Stufe der Wissenskonversion geht also implizites Wissen wieder in implizites Wissen über, da hierbei miterlebtes, schwer in Worte zu fassendes Wissen entsteht

(Nonaka & Takeuchi, 1995). Dieses implizite Wissen wird explizit gemacht, indem es durch Modelle, Metaphern und Analogien kodifiziert wird, sodass es in Dialogen artikuliert werden kann. Dieser Prozess wird Externalisierung genannt. Dadurch werden Ideen kommuniziert, sodass am Ende neues konzeptionelles Wissen entsteht, welches in Form von Dokumenten weitergegeben kann. In der dritten Stufe, der Kombination, werden explizite Wissens Elemente mit anderen Einheiten des Wissens zusammengebracht, sodass Wissensstrukturen mit größerem Umfang entstehen. Beispielsweise können verschiedene Dokumente verknüpft werden oder es können neue Konzepte in der Praxis berücksichtigt werden. In dieser Stufe geht explizites Wissen in umfangreicheres explizites Wissen über. In der letzten Stufe, Internalisierung, wird dieses explizite Wissen wieder in implizites Wissen umgewandelt. Hierbei werden die Konzepte, die in den ersten drei Stufen gewonnen werden, von einzelnen Individuen verinnerlicht und werden zu Routinen für die tägliche Anwendung. Prozesse des „Learning by Doing“ helfen bei der Internalisierung (Nonaka & Takeuchi, 1995). Dieses „Learning by Doing“ war lange Zeit ein typisches Merkmal im Ausbildungssystem japanischer Unternehmen. Nach Leonard und Swap (2005) ist das praktische Üben das, was diejenigen, die in ihren jeweiligen Bereichen zu Experten werden, von der Masse unterscheidet. Dieses Üben sollte aber mit Überlegung und Reflexion durchgeführt werden, da auch falsche Angewohnheiten eingeübt werden können.

Nach Teicher & Teichler (2000) waren seit den 1990er Jahren jedoch Veränderungen zu beobachten, die für die japanische Methode der Qualifikationsabstimmung bei dem Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem wichtig sind. Diese Veränderungen wurden zum Teil durch die schwieriger werdende wirtschaftliche Situation ausgelöst. So betonen Unternehmen vermehrt, dass berufliche Aufgaben zunehmen, die bestimmte fachliche Qualifikationen erfordern. Auch

gehen Stellenangebote deutlich zurück, sodass Unternehmen wählerischer sein können. Schließlich hat auch bei größeren Unternehmen die Wahrscheinlichkeit einer dauerhaften Beschäftigung abgenommen (Teicher & Teichler, 2000). Aus diesem Grund steigt das Bewusstsein dafür, dass bereits an der Hochschule die Vermittlung fachlicher Qualifikationen nötig sein kann.

2.5 Konzept der Praktischen Intelligenz

In japanischen Unternehmen wird also viel Wert auf Wissen und Fähigkeiten, die man nicht explizit lernen kann, gelegt. Dieses Wissen wird als „Tacit Knowledge“ bezeichnet. Es wird direkt bei der Arbeit gelernt und unterstützt die berufliche Expertise, indem es die Kluft zwischen formeller Ausbildung und praktischer Erfahrung überbrückt (Cianciolo et al., 2006). Wagner (1987) kategorisiert dieses Wissen nach dem Inhalt einer Situation; das heißt, primär in Bezug auf sich selbst („managing oneself“), Andere („managing others“) oder die Aufgabe („managing tasks“). Diese Kategorisierung ließ sich auch über eine Faktorenanalyse aufrechterhalten.

„Managing oneself“ bezieht sich auf das Wissen über die Aspekte der Selbstmotivation und Selbstorganisation in der Arbeitssituation, beispielsweise wie man den Aufschub unliebsamer Aufgaben vermeidet. Bei „managing tasks“ geht es darum, wie man Aufgaben in der Arbeit gut erledigt, etwa indem man Manuskripte kurz und präzise hält. Schließlich bezieht sich „managing others“ auf das Wissen über den Interaktion mit Untergebenen und Mitarbeitern. Ein Beispiel hierfür wäre das Wissen darüber, wie man Untergebene so belohnt, dass sowohl Produktivität als auch Arbeitszufriedenheit maximiert wird (Wagner, 1987). „Managing others“ ist vergleichbar mit dem früheren Konzept der „human skills“ von Katz (1955). Katz teilte die prakti-

sche Intelligenz in drei verschiedene Fähigkeiten ein. Neben den „human skills“ nannte er auch „technical skills“ und „conceptual skills“.

2.6 Internationale Forschung

In letzter Zeit wurden vielfach Unterschiede in den Lernstrategien von Studierenden verschiedener Kulturen untersucht. Interessant ist hierbei der Vergleich westlicher und asiatischer Lernstrategien. So gibt es beispielsweise unter anderem eine Studie von Zhu et al. (2008), bei der chinesische Studenten mit Studenten aus den Niederlanden verglichen wurden. Die Hypothese in dieser Studie war, dass chinesische Studenten aufgrund ihres kollektivistischen und konfuzianistischen Hintergrunds, Lernen eher als Auswendiglernen, persönliche Veränderung und soziale Kompetenz wahrnehmen, während die westliche Gruppe Lernen als Verständnis beschreiben würde. Verwendet wurden das „Conceptions of Learning Inventory“ (COLI; Purdie & Hattie, 2002) und das „Approaches and Study Skills Inventory for Students“ (ASSIST; Tait, Entwistle & McCune, 1998). Die Autoren fanden allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Lernen als Auswendiglernen in beiden Gruppen. Ähnliche Studien gab es von Neber, He, Liu und Schofield (2008) und Chiu, Chow und McBride-Chang (2007). Auch diese Studien fanden keine erhöhte Verwendung der Strategie des Auswendiglernens bei asiatischen Studenten im Vergleich zu Nicht-Asiaten. Es gab aber auch Studien, in denen Unterschiede nachgewiesen werden konnten. Purdie und Hattie (1996) verglichen beispielsweise australische Studenten, japanische Studenten in Japan und japanische Studenten in Australien mit Hilfe des SRLIS (Zimmermann & Martinez-Pons, 1986) und zusätzlichen Interviews. Sie fanden zwei Strategien (Selbstüberprüfung und Strukturierung der Umgebung), die bei allen Gruppen ähnlich waren. Die

australische Gruppe berichtete unter anderem von vermehrtem Organisieren, vermehrter Zielsetzung und vermehrtem Planen, während die japanische Gruppe signifikant häufiger Gedächtnisstrategien einsetzte und aus Lehrbüchern wiederholte. Obwohl die japanischen Studenten in Australien ihren australischen Kommilitonen in vielerlei Hinsicht ähnelten, lag bei ihnen doch signifikant mehr Gewicht auf dem Auswendiglernen. Dies hatte jedoch keine Auswirkung auf ihre akademische Leistung. Ähnliche Ergebnisse erzielten Studien von Salili et al. (2001) und Tang und Neber (2008).

Weitere Studien untersuchten die Hypothese, dass asiatische Studenten eher extrinsisch motivierte und passive Lerner sind, die Oberflächenstrategien benutzen. Dies wurde meist in Verbindung mit Versagensängsten aufgrund Erwartungen von Eltern und der Gesellschaft in konfuzianistischen und kollektivistischen Kulturen in Verbindung gebracht. Die Vermutung, dass Angst vor Versagen und der Wunsch, das Gesicht zu wahren, die Verwendung von Strategien zur Selbstregulierung bei asiatischen Studenten motivieren, wird von Studien wie der von Pillay, Purdie und Boulton-Lewis (2000) oder die von Chong (2007) unterstützt. Allerdings konnten in diesen Studien keine Unterschiede zwischen den Lernstilen (tief oder oberflächlich) asiatischer oder westlicher Kulturen nachgewiesen werden.

Mit dem Begriff „asiatischer Lernstil“ sollte man überhaupt vorsichtig umgehen. So zeigte beispielsweise eine Studie von Marambe und Kollegen (2012), dass es den „asiatischen Lerner“ als solchen nicht gibt. In einer Metaanalyse wurden die Lernstrategien, metakognitiven Strategien, Lernkonzepte und Lernorientierungen von Studenten aus Sri Lanka, Indonesien und den Niederlanden verglichen. Wie erwartet gab es deutliche Unterschiede in den Lernmustern der europäischen und asiatischen Studenten. Es gab allerdings auch erhebliche Unterschiede zwischen den Studenten beider asiatischen Länder. Hinzu kam, dass auch hier das Wiederholen nicht als Lernstrategie nachgewiesen

werden konnte, die charakteristisch für Asiaten ist, da die Studenten aus Sri Lanka es am wenigsten einsetzten. In einer Studie von Tran (2013) wurde außerdem darauf hingewiesen, dass viele Studenten aus den typischen konfuzianistischen Ländern wie China, Vietnam, Singapur, Thailand und Korea zwar angaben, die Strategie des Auswendiglernens oft anzuwenden, aber keinen großen Unterschied zwischen Auswendiglernen und Verstehen machten. So müsse der Lernstoff oft erst verstanden werden, bevor er auswendig gelernt werden kann, oder es werde während des Auswendiglernens versucht, den Inhalt zu verstehen. Auch würden asiatische Studenten in westlichen Universitäten oft als still und ruhig in den Lehrveranstaltungen beschrieben, wobei sie dies selbst aber nicht als Passivität ansehen, sondern als Notwendigkeit und Unterstützung für eine produktive Lernumgebung. Biggs (1998) gab zu bedenken, dass die asiatische Lernmethode aus westlicher Sicht zwar hauptsächlich aus Auswendiglernen besteht, man aber Auswendiglernen und Verstehen nicht als sich ausschließende Gegensätze sehen soll und Belege für das Auswendiglernen nicht als Belege für oberflächliches Lernen gewertet werden können.

Ziel der vorliegenden Forschung ist ein Vergleich der Lernstrategien speziell zwischen einer asiatischen Kultur (Japan) und Deutschland mit Hilfe des Fragebogens LIST (Wild & Schiefele, 1994). Ähnliche Studien wurden bereits zum Vergleich beispielsweise von russischen und deutschen Studierenden durchgeführt (Justus, 2011). Die besagte Studie zeigte signifikante Unterschiede in den Lernstrategien beider Länder, genauer beim Elaborieren, Organisieren und kritischen Prüfen und weist nochmals darauf hin, dass eine Untersuchung in dieser Richtung sinnvoll sein kann.

3. Fragestellung und Hypothesen

Es gibt also eine große Anzahl an Studien, die kulturelle Vergleiche der Lernstrategien, speziell zwischen asiatischen und westlichen Kulturen, anstreben. Die Ergebnisse sind allerdings noch sehr uneinheitlich. Diese Studie soll ein Beitrag dazu sein, die Frage nach den kulturellen Unterschieden zu klären. In dieser Studie soll untersucht werden, ob es einen Unterschied zwischen japanischen und deutschen Studierenden bezüglich der Lernstrategienutzung im Studium gibt. Aus dieser Fragestellung werden im Weiteren verschiedene Hypothesen abgeleitet.

Hypothese 1: Japanische Studierende in der Betriebswirtschaftslehre verwenden die Lernstrategie „Organisieren“ signifikant weniger als deutsche Studierende.

Japanische Studenten bekommen Zusammenfassungen meistens von ihren Dozenten. Deshalb müssen sie nicht viele Organisationstrategien verwenden. Außerdem gibt es in Japan viel zusammengefasste Literatur. Japanische Schüler und Studenten dürfen viel in Büchern unterstreichen. Deutsche Schüler und Studenten machen mehr schriftliche Zusammenfassungen, wenn die Schulbücher oder die Literatur der Bibliothek zurückgegeben werden müssen.

Hypothese 2: Japanische Studierende in der Betriebswirtschaftslehre setzen signifikant mehr Wiederholungen als Lernstrategie ein als ihre deutschen Studienkollegen.

Angehörige von kollektivistischen und konfuzianistischen Kulturen neigen eher dazu Wiederholungsstrategien zu nutzen. Die japanische

Schule legt viel Wert darauf, dass eine breite Wissensbasis vorhanden ist, die automatisch abgerufen werden kann. Es kann sein, dass der Begriff der Wissensbasis im japanischen Sprachraum breiter ist als im deutschen. Japaner verwenden den Begriff „Wiederholungen“ im Sinne von „Automatisierung“. Wenn man eine automatisch abrufbare Wissensbasis hat, dann kann neues Wissen einfacher aufgenommen und integriert werden. So bleibt mehr Zeit für schwierige Aufgaben.

Hypothese 3: Japanische Studierende nutzen „Elaborieren“ signifikant häufiger als deutsche Studenten.

Japanische Studenten haben durch das Auswendiglernen viele Hintergrundinformationen zur Verfügung. Dadurch können sie später gelernten Stoff mit dem bereits Auswendiggelernten verknüpfen. Außerdem fördern japanische Schulen gemeinsame Erfahrungen wie z. B. einen Ausflug zur Autowerkstatt oder zum Botanischen Garten. Dort kann ebenfalls gelerntes Wissen mit neuem Wissen verknüpft werden. Auch beim Erfahrungslernen nach Kolb (1984) wird die Bedeutung der praktischen Erfahrung betont.

Hypothese 4: Japanische Studenten benutzen „Kritisches Prüfen“ signifikant seltener als deutsche Studierende.

In Japan wird zunächst versucht, die dargestellte Meinung oder Ansicht zu verstehen und nachzuvollziehen, auch wenn diese nicht mit der eigenen Meinung übereinstimmt. Danach wird eine Integration beider Ideen angestrebt. Statt kritischen Prüfens wird eher Wert darauf gelegt, auch andere Perspektiven zu sehen.

Hypothese 5: Japanische Studierende setzen signifikant öfter die Lernstrategien „Planen und Kontrolle“ als ihre Kommilitonen in Deutschland ein.

Schon in der Grundschule wird viel Wert auf Planen und Kontrolle gelegt, weil die Leistung der Schüler streng bewertet wird. Lehrkräfte in der Grundschule versuchen den Schülern so früh wie möglich beizubringen, wie sie ihren Lernprozess planen und kontrollieren können. Es ist üblich, dass die Kinder schon in der Grundschule einen gedruckten Wochenplan des Unterrichtes von den Lehrkräften bekommen. Dies ermöglicht den Schülern nachzukontrollieren, was in der Schule gerade auf dem Lehrplan steht und sich darauf vorzubereiten. Inwieweit von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, hängt allerdings von der Persönlichkeit der Schüler ab. Zusätzlich können aber auch die Eltern kontrollieren, was ihre Kinder in der Schule lernen und sie gegebenenfalls bei der Planung unterstützen.

Hypothese 6: Japanische Studierende setzen Zeitmanagement signifikant öfter ein als ihre Kommilitonen aus Deutschland.

Im Rahmen der Bemühung, den Kindern Planen und Kontrolle so früh wie möglich beizubringen, spielt auch das Zeitmanagement eine große Rolle. Die Schüler bekommen beispielsweise die Aufgabe, Stundenpläne selbst zu gestalten. Diese Stundenpläne werden später von den Lehrern nachkontrolliert. Dadurch sollen die Schüler sich eine gute Zeiteinteilung angewöhnen.

Hypothese 7: Deutsche Studierende achten in signifikant höherem Maße auf eine lernförderliche Lernumgebung als japanische Studierende.

In Japan gibt es im Vergleich zu Deutschland mehr mögliche Störfaktoren beim Lernen, beispielsweise sind die Räumlichkeiten im Hause oft begrenzt. Allerdings spielt die Persönlichkeit eine Rolle. Wenn man unbedingt in Ruhe arbeiten möchte, gibt es die Bibliothek als Ausweichmöglichkeit. Trotzdem kann man annehmen, dass den deutschen Studierenden die Gestaltung einer lernförderlichen Lernumgebung geläufiger ist.

Hypothese 8: Studierende aus Deutschland gebrauchen signifikant mehr Literatur als ihre Studienkollegen aus Japan.

Die Methode der Bewertung in Japan ist anders als in Deutschland. Meistens werden Leistungen anhand von Klausuren bewertet, in denen von den Dozenten vorgegebener Prüfungsstoff abverlangt wird. Berichte, Hausarbeiten oder Präsentationen sind weniger üblich. Aus diesem Grund brauchen japanische Studierende in der Regel keine zusätzliche Literatur.

Hypothese 9: Deutsche Studierende ziehen für ihr Studium signifikant öfter das Internet heran als japanische Studierende.

In Japan finden Vorlesungen mehr als frontaler Unterricht und weniger in Form von Hausarbeiten und Präsentationen statt. Der meiste Stoff wird von den Dozenten vorbereitet. Aus diesem Grund besteht für japanische Studierende keine Notwendigkeit, zusätzliche Informationen aus dem Internet abzurufen. Hinzu kommt noch, dass manche Informationen im Internet nicht auf Japanisch verfügbar sind, so dass japanische Studenten beispielsweise im Vergleich zu chinesischen Studenten weniger Zugriff auf Informationen in ihrer Muttersprache

haben, wie man bereits an der Online-Enzyklopädie Wikipedia sehen kann. Oft findet man Begriffe hier nicht auf Japanisch.

Hypothese 10: Deutsche Studierende strengen sich im Studium signifikant mehr an als japanische Studierende.

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel des Studiums in Japan eher, den Studierenden die Bildung guter Netzwerke zu ermöglichen, die für eine zukünftige Beschäftigung von großer Bedeutung sind. Das Erreichen eines bestimmten Notendurchschnitts ist an einer japanischen Universität eher sekundär. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass japanische Studenten auch weniger Anstrengung in ihr Studium stecken.

Hypothese 11: Deutsche Studierende verwenden das kooperative Lernen öfter als japanische Studierende.

In letzter Zeit wird in Deutschland auch im Rahmen des Studiums vermehrt Wert auf Arbeiten in der Gruppe gelegt. Da wie bereits erwähnt der Frontalunterricht an japanischen Universitäten überwiegt, ist davon auszugehen, dass Studenten an den deutschen Universitäten häufiger die Gelegenheit haben, kooperatives Lernen anzuwenden, zum Beispiel durch Gruppenarbeiten und –präsentationen.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Hypothesen zur Forschungsfrage
(J = Japanische Studierende, D = Deutsche Studierende)

Hypothesen- Nummer	Lernstrategie	Hypothese
1	Organisieren	J < D
2	Wiederholen	J > D
3	Elaborieren	J > D
4	Kritisches Prüfen	J < D
5	Planen & Kontrollieren	J > D
6	Zeitmanagement	J > D
7	Lernumgebung	J < D
8	Literatur	J < D
19	Internet	J < D
10	Anstrengungsmanagement	J < D
11	Kooperatives Lernen	J < D

Desweiteren soll untersucht werden, ob sich die Faktorenstruktur des Lernstrategiekonstrukts im japanischen und deutschen Kulturraum unterscheidet.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Diese Studie basiert auf den Daten einer japanischen und einer deutschen Stichprobe. Die japanische Stichprobe besteht aus $N = 271$ Studenten. Die deutsche Stichprobe besteht aus $N = 300$ Studenten. Die japanische Stichprobe wurde im Juni 2011 aus der Kwansei Gakuin Daigaku, einer Universität in Osaka ($N = 36$) und aus der Kyoto Sangyou Daigaku, einer Universität in Kyoto ($N = 163$) sowie im November 2012 aus der Tokyo Rika Daigaku, einer Universität in Tokyo ($N = 72$), rekrutiert.

An der Befragung nahmen insgesamt 571 Studierende der Betriebswirtschaftslehre, darunter, wie oben erwähnt, 271 Studierende aus Japan und 300 Studierende aus Deutschland teil. Diese Stichprobe wird in Tabelle 2 näher beschrieben.

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung

Japan ($N = 271$), Deutschland ($N = 300$)

(eigene Darstellung; deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

Stichprobe	Japan	Deutschland
Männlich	198	177
Alter	M=19,74 (SD=1,39)	M=21,84 (SD=1,86)
Fachsemester	M=3,93 (SD=1,28)	M=3,19 (SD=1,20)

Unter den deutschen Studierenden war das Geschlechterverhältnis in etwa ausgeglichen. Das Geschlechterverhältnis der japanischen Stichprobe war dagegen 2:1 (m:w). Alle Teilnehmer waren Bachelorstudenten an der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre. Aufgrund der

Ähnlichkeit dieser Daten kann man davon ausgehen, dass die Stichproben beider Länder vergleichbar sind.

4.2 Instrumente

Für die Erhebung wurde eine Übersetzung und Modifikation des Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST; Wild & Schiefele, 1994) verwendet. Der modifizierte LIST besteht nun statt aus 11 aus 12 Skalen mit insgesamt 83 Items, die den drei übergeordneten Bereichen (kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien) zugeordnet sind. Die Zustimmung wird auf einer fünfstufigen Skala angegeben: 1 (sehr selten), 2 (selten), 3 (manchmal), 4 (oft), 5 (sehr oft). Die Reliabilitätsmaße der Skalen liegen zwischen .72 und .89 in einem sehr akzeptablen bis guten Bereich (Gruber, 2011). In 2011 wurde der LIST außerdem auch auf Russisch übersetzt. Die Reliabilitätswerte sind hier von .76 bis .86 und sind also auch zufriedenstellend (Justus, 2011). Tabelle 3 zeigt die Werte der internen Konsistenz (Cronbachs-Alpha) für die einzelnen Skalen in der japanischen Stichprobe. Diese sind von $\alpha = .75$ bis $\alpha = .90$. Auch diese Werte sind also sehr zufriedenstellend bis sehr gut.

Tabelle 3: Reliabilitätskennwerte der japanischen Stichprobe

Bereiche & Skala	Cronbachs-Alpha	Anzahl der Items
<u>Kognitive</u>		
<u>Lernstrategien</u>		
1. Organisieren	.85	10
2. Wiederholen	.89	9
3. Elaborieren	.90	8
4. Kritisches Prüfen	.86	8
<u>Metakognitive</u>		
<u>Lernstrategien</u>		
5. Planen	.82	4
6. Kontrollieren	.81	7
<u>Ressourcenbezogene</u>		
<u>Lernstrategien</u>		
7. Zeitmanagement	.75	6
8. Lernumgebung	.87	5
9. Literatur	.84	5
10. Internet	.87	6
11. Anstrengungsmanagement	.86	8
12. Kooperatives Lernen	.83	7

4.3 Durchführung

Die Fragebögen wurden von Dozenten der oben genannten Universitäten verteilt, mit denen im Vorfeld über E-Mail Kontakt aufgenommen wurde.

Die Daten der deutschen Bachelorstudierenden wurden im Juni 2010 an der Universität Regensburg erhoben. Die deutschen Studierenden bekamen für die Teilnahme an der Erhebung Süßigkeiten als Belohnung (Gruber, 2011).¹

4.4 Auswertung

Zuerst wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, um die Faktorladungen zu prüfen. Um die Lernstrategien der deutschen und japanischen Studierenden zu vergleichen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet.

¹ Ich bedanke mich bei Frau Dr. Nicole Gruber, die mir erlaubt hat, die Daten der deutschen Stichprobe für diese Arbeit zu benutzen.

5. Ergebnisse

5.1 Ergebnisse der Hauptkomponentenanalysen

Bei der Ladung der Items auf die kognitiven Lernstrategien können die Organisationsstrategien mit Ladungen von .22 bis .73 und Nebenladungen von -.12 und .54 gut abgebildet werden (vgl. Tabelle 4). Die Wiederholungsstrategien haben Ladungen von .39 bis .81 auf dem Faktor Wiederholung. Ihre Fremdladung auf anderen Faktoren ist -.11 bis .36. Die Items der Skala Elaborieren haben Ladungen von .64 bis .83, auf dem Faktor Elaboration aber nur Fremdladungen von .11 bis .37. Auch die Items der Skala Kritisches Prüfen können dem Faktor gut zugeordnet werden (.47 - .81). Die Fremdladungen auf anderen Faktoren sind -.13 bis .56. Die gesamte Varianzaufklärung war 54.78 %.

Die Ladungen sind ab .40 in der Regel akzeptabel.

Bei dem Item O7 (vgl. Tabelle 4) ist die Ladung auf Organisieren unter .40 (.22). Die Ladung auf Wiederholen ist .54. Aus diesem Grund könnte dieses Item sogar besser zur anderen Kategorie (Wiederholen) passen.

Das Item W5 ist unter .40 (.39). Im Sinne der Hauptkomponentenanalyse passt dieses Item nicht zu Kategorie Wiederholen.

Das Item K3 würde genauso zu Elaboration passen (.51/Kritisches Prüfen .50).

Das Item K4 würde sogar besser zu Elaboration passen (Elaboration .56/Kritisches Prüfen .47).

Faktorenstruktur bei japanischen Studierenden (N = 271)

Tabelle 4: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation für Kognitive Lernstrategien, Vierkomponentenlösung;

O = Organisieren, W = Wiederholen,

E = Elaborieren, K = Kritisches Prüfen;

Varianzaufklärung 54.78 %

Item	Itemwortlaut	Orga	Wied	Elab	Kritisch	M	SD
O1	Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Stoff besser strukturiert vorliegen zu haben.	.55		.21	.21	2.38	1.16
O2	Vor dem gründlichen Lernen versuche ich mir, einen Überblick über den Inhalt zu verschaffen.	.59	.23	.11	.19	2.74	1.18
O3	Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte.	.69	.33			3.15	1.23
O4	Ich mache mir eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	.73	.20		.17	2.79	1.27
O5	Ich versuche, den Stoff systematisch zu ordnen.	.61	.10	.24	.16	2.49	1.14
O6	Ich stelle mir aus dem Lernstoff kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	.69	.12	.21		2.66	1.19
O7	Ich markiere in den Texten oder Mitschriften die wichtigen Stellen.	.22	.54		-.12	3.54	1.34
O8	Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.	.67	.19	.12		2.52	1.13

O9	Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.	.43	.43	.19		2.82	1.26
O10	Ich mache mir Mind Maps oder andere Zeichnungen, um mir eine Übersicht zu verschaffen.	.61		.18	.18	2.16	1.06
W1	Ich präge mir den Lernstoff durch Wiederholen ein.	.15	.81			3.69	1.24
W2	Ich lese meine Aufzeichnungen mehrmals hintereinander durch.	.16	.74			3.51	1.24
W3	Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	.11	.81			3.77	1.20
W4	Ich lerne eine selbsterstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachwörtern auswendig.	.32	.58	.20	-.11	3.12	1.33
W5	Ich lese einen Abschnitt und versuche dann, ihn auswendig wiederzugeben.	.23	.39		.32	2.52	1.12
W6	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.		.74	.15		3.37	1.17
W7	Ich gehe in Gedanken noch einmal den gelernten Stoff durch, um zu sehen, ob ich alles Wesentliche behalten habe.	.13	.69	.22		3.35	1.19
W8	Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.		.71			3.12	1.18
W9	Wenn ich einen Sachverhalt beim ersten Mal nicht verstehe, gehe ich ihn noch einmal Schritt für Schritt durch.	.12	.69	.36		3.52	1.22
E1	Ich versuche, Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer bzw. Lehrveranstaltungen herzustellen.	.12	.37	.64	.12	2.95	1.07
E2	Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor.	.20		.77	.18	2.67	1.04

E3	Ich versuche, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.	.19	.17	.83		2.86	1.11
E4	Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.	.25	.11	.67	.26	2.76	1.04
E5	Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	.11	.31	.72		3.20	1.17
E6	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	.21	.28	.70	.21	3.00	1.14
E7	Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.	.21	.22	.66	.17	2.90	1.12
E8	Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.		.18	.51	.33	2.87	1.18
K1	Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.		.18	.28	.49	2.47	1.18
K2	Ich prüfe, ob Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	.17		.45	.56	2.51	1.12
K3	Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen nach.	.29		.51	.50	2.70	1.19
K4	Der neue Stoff dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.	.24		.56	.47	2.58	1.08
K5	Es ist für mich reizvoll, Widersprüche zu Informationen aus anderen Quellen zu entdecken und aufzuklären.	.24		.39	.56	2.62	1.12
K6	Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran.		-.11		.81	2.18	1.18
K7	Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	.21		.41	.65	2.55	1.17
K8	Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.		-.13		.79	2.27	1.09

Bei den metakognitiven Lernstrategien ist die Passung der Items von Planen und Kontrolle auf die beiden Komponenten sehr gut (vgl. Tabelle 5). Die Items für Planen haben Ladungen von .65 bis .86 auf dem Faktor für Planen. Auf dem Faktor für Kontrollstrategien haben sie dagegen nur eine Ladung von .13 bis .34. Bei Kontrolle laden die Items von .58 bis .68 auf dem eigenen Faktor, während sie auf Planen eine Ladung von .26 bis .45 haben. Die Varianzaufklärung ist 55.73 %.

Tabelle 5: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation für metakognitive Lernstrategien, Zweikomponentenlösung;

P = Planen, K = Kontrollieren;

Varianzaufklärung 55.73 %

Item	Itemwortlaut	Plan	Kontr	M	SD
P1	Ich lege im vornhinein fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.	.65	.34	2.87	1.07
P2	Vor dem Lernen überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.	.86	.14	3.20	1.08
P3	Ich überlege mir, in welcher Reihenfolge ich den Stoff am besten durcharbeite.	.82	.25	3.11	1.14
P4	Ich verschaffe mir Klarheit, welche Teile des Stoffes ich lernen muss und welche nicht.	.74	.13	3.10	1.10

K1	Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich alles verstanden habe.	.26	.68	2.66	1.00
K2	Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen bestimmten Inhaltes habe, gehe ich meine Arbeit noch einmal langsam durch.	.45	.58	3.25	1.10
K3	Wenn ich während des Lesens eines Textes nicht alles verstehe, versuche ich die Lücken festzuhalten und den Text daraufhin noch einmal durchzugehen.	.31	.65	2.94	1.11
K4	Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zu Hilfe zu nehmen.		.68	2.68	1.08
K5	Ich bearbeite zusätzlich Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden habe.	.38	.58	3.05	1.11
K6	Um mein eigenes Verständnis zu prüfen, erkläre ich bestimmte Teile des Lernstoffs einem Studienkollegen.		.65	2.60	1.17
K7	Wenn mir eine bestimmte Textstelle unklar erscheint, versuche ich durch genaues Lesen die Unklarheit zu beseitigen.	.38	.59	3.11	1.11

Am Schluss wurden die ressourcenbezogenen Lernstrategien untersucht. In Tabelle 7 sieht man, dass Zeitmanagement Ladungen von .68 bis .80 auf dem eigenen Faktor und Ladungen von .11 bis .22 auf fremden Faktoren hat. Die Items für Lernumgebungen zeigen Faktorenladungen von .66 bis .78 auf dem eigenen Faktor und .11 bis .29 auf fremden Faktoren. Die Ladung bei Literaturmanagement ist .54 bis .76 auf dem eigenen Faktor und .11 bis .30 auf fremde Faktoren. Die Ladung bei Internet ist .55 bis .80 auf dem eigenen Faktor, und -.21 bis .44 auf fremde Faktoren. Die Ladung bei Anstrengung ist .44

bis .71 auf eigenem Faktor und -.21 bis .49 auf fremde Faktoren. Das Item A6 würde sogar besser zu Zeitmanagement passen (Zeitmanagement .49/Anstrengung .44).

Die Ladung bei Kooperatives Lernen ist .57 bis .77 auf eigenem Faktor und -.11 bis .22 auf fremde Faktoren. Die Varianzaufklärung ist 59.26 %.

Für die deutsche Stichprobe werden die Daten von Gruber (2011) benutzt.

Tabelle 6: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation für ressourcenbezogene Lernstrategien, Sechskomponentenlösung;

Z = Zeitmanagement, U = Lernumgebung, L = Literatur, I = Internet,

A = Anstrengen, K = Kooperatives Lernen

Varianzaufklärung 59.26 %.

Item	Itemwortlaut	Zeit	Umgebung	Literatur	Internet	Anstrengung	Kooperativ.	M	SD
Z1	Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.	.78				.14		2.37	1.16
Z 2	Ich lege bestimmte Zeiten fest, zu denen ich dann lerne.	.76	.20				.11	2.76	1.17
Z 3	Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.	.80						2.11	1.17
Z 4	Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	.68	.17	.15				2.67	1.19
Z 5	Ich verteile den Stoff gleichmäßig über einen größeren Zeitraum.	.73		.14				2.29	1.06
Z 6	Ich lege meine Lernzeiten sorgfältig fest, um das Beste daraus zu machen.	.68	.14	.22		.12		2.38	1.16

U1	Ich lerne an einem Platz, an dem ich mich wohlfühle.	.76	.21	.16	.14	3.95	1.08	
U2	Ich lerne an einem Platz, an dem ich konzentriert arbeiten kann.	.78	.21	.20	.11	3.93	1.08	
U3	Ich gestalte meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt werde.	.19	.68	.12	.12	3.42	1.14	
U4	Wenn ich lerne, Sorge ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten kann.	.11	.68	.12	.16	3.59	1.11	
U5	Mein Arbeitsplatz ist so gestaltet, dass ich alles schnell finden kann.	.17	.66	.29	.21	3.39	1.12	
U6	Ich habe an meinem Arbeitsplatz die wichtigsten Unterlagen griffbereit.	.24	.66	.27	.18	3.34	1.15	
L1	Ich beschaffe mir rechtzeitig die notwendige Literatur.	.23	.14	.60	.23	2.73	1.01	
L2	Wenn mir ein Inhalt noch nicht ganz klar ist, suche ich nach ergänzender Literatur.	.13	.76	.12	.14	.11	2.84	1.11
L3	Wenn ich einen Begriff nicht verstehe, schlage ich in der Literatur nach.	.13	.20	.69	.28	.21	3.01	1.11
L4	Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Mitschriften, Bücher, Fachzeitschriften).	.28	.54	.28	.30	3.22	1.13	
L5	Bei Bedarf ziehe ich zusätzliche Literatur heran.	.15	.68	.30	.22	2.96	1.09	

I 1	Wenn ich zusätzliche Literatursuche, benutze ich entsprechende Datenbanken im Netz.	.17	.25	.74	.13	.11	3.45	1.23	
I 2	Ich nutze für mein Studium Online Lexika (z.B. Wikipedia).	.11		.80			3.39	1.19	
I 3	Ich benutze bei Bedarf Suchmaschinen (Google, Yahoo, etc.).	.23	.18	.80	.18		3.88	1.10	
I 4	Ich nutze Infos aus speziellen Internet-Foren.	.30	.33	.55		.17	2.87	1.21	
I 5	Ich besuche Forscherhomepages, um mir wichtige Informationen zu beschaffen.	.41	-.11	.44		-.21	.14	2.11	1.06
A 1	Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.	.34		.27	.65	.17	3.53	1.09	
A 2	Ich strengte mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt.	.12	.20	.15	.68	.14	3.20	1.06	
A 3	Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist.	.14	.11	.30		.71	3.12	1.07	
A 4	Ich lerne auch spätabends und am Wochenende, wenn es sein muss.	.34		.23	.66		3.73	1.20	
A 5	Vor der Prüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.	.28		.11	.61	.11	3.57	1.09	
A 6	Ich nehme mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Studienkollegen.	.49	.27	-.21	.44		2.31	1.18	

A 7	Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, die Prüfung gut bestehen zu können.	.32	.13	.12	.59	.12	3.00	1.14	
A 8	Normalerweise gebe ich mir alle Mühe beim Lernen.	.32	.10	.13	.66	.10	3.09	1.14	
K 1	Ich lerne gemeinsam mit Studienkollegen.						2.89	1.14	
K 2	Ich nehme mir gerne Zeit, um mit Studienkollegen zu diskutieren.	.16		.19	.64		2.70	1.12	
K 3	Ich vergleiche meine Mitschriften mit denen meiner Studienkollegen.	.13		.17	.69		2.71	1.16	
K 4	Ich lasse mich von einem Studienkollegen abfragen und stelle auch Fragen zum Stoff.	.13		.22	.17	.65	2.65	1.13	
K 5	Wenn ich Verständnisprobleme habe, nehme ich die Hilfe von Studienkollegen in Anspruch.		.20	.24	.24	.72	3.59	1.13	
K 6	Wenn mir etwas unklar ist, wende ich mich an meine Studienkollegen.		.14	-.11	.27	.30	.69	3.66	1.09
K 7	Entdecke ich größere Lücken in meinen Aufzeichnungen, so wende ich mich an meine Studienkollegen.		.29	-.11	.26	.25	.57	3.89	1.09

Anmerkung: Ladungen <.10 werden unterdrückt.

5.2 Vergleich zwischen den Studierenden hinsichtlich der Ausprägung der Lernstrategien

Zuerst wurde die Lernstrategieausprägung in Japan und Deutschland verglichen. Wie man in Abbildung 1 und Tabelle 8 sehen kann, gibt es besonders große Unterschiede in den Skalen Organisieren und kritisches Prüfen. Japaner benutzen weniger Organisationsstrategien ($M = 2.62$, $SD = 0.81$) im Vergleich zu deutschen Studierenden ($M = 3.05$, $SD = 0.66$, $t(571) = -7.02$, $p < .01$, $d = -0.59$). Außerdem wenden deutsche Studierende mehr kritisches Prüfen ($M = 2.89$; $SD = 0.71$) als Japaner ($M = 2.48$, $SD = 0.83$, $t(571) = -6.30$, $p < .00$, $d = -0.53$) an. Wiederholungs- und Elaborationsstrategien werden dagegen in beiden Ländern gleichermaßen verwendet ($t(571) = 0.74$, $p > .05$ bzw. $t(571) = -0.21$, $p > .05$).

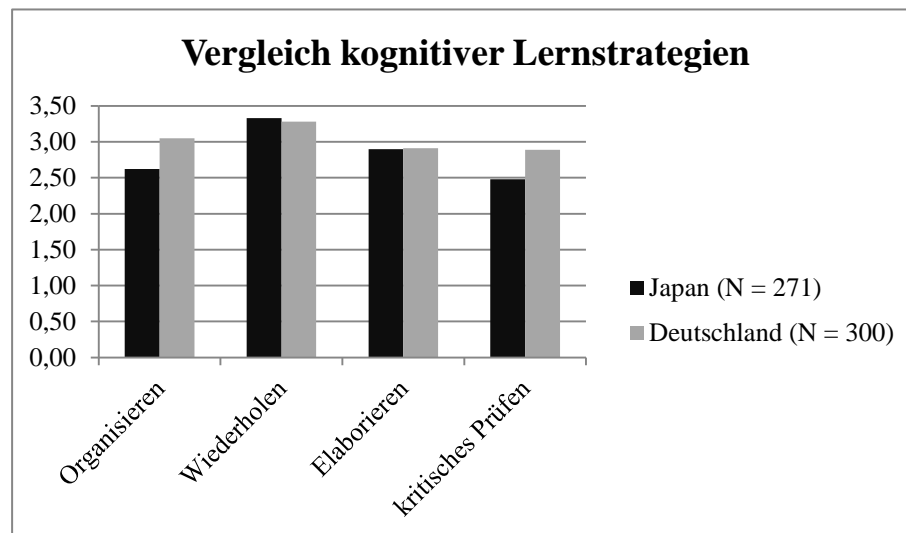


Abbildung 1: Vergleich kognitiver Lernstrategien bei japanischen und deutschen Studierenden (deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

Wie man in Abbildung 2 und Tabelle 8 sieht, unterscheiden sich auch die metakognitiven Lernstrategien deutlich. So benutzen japanische

Studierende deutlich mehr Planungsstrategien ($M = 3.03$, $SD = 0.89$) als deutsche Studierende ($M = 2.34$; $SD = 0.79$, $t(571) = 9.74$, $p < .01$, $d = 0.82$). Die deutschen Studierenden zeigen dagegen deutlich mehr Kontrollstrategien ($M = 3.96$, $SD = 0.74$) als Japaner ($M = 2.88$, $SD = 0.76$, $t(571) = -17.30$, $p < .01$, $d = -1.45$).

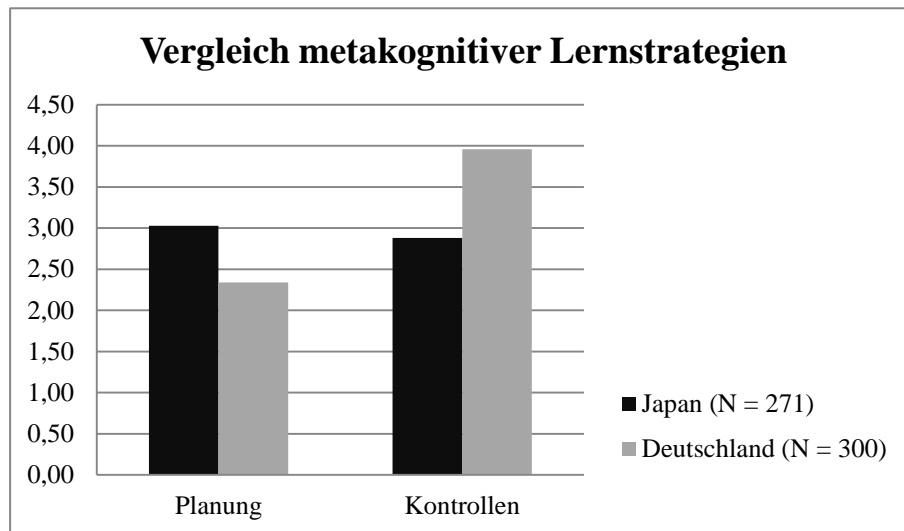


Abbildung 2: Vergleich metakognitiver Lernstrategien bei japanischen und deutschen Studierenden (deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

Schließlich sieht man in Abbildung 3 und Tabelle 8 auch Unterschiede bei den ressourcenbezogenen Lernstrategien. Deutsche Studierende zeigen mehr Einsatz von Zeitmanagement ($M = 3.41$, $SD = 0.65$) im Gegensatz zu Japanern ($M = 2.40$, $SD = 0.89$, $t(571) = -15.60$, $p < .01$, $d = -1.31$). Außerdem ist eine gute Lernumgebung für deutsche Studierende ($M = 4.14$, $SD = 0.66$) wichtiger als für Japaner ($M = 3.58$, $SD = 0.85$, $t(571) = -8.97$, $p < .01$, $d = -0.75$). Auch Literaturmanagement wird von deutschen Studierenden ($M = 3.19$, $SD = 0.90$) deutlich mehr benutzt als von japanischen Studierenden ($M = 2.94$, $SD = 0.88$, $t(571) = -3.45$, $p < .00$, $d = -0.29$). Beim Anstrengungsmanagement und der Benutzung des Internets gibt es aber in beiden Ländern keinen Unterschied (vgl. Tabelle 8). Bei der Zusammenarbeit der Studierenden sind

die Werte der deutschen Stichprobe ($M = 3.73$, $SD = 0.67$) höher als bei den Japanern ($M = 3.17$, $SD = 0.80$, $t(571) = -9.06$, $p < .01$, $d = -0.76$).

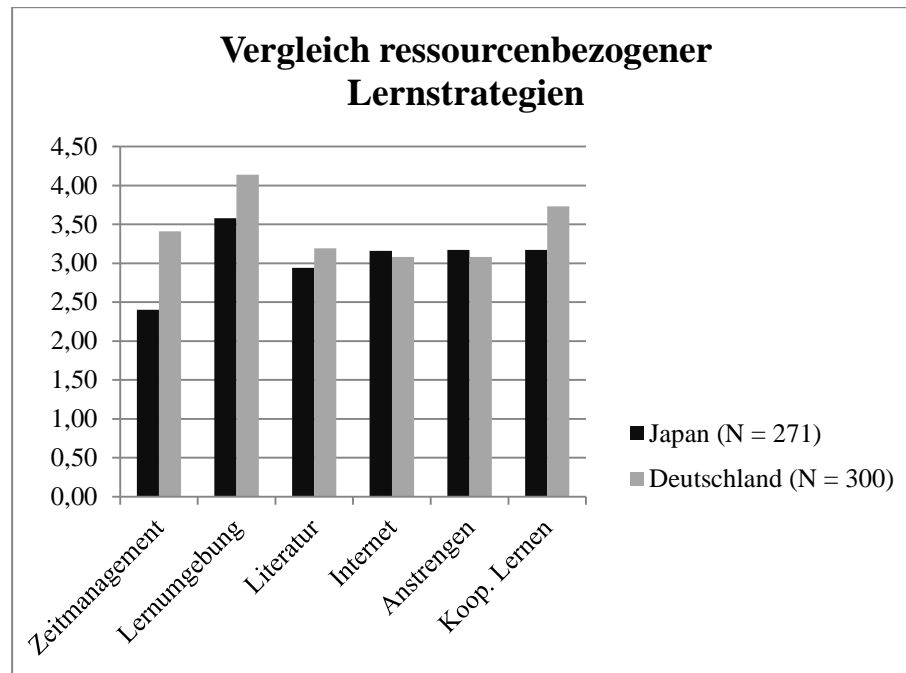


Abbildung 3: Vergleich ressourcenbezogener Lernstrategien bei japanischen und deutschen Studierenden (deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

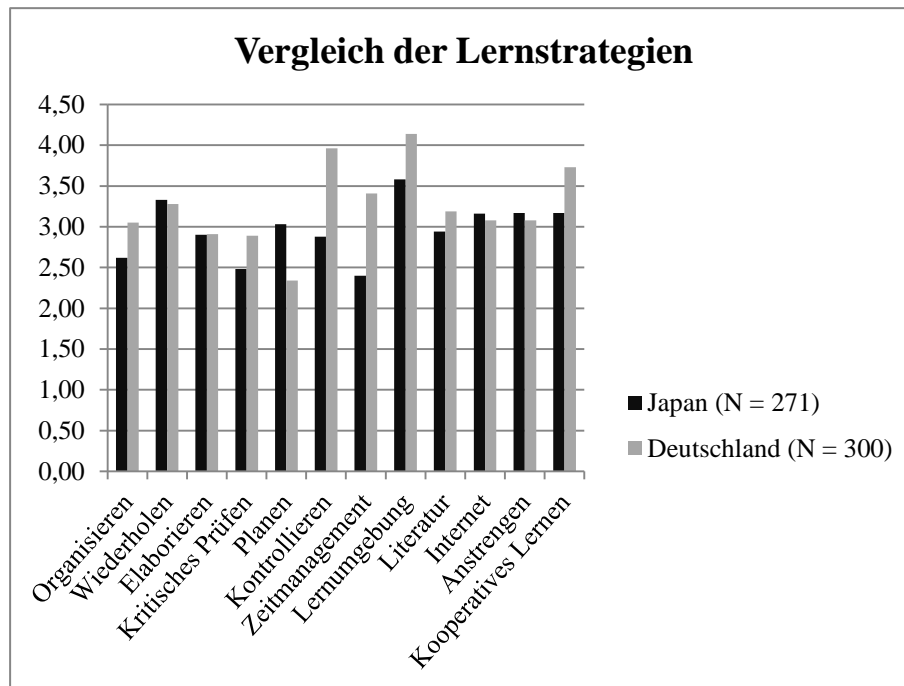


Abbildung 4: Vergleich aller Lernstrategien bei japanischen und deutschen Studierenden (deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

Tabelle 7: Zusammenfassung der Hypothesen und Ergebnisse zur Forschungsfrage

(J = Japanische Studierende, D = Deutsche Studierende)

(eigene Darstellung; deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

Hypothesen-nummer	Lernstrategie	Hypothese	Ergebnisse
1	Organisieren	J < D	J < D
2	Wiederholen	J > D	J = D
3	Elaborieren	J > D	J = D
4	Kritisches Prüfen	J < D	J < D
5	Planen	J > D	J > D
5	Kontrollieren	J > D	J < D
6	Zeitmanagement	J > D	J < D
7	Lernumgebung	J < D	J < D
8	Literatur	J < D	J < D
9	Internet	J < D	J = D
10	Anstrengen	J < D	J = D
11	Kooperatives Lernen	J < D	J < D

Tabelle 8: Vergleich zwischen japanischen und deutschen Studierenden hinsichtlich Lernstrategien

(eigene Darstellung; deutsche Vergleichsstichprobe aus Gruber, 2011).

O = Organisieren, W = Wiederholen, E = Elaborieren, Kr = Kritisches Prüfen, P = Planen, K = Kontrollieren, Z = Zeitmanagement, U = Lernumgebung, Li = Literatur, I = Internet, A = Anstrengen, Ko = Kooperatives Lernen

Skala	Japan (N = 271)		Deutschland (N = 300)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	SD	M	SD			
O	2.62	0.81	3.05	0.66	-7.02	0.000	-0.59
W	3.33	0.90	3.28	0.65	0.74	0.461	0.06
E	2.90	0.87	2.91	0.70	-0.21	0.838	-0.02
Kr	2.48	0.83	2.89	0.71	-6.30	0.000	-0.53
P	3.03	0.89	2.34	0.79	9.74	0.000	0.82
K	2.88	0.76	3.96	0.74	-17.30	0.000	-1.45
Z	2.40	0.89	3.41	0.65	-15.60	0.000	-1.31
U	3.58	0.85	4.14	0.66	-8.97	0.000	-0.75
Li	2.94	0.88	3.19	0.90	-3.45	0.001	-0.29
I	3.16	0.83	3.08	0.86	1.15	0.249	0.10
A	3.17	0.79	3.08	0.99	1.16	0.248	0.10
Ko	3.17	0.80	3.73	0.67	-9.06	0.000	-0.76

Hier wird deutlich, wie auch in Abbildung 4, Tabelle 7 und 8, dass sich die Lernstrategien von deutschen und japanischen Studierenden stark unterscheiden.

6. Diskussion

In den oberen Abschnitten wurde zuerst der theoretische Rahmen für die Studie dargestellt und danach die Forschungsfragen präsentiert. Ziel der Studie war die Aufdeckung der möglichen Unterschiede in Bezug auf Lernstrategienutzung im Studium zwischen deutschen und japanischen Studenten. Außerdem sollte geklärt werden in welcher Art und in welchem Maße kulturell bedingte Faktoren wie das Curriculum an der Schule und an der Universität, die typische Vorgehensweise bei der Bearbeitung von Aufgaben und die Prüfungsarten den Einsatz von Lernstrategien beeinflussen. Deutschland und Japan wurden bewusst ausgewählt, da diese Länder mit deutlich verschiedenen kulturellen Hochschulkontexten sind: Deutschland mit der in der Hochschultradition verankerten Einheit von Lehre und Forschung und mit dem vor einigen Jahren eingeführten Bachelor/Master System im Vergleich mit Japan, wo dieses System bereits seit mehreren Jahrzehnten in Einsatz ist. Danach wurden die Hypothesen aufgestellt und der statistischen Prüfung unterzogen. Die Ergebnisse zeigen, dass Unterschiede zwischen japanischen und deutschen Studenten bezüglich der Lernstrategienutzung bestehen, die auf die oben erwähnten kulturellen Faktoren zurückgeführt werden können.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wenn man zuerst die Faktorenstruktur des Lernstrategienkonstruktes ansieht, kann man festhalten, dass diese, wie erwartet, den Befunden der anderen empirischen Studien entspricht (Vögele, 2004; Wild & Schiefele, 1994). Die Skalen des ins Japanische übersetzten Fragebogens LIST lassen sich klar voneinander abgrenzen.

Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse zur Nutzung der kognitiven Lernstrategien bei japanischen und deutschen Studierenden der Betriebswirtschaftslehre betrachtet. Die Befunde zeigen, gemäß der Hypothese, dass Studierende aus Japan bedeutend weniger den Lernstoff organisieren, was der in Punkt 4 erwähnten Studie von Purdie und Hattie (1996) entspricht, in der eine japanische Studentengruppe ebenfalls von einem selteneren Einsatz von Organisationsstrategien im Vergleich zu einer nicht-asiatischen Stichprobe berichtete.

Bemerkenswert erscheint dagegen die Tatsache, dass japanische Studierende der Betriebswirtschaftslehre ähnlich häufig wie ihre deutschen Kommilitonen das Wiederholen verwenden, obwohl angenommen wurde, dass die Lernstrategie „Wiederholung“ bei Angehörigen von kollektivistischen und konfuzianistischen Kulturen eine größere Rolle spielt. Dieses hypothesenwidrige Resultat kann damit erklärt werden, dass das Nutzen von Wiederholungsstrategien inzwischen auch in Deutschland vermehrt ins Bewusstsein eingetreten ist. Dies entspricht auch die ebenfalls in Punkt 4 erwähnten Studien von Zhu et al. (2008), Neber et al. (2008) und Chiu et al. (2007), bei denen kein signifikanter Unterschied zwischen asiatischen und nicht-asiatischen Studenten bezüglich der Verwendung der Strategie des Auswendiglernens gefunden wurde.

Ferner stellte es sich heraus, dass japanische Studierende solche Lernstrategien wie Elaboration in etwa genauso oft und kritisches Prüfen sogar seltener als deutsche Studierende einsetzen. Dass die Elaboration von japanischen Studierenden ähnlich häufig wie bei den deutschen Studierenden angegeben wird, entspricht nicht der zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothese. Die Häufigkeit des kritischen

Prüfens ist dagegen hypothesenkonform. Obwohl die deutschen Universitäten eher dafür bekannt sind, ihren großen Schwerpunkt auf die Theorie zu legen, wird auch versucht, diese mit Hilfe von Übungen zu vertiefen und näher an die Alltagspraxis zu bringen. In Japan wird ohnehin versucht, die Praxis mit Hilfe von „Case Studies“ den Studierenden so nahe wie möglich zu bringen. Kritisches Prüfen ist dagegen in der japanischen Lernkultur weniger vorgesehen. Stattdessen wird Wert darauf gelegt, auch andere Meinungen zu respektieren, was der konfuzianistischen Lehre sehr entspricht. Was die Differenzen bezüglich der Nutzung von Metakognitiven Lernstrategien betrifft, planen japanische Studierende öfter als deutsche Studierende, weil sie dies schon von der Grundschule auf gewöhnt sind, beispielsweise durch die gedruckten Wochenpläne; kontrollieren aber seltener, weil dies nicht notwendig ist, da die Noten, wie in Punkt 3.7.2. bereits erläutert, im Studium selten eine Rolle spielen, solange man auf einer angesehenen Universität studiert. Dies widerspricht Ergebnissen von Studien wie die von Pillay et al. (2000) oder von Chong (2007), die ein erhöhter Einsatz von Kontrollstrategien bei asiatischen Studenten nahelegen.

Wenn man den Blick auf die ressourcenbezogenen Strategien richtet, so wurde die Vermutung, dass japanische Studierende häufiger ihre Lernzeit managen, nicht bestätigt; die Annahme, dass sie weniger für die Gestaltung eines ruhigen Arbeitsplatzes sorgen, dagegen schon. In Japan ist man die möglichen Störfaktoren beim Lernen mehr gewöhnt, da beispielsweise die Räumlichkeiten in den Häusern oft begrenzter sind als in Deutschland. Aus dem Grund ist die Gestaltung der Lernumgebung wohl ein größeres Anliegen der deutschen Studenten.

Die Prüfungen an den deutschen Universitäten sind in der Regel anspruchsvoller als an den japanischen Universitäten. Aus diesem Grund müssen die deutschen Studierenden vermutlich früher mit dem Lernen anfangen und ihre Zeit dementsprechend auch gut einteilen.

Weiterhin decken die Ergebnisse der durchgeführten Analyse auf, dass deutsche Studierende häufiger Literatur benutzen, was vorhergesagt wurde. Zwischen der Internetnutzung deutscher und japanischer Studierender besteht allerdings entgegen der Vorhersage kein Unterschied.

Japanische Studierende benötigen in der Regel keine zusätzliche Literatur, da in den Klausuren vorwiegend Stoff abverlangt wird, der vom Dozenten vorgegeben wird. Allerdings werden in letzter Zeit auch in Japan vermehrt Präsentationen und Referate verlangt, wofür die Nutzung des Internets hilfreich ist und von den Studenten vermehrt in Anspruch genommen wird, so dass es in dem Bereich keinen Unterschied zu den deutschen Studierenden gibt.

Darüber hinaus strengen sich deutsche Studierende der Betriebswirtschaftslehre nicht mehr an als japanische Studierende des gleichen Fachs, was so nicht erwartet wurde. Fleiß wird in der japanischen Kultur sehr hoch gewertet und dem den Arbeitsprozess als solches wird großer Wert eingeräumt. Möglicherweise gaben die japanischen Studierenden deshalb ähnlich hohe Anstrengungswerte wie die Deutschen an, obwohl die Noten bei einem Studium in Japan eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Was das kooperative Lernen angeht, so wird diese Strategie häufiger von der deutschen Gruppe angewendet, was der generierten Hypothese entspricht. Aufgrund des überwiegenden Frontalunterrichts an japanischen Universitäten haben die deutschen Studierenden vermutlich öfter die Gelegenheit, diese Strategie zu nutzen. Außerdem wird in Deutschland in letzter Zeit zunehmend Wert auf Gruppenarbeit gelegt.

6.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Gibt es einen Unterschied zwischen japanischen und deutschen Studierenden bezüglich der Lernstrategienutzung im Studium?

Japaner organisieren weniger, prüfen weniger kritisch, kontrollieren weniger, betreiben weniger Zeitmanagement, weniger Literatur- und Lernumgebungsmanagement und weniger Zusammenarbeit mit Kollegen. Sie planen aber deutlich mehr.

Wie könnten sich diese nachgewiesenen Unterschiede bei der Lernstrategienutzung erklären lassen? Es ist anzunehmen, dass bei diesen Unterschieden das Curriculum, die Vorgehensweise bei der Bearbeitung von Aufgaben und die Prüfungsarten eine Rolle spielen. Das

Schulsystem in Japan sieht bereits vor, dass die Schüler und Studierenden durch Lehrbücher mit allen für den Unterricht benötigten Informationen versorgt werden, so dass sie sich diese nicht selbst beschaffen müssen. Die Lehrbücher sind traditionell auch mit mehr Tabellen, Diagrammen und Zusammenfassungen ausgestattet, als dies bei deutschen Lehrbüchern der Fall ist. Dies könnte einen signifikanten Einfluss auf die Lernstrategienutzung haben. Dazu kommt, dass an den japanischen Universitäten weniger Hausarbeiten, Referate und Präsentationen im Vergleich zu den deutschen Universitäten verlangt werden. Dadurch kommen Strategien wie Literaturmanagement von sich aus weniger zum Einsatz. Auch sieht die konfuzianistische Kultur keine kritische Vorgehensweise bei der Bearbeitung von Aufgaben vor, da dies leicht als Angriff auf die Person des Lehrers oder Autors verstanden werden kann. Es wird vielmehr versucht, die Perspektive des Gegenübers zu sehen und dies zu akzeptieren.

Möglicherweise gaben die japanischen Studenten aber auch insgesamt weniger Einsatz der bei „LIST“ genannten Lernstrategien an, weil in Japan mehr Wert auf andere Strategien gelegt wird, die in dem Fragebogen nicht aufgeführt werden. Beispielsweise wird in Japan ein großes Gewicht auf das Lernen durch Erfahrung gelegt, wie dies in den Schulen bei Projekten und Schulausflügen, an den Universitäten bei Simulationsprogrammen der Fall sein kann. So hat in Japan jede Grundschule ein Experimentierraum, in dem die Schüler ihre Kenntnisse durch praktische Erfahrungen erwerben können. Hätte man in den Fragebögen vermehrt nach praktischen Strategien gefragt, hätten die japanischen Studenten vermutlich einen höheren Einsatz von Strategien angegeben.

Praktische Fähigkeiten werden in Japan, wie bereits erwähnt, auch in den Übergang vom Studium zur Arbeitswelt sehr hoch eingeschätzt. Dass nicht nur theoretisches Wissen ausschlaggebend ist für Erfolg im Leben und in diesem Fall im Beruf, wurde schon von Gardner mit seiner Theorie der multiplen Intelligenz (1983, 1999) postuliert. Für den Erwerb von Expertise betonen verschiedene Autoren, wie zum Beispiel Ericsson (2006) und Sternberg und Kollegen (2000), die Wichtigkeit der praktischen Intelligenz.

In Japan wird über den ganzen Bildungsweg hindurch praktische Intelligenz mit vermittelt, beginnend in der Schule, wo „Deliberate Practice“ schon dadurch eingeübt wird, dass gemeinschaftliche Ziele zum Beispiel bei Klassenwettkämpfen gesetzt werden, für die lange zielgeleitet geübt wird. Dies wird in der Studienzeit weitergeführt, indem „Human Skills“ (Katz, 1955) und „Others Management“ (Wagner, 1987 und Sternberg & Horvath, 1999) durch Teilzeitjobs und Teilnahme an Klubaktivitäten innerhalb oder außerhalb der Universitäten kultiviert werden. Schließlich wird auch beim Einstieg in die Arbeitswelt sowohl „Task Management“ als auch „Other Management“ und „Human Skills“ dadurch gefördert, dass der Berufsanfänger gewöhnlicherweise durch einen Mentor oder Coach im Sinne des „Cognitive Apprenticeship“-Ansatzes unterstützt wird. Diese Fähigkeiten, die auf soziale Kompetenz basieren, werden in Japan sehr nahe mit dem allgemeinen Begriff der Intelligenz in Verbindung gebracht. So werden Eigenschaften wie Bescheidenheit, Weichherzigkeit und Empathie mit hoher Intelligenz assoziiert (Azuma & Kashiwagi, 1987).

Die zweite Frage, die untersucht werden sollte, war, ob sich die Faktorenstruktur des Lernstrategiekonstrukts im japanischen und deutschen Kulturraum unterscheidet.

Die Faktorenstruktur des Lernstrategiekonzeptes ist im japanischen und deutschen Kulturraum nicht unterschiedlich, da sie auch im japanischen Raum nachgewiesen werden konnte. Scheinbar ist das Konzept auf unterschiedliche Kulturen generalisierbar. Angaben hinsichtlich der Faktorenstruktur bei deutschen Studierenden finden sich in Anhang A.

Die Struktur des Lernstrategiekonzeptes konnte in beiden Kulturen nicht 100% bestätigt werden, vermutlich ist die Stichprobe zu klein oder es besteht das Problem, dass es sich nur um Bachelorstudierende handelt. Gruber (2011) fand beispielsweise heraus, dass Masterstudierende mehr Lernstrategien einsetzen als Bachelorstudierende und somit eher selbstreguliertes Lernen im Sinne des LIST zeigen. Eine derartige Untersuchung könnte man auch bei Masterstudierenden in Ja-

pan durchführen, um den Unterschied von Master- und Bachelorstudierenden in Japan zu untersuchen.

6.3 Stärken der Studie

Die Stärken der durchgeführten Studie bestehen in erster Linie darin, dass für den Vergleich typische japanische Universitäten ausgewählt wurden. Es gibt zwar einige Eliteuniversitäten in Japan, die Mehrheit der Studierenden besucht allerdings eine von den vielen privaten Universitäten, wie diejenigen, die für diese Studie herangezogen wurden. Daher kann man von einer guten Repräsentativität der Stichprobe ausgehen, was auch die Generalisierbarkeit der Befunde positiv beeinflusst.

6.4 Einschränkungen

Ein Problem ist vor allem, dass die Stichprobe zu klein bzw. zu spezifisch (nur Wirtschaftsstudierende) ist und nur in drei Regionen in Japan (Kyoto, Osaka und Tokyo) durchgeführt wurde. Deshalb sollten weitere Studien durchgeführt werden.

Eine weitere Schwäche ist, dass die befragten Studenten beim Beantworten der Fragebögen eventuell jeweils andere Situationen vor Augen hatten. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass für verschiedene Fächer mit jeweils unterschiedlichen Anforderungen auch unterschiedliche Strategien eingesetzt werden. So sollte für weitere Studien spezifiziert werden, für welche Situationen genau die Strategien abgefragt werden. Man könnte zum Beispiel nach dem Strategieeinsatz bei den jeweils besten Fächern der Studenten fragen. Damit stellt man sicher, dass die Studenten auch die Strategien nennen, die ihnen am effektivsten erscheinen. Dadurch könnte man die Forschung der Professionalisierung unterstützen.

6.5 Implikationen für zukünftige Forschung

In der vorliegenden Studie wurden lediglich Bachelorstudierende nach ihren Lernstrategien befragt. Es wäre interessant, die Lernstrategien derselben Studierenden im Masterstudiengang noch einmal zu erheben, um mögliche Veränderungen bei der Lernstrategienutzung im Laufe des Studiums feststellen zu können. Bei Gruber (2011) kam beispielsweise heraus, dass deutsche Masterstudenten im Vergleich zu Bachelorstudenten mehr tiefenorientiert lernen, mehr Organisation und kritisches Denken anwenden und außerdem mehr kontrollieren und mehr Zeitmanagement betreiben. Das Gleiche könnte man auch bei japanischen Studenten untersuchen.

Interessant wäre es außerdem, die Lernstrategien bei japanischen Studierenden anderer Studiengänge zu erheben. So wäre zum Beispiel der Studiengang Informatik interessant, da Japan für die hohe Qualität gerade in diesem Bereich bekannt ist. Ferner könnten auch neuere Entwicklungen in der deutschen Hochschullandschaft auf den Einsatz von Lernstrategien untersucht werden. Es könnte beispielsweise sinnvoll sein, Studierenden, die an einer traditionellen Universität eingeschrieben sind, mit Studierenden zu vergleichen, die in einer Hochschule an einem dualen Studienprogramm teilnehmen. Dafür würden sich zum Beispiel ebenfalls Studierende der Betriebswirtschaftslehre anbieten. Alternativ dazu könnte man einfach Studierende, die an einer Universität eingeschrieben sind, mit Studierenden einer praktisch ausgerichteten Hochschule vergleichen. Es ist zu erwarten, dass an der Hochschule mehr praxisnah gearbeitet wird (zum Beispiel mit Fallstudien). Daher müssten auch andere Lernstrategien präferiert werden als an einer Universität.

Eine weitere Richtung für zukünftige Forschung im Bereich Vergleiche der deutschen und japanischen Lernstrategien wäre die Untersuchung dieser Strategien bereits in der primären oder sekundären Bildungsstufe, da hier bereits die Weichen für die zukünftige Strategieverwendung gelegt werden. Eine Lernstrategie, die in japanischen Schulen häufig verwendet wird, ist das kooperative Lernen. In Japan besteht eine Klasse meistens aus 40 bis 45 Schülern. In dieser Klasse

planen die Schüler gemeinsam Projekte. Wird in der Schule ein bestimmtes Thema, zum Beispiel „Steinzeit“ durchgenommen, wird in der Klasse darüber beraten, wie man den Klassenraum entsprechend gestalten kann. Es ist daher anzunehmen, dass Schüler im primären oder sekundären Bereich beispielsweise diese Strategie (kooperatives Lernen) häufiger angeben würden als die Studenten im tertiären Bereich und dass ein Vergleich der deutschen und japanischen Lernstrategien in den unteren Bildungsstufen deshalb auch sehr unterschiedlich zu den Ergebnissen in dieser Studie ausfallen würde.

Schließlich könnte man, wenn man davon ausgeht, dass japanische Studenten tatsächlich andere Strategien benutzen als in dem LIST-Fragebogen aufgeführt werden, über eine Weiterentwicklung oder Anpassung des Fragebogens nachdenken, die diese Strategien mit berücksichtigt. Unter Elaboration wird beispielsweise gefragt, ob zu bestimmten Lerninhalten konkrete Beispiele ausgedacht werden. Hier wird also vom Allgemeinen ins Konkrete hinübergegangen. In Japan ist der Lernstoff allerdings weniger auf das Allgemeine oder Theoretische bezogen, sondern wird den Studenten bereits sehr konkret präsentiert. In Japan legt man weniger Wert auf die Theorie, sondern arbeitet mehr situationsbezogen und lösungsorientiert.

In Japan legt man außerdem mehr Wert auf den Erwerb von praktischem Wissen. Der Fragebogen, der in dieser Studie verwendet wurde, hat als Fokus allerdings eher Strategien, die für den Erwerb von akademischem Wissen von Bedeutung sind. Es wäre daher interessant, sich für die zukünftige Forschung einen Fragebogen zu überlegen, der auch Strategien zum Erwerb von praktischem Wissen (vor allem von implizitem Wissen) berücksichtigt. Damit könnte man die Kluft zwischen Theorie und Praxis vermindern. Zur Erfassung von praktischer Intelligenz werden allerdings neben Fragebögen auch Verhaltensbeobachtung, Interview und Simulation vorgeschlagen (Wagner, 1987; Sternberg & Wagner, 1992).

Desweiteren fällt auf, dass unter den metakognitiven Strategien in dem Fragebogen nur Strategien zu Planen und Kontrolle erfragt werden.

In Bezug auf den Aspekt der interkulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und Japan wäre es interessant zu untersuchen, wie erfolgreich die deutschen Studierenden sind, wenn sie in Japan studieren. Wie bereits erwähnt wurde, gibt es für die Deutschen typischen Kulturstandards, zentrale Merkmale ihrer Kultur, nach Schroll-Machl (2007). Hierbei könnte man sehen wie zum Beispiel der Unterschied zwischen „Individualismus“ und „Kollektivismus“.

Während in Deutschland die persönliche Meinung wichtig ist und deutsche Studierende daran gewöhnt sind, dass sie zuerst ein Thema diskutieren, möchten japanische Professoren in den Lehrveranstaltungen keine Fragen oder Diskussionen hören. Außerdem fühlt sich der Professor persönlich angegriffen, wenn die Studenten direkt ihre Meinung sagen. Auch bezüglich der deutschen Sachorientierung könnte es sein, dass die deutschen Studenten in Japan Probleme haben. Möglicherweise erwarten japanische Studenten nach der Gruppenarbeit weitere gemeinsame Aktivitäten, um Netzwerk zu bilden. In Deutschland gilt der „Schwache Kontext“ als Kommunikationsstil. Das bedeutet, dass klare Aussagen wichtig sind, sonst gibt es Missverständnisse. In Japan dagegen muss es nicht sein, dass die deutschen Studierenden ihre Wünsche deutlich sagen. Ohne etwas zu sagen bekommen sie Unterstützung, weil Japaner mehr beobachten und vermuten. Vielleicht könnten Japaner dadurch denken, dass Deutsche nicht sympathisch sind.

6.6 Praktische Implikationen

In den 90er Jahren stieg das Interesse in westlichen Ländern für japanische Unternehmen, da diese sehr große wirtschaftliche Erfolge nachweisen konnten. Auch dem japanischen Bildungs- und Ausbildungssystem wurde dadurch eine sehr hohe Qualität nachgesagt. Japanische Studierende an westlichen Hochschulen haben dagegen häufig Schwierigkeiten, sich den Anforderungen dieser Universitäten anzupassen. Diese Diskrepanz könnte durch die Ergebnisse dieser Studie erklärt werden, wonach es doch Unterschiede zwischen den Lernstra-

tegien gibt, die in Japan und den westlichen Ländern (in dieser Studie Deutschland) eingesetzt werden und wohl auch zum Einsatz kommen sollen. In Deutschland ist es wichtig, dass explizites Wissen ausgedrückt wird, zum Beispiel durch Wortmeldungen, in Aufsätzen, Referaten, Berichten und Ähnliches. Bei der Bewertung der Leistungen liegt das Augenmerk hauptsächlich auf diesen Bereichen. Aus diesem Grund sind diejenigen Studenten erfolgreich, die Lernstrategien besitzen, die gute Leistungen in diesen Bereichen begünstigen. In Japan dagegen liegt das Augenmerk mehr auf dem Erwerb von implizitem Wissen. Dadurch lernen japanische Studierende eher Strategien, die Erfolge in diesem Bereich begünstigen, was an westlichen Hochschulen allerdings nicht unbedingt zu guten Bewertungen verhelfen können. Lediglich an den „Juku“ (Ergänzungsschulen zur Vorbereitung zu den universitären Aufnahmeprüfungen) werden auch Lernstrategien, welche die Wiedergabe von explizitem Wissen fördern, gelehrt. Für die zukünftige Verbesserung der studentischen Mobilität zwischen beiden Ländern wäre es zuerst wichtig, diese Unterschiede zwischen den Lernstrategien zu berücksichtigen. Es wäre aber auch förderlich, wenn das implizite Wissen, das im japanischen Bildungssystem so geschätzt wird, auch im universitären Kontext in explizites Wissen umgewandelt werden kann. In japanischen Unternehmen wird das zum Teil sehr gut umgesetzt, wie es Nonaka (1994) durch seine Wissensspirale zeigen konnte. Die Förderung solcher Wissensspiralen zur Weitergabe von Wissen an den Hochschulen (und bereits in den Primär- und Sekundärschulen) wäre sehr wünschenswert. Ein Beispiel für solch eine Weitergabe von Informationen im schulischen Kontext wird bei Berkemeyer et al. (2010) beschrieben.

6.7 Resümee

In dieser Arbeit wurden die Lernstrategien von deutschen und japanischen Studenten verglichen. Die Autorin möchte daraus schließen, was und wie japanische Studierende eigentlich in der Studienzeit lernen. Am effektivsten ist das Lernen durch direkte Erfahrung, weil sich das Wissen so am besten in das episodische Gedächtnis einprägen kann. Schon während der Schulzeit werden in Japan gemeinschaftliche Ziele gesetzt, zum Beispiel durch Klassenwettkämpfe bei Sportfesten. Für dieses Ziel wird in den Klassen lange geübt. „Deliberate Practice“, beziehungsweise zielgeleitetes Üben, wird schon in der Schule eingeübt. Außerdem werden die Klassen der sechsjährigen Grundschule alle zwei Jahre neu zusammengesetzt. Dies fördert Flexibilität, Toleranz und weitere soziale Kompetenzen.

Wie bereits erwähnt wurde, arbeiten japanische Studenten oft in Teilzeit, geben Nachhilfe und nehmen häufig an Klubaktivitäten innerhalb oder außerhalb der Univeritäten teil, dadurch können sie „Human Skills“ (Katz, 1955) beziehungsweise „Others Management“ (Wagner, 1987 und Sternberg & Horvath, 1999) kultivieren.

Durch „Human Skills“ wird auch der Erwerb von „Task Management“ (Technische Fähigkeiten) erleichtert, da zum Beispiel Vertrauen unter den Kommilitonen oder Kollegen das Lernen verbessert.

Wie bereits erwähnt wurde, wird ein Berufseinsteiger normalerweise in Japan durch einen Mentor oder Coach im Sinne des „Cognitive Apprenticeship“-Ansatzes unterstützt. Das fördert nicht nur das praktische Know-how wie „Task Management“ (Wagner, 1987 und Sternberg & Horvath, 1999), sondern auch „Others Management“ (Wagner, 1987 und Sternberg & Horvath, 1999) oder „Human Skills“ (Katz, 1955).

Auch unterstützt der Mentor beziehungsweise Coach sowie das in Japan häufig gebrauchte System der „Job Rotation“ die Einnahme verschiedener Perspektiven.

7. Literaturverzeichnis

- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Moschner, B. (Hrsg.). (2005). *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Azuma, H. & Kashiwagi, K. (1987). Descriptions for an intelligent person: A Japanese study. *Japanese Psychological Research*, 29, 17-26.
- Ballstaedt, S. P. (2006). Zusammenfassen von Textinformation. In H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 117-124). Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken. Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal for educational research online* 2(1), 168-192.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and to essay writing. In R. Schmeck (Hrsg.), *Learning strategies and learning style*. New York: Plenum Press.
- Biggs, J. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29(8), 723-738.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Cheng, X. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*, 28(3), 435-446.

- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y. & McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining Adolescent Achievement in mathematics, science, and reading across 34 countries. *Learning and Individual Differences, 17*, 344-365.
- Chong, W. H. (2007). The Role of Personal Agency Beliefs in Academic Self-Regulation: An Asian Perspective. *School Psychology International, 28*(1), 63-76.
- Cianciolo, A. T., Matthew, C., Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (2006). Tacit knowledge, practical intelligence, and expertise. In K. A. Ericsson, N. C. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Hrsg.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, R. & Gieve, S.N. (2006). On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'. *Language, Culture and Curriculum, 19* (1), 54-73.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1996). English teaching and learning in China. *Language Teaching, 29*(02), 61.
- Demes, H. & Georg, W. (2007). Bildung und Berufsbildung in Japan. In K. Bellmann & R. Haak (Hrsg.) *Der Japanische Markt: Herausforderungen und Perspektiven für Deutsche* (S. 267-300). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Drinck, B. (2002). Marktorientierung im japanischen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5*(2), 261-278.
- Edgett, S., Shipley, D. & Forbes, G. (1992). Japanese and British Companies Compared: Contributing Factors to Success and Failure in NPD. *Journal of Product Innovation Management, 9* (1), 3-10.
- Entwistle, N. J. & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review, 325-345*.
- Entwistle, N. J., Thompson, J.B. & Wilson, J.D. (1974). Motivation and study habits. *Higher Education, 379-396*.

- Entwistle, N. J. (1981). *Styles of learning and teaching. An integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1982). *Understanding student learning* (New patterns of learning series). London: C. Helm; Nichols Pub. Co.
- Ericsson, K. A. (2006). Protocol analysis and expert thought: Concurrent verbalizations of thinking during experts' performance on representative tasks. In K. A. Ericsson, N. C. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffmann (Hrsg.) *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Friedrich, H. F. (1997). Selbstgesteuertes Lernen, Lernstrategien, Schule. *Pädagogisches Handeln*, 1(2), 97-108.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3-54). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (S. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, H. (1988). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books Inc.
- Gröbblinghoff, F. (2013). Studierendenzentrierung in Studium und Lehre. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.) *Tutorienarbeit im*

Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft (S. 131-142). Berlin: LIT.

- Gruber, N. (2011). *Selbstwirksamkeit, Motivation und Lernstrategien im Bachelor- und Masterstudiengang*. Masterarbeit: Universität Regensburg.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (8., aktualisierte Aufl., 72.-88. Tsd). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Hall, E. T. & Hall, M. R. (1985). *Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Japanern*. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Hall, E. T. & Hall, M. R. (1989). *Understanding cultural differences. Germans, French and Americans*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Hartley, J. (1986). Improving Study-Skills. *British Educational Research Journal*, 12, 111-123.
- Hatano, K. (2010). A Discussion of the Effectiveness of and Subject of Future Investigation about Self-regulated Learning, and Introduce It to Higher Education. 京都大学高等教育研究第 16 号 [Kyoto daigaku koto kyoiku kenkyu dai], 16, 61-72.
- Hofstede, G. (2001). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* (Beck-Wirtschaftsberater im DTV, Bd. 50807, 2., durchgesehene Aufl). [München]: Deutscher Taschenbuch-Verlag; Beck.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. Software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- Justus, X. (2011). *Der Einfluss von kulturellen Faktoren auf die Lernstrategienutzung im Studium: Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Studierenden in Deutschland und Russland*. Masterarbeit: Universität Regensburg.

- Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33-42.
- Kinchin, I. M. (2011). Relating Knowledge Structures to Learning Styles and University Teaching. In S. Rayner & E. Cools (Hrsg.), *Style differences in cognition, learning, and management. Theory, research, and practice* (Routledge series in management, organization, and society, Bd. 10, S. 129-142). New York: Routledge.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy and skill in reading. In R. R. Schmeck (Hrsg.) *Learning styles and learning strategies* (S. 230-274). New York: Plenum.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Krause, U. M. & Stark, R. (2006). Vorwissen aktivieren. In H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38-46). Göttingen: Hogrefe.
- Kreitz-Sandberg, S. (1994). *Jugend in Japan. Eine empirische Untersuchung zur Adoleszenz in einer „anderen Moderne“* (Gesellschaft, Erziehung und Bildung: Studien zur vergleichenden Sozialpädagogik und internationalen Sozialarbeit, Bd. 11). Rheinfelden: Schäuble.
- Lauterbach, W. (2012). Sekundäre Bildung in Deutschland. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 573-593). Wiesbaden: Springer.
- Lee, W. O. (1996). The Cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Hrsg.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences*. (S. 25-41). Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong; The Australian Council for Educational Research.

- Leonard, D. & Swap, W. (2005). *Deep Smarts. How to Cultivate and Transfer Enduring Business Wisdom*. Boston: Harvard Business School Press.
- Marambe, K. N., Vermunt, J. D. & Boshuizen, H. P. A. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64, 299-316.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Hrsg.), *The experience of learning* (S. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7(1), 21-48.
- McGuire, J. (1997). *English As a Foreign Language in China – Past and Present. Occasional Papers*, 48. University of Southampton: Centre for Language in Education.
- McInerney, D. M. (2008). The Motivational Roles of Cultural Differences and Cultural Identity in Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (S. 369–400). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mizumoto, A. & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13(4), 425-449.
- Mochizuki, A. (1999). Language Learning Strategies Used By Japanese University Students. *RELC Journal*, 30(2), 101-113.
- Neber, H., He, J., Liu, B.-X. & Schofield, N. (2008). Chinese high school students in physics classrooms as active self-regulated learners: Cognitive, motivational, and environmental aspects. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 769-788.

- Niu, W. & Brass, J. (2011). Intelligence in Worldwide Perspective. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. (S. 623-646). New York: Cambridge University Press.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Pillay, H., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2000). Investigating Cross-Cultural Variations in Conceptions of Learning and the Use of Self-Regulated Strategies. *Educational Journal*, 28(1), 65-84.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *The motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Zusho, A., Schiefele, U. & Pekrun, R. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. In F. Salili, C.-Y. Chiu & Y.-Y. Hong (Hrsg.), *Student motivation. The culture and context of learning Plenum series on human exceptionalality*, (S. 149-169). New York: Kluwer Academic.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871.

- Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Salili, F., Chiu, C.-Y. & Hong, Y.-Y. (Hrsg.). (2001). *Student motivation. The culture and context of learning Plenum series on human exceptionalism*. New York: Kluwer Academic.
- Schiefele, U. (2005). Prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen. In C. Artelt & B. Moschner (Hrsg.), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis* (S. 13-41). Münster: Waxmann.
- Schroll-Machl, S. (2007). Deutschland. In A. Thomas, S. Kammhuber & S. Schroll-Machl (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Kommunikation* (2. überarb. Aufl., S. 72-89). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schworm, S. & Gruber, H. (2012). e-Learning in universities: Supporting help-seeking processes by instructional prompts. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 272-281.
- Schworm, S. & Fischer, F. (2006). Academic Help Seeking. In H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 282-293). Göttingen: Hogrefe.
- Slingsby, B. T. (2005) The Nature of Relative Subjectivity: A Reflexive Mode of Thought, *Journal of Medicine and Philosophy*, 30, 9-25.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. E., Snook, S. A. & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (1992). Tacit knowledge: An unspoken key to managerial success. *Creativity and Innovation Management*, 1, 5-13.

- Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen: Hogrefe.
- Sugitani, M. (2007). Ostasien: Japan. In A. Thomas, S. Kammhuber & S. Schroll-Machl (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (2. überarb. Aufl., S. 186-196). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sungur, S. (2007). Modeling the Relationships among Students' Motivational Beliefs, Metacognitive Strategy Use, and Effort Regulation. *Scandinavian Journal for Educational Research*, 51, 315-326.
- Tait, H., Entwistle, N. J. & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Hrsg.) *Improving students as learners* (S. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, the Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tang, M. & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender, and grade-level. *High ability studies*, 19(2), 103-116.
- Teicher, K. & Teichler, U. (2000). *Der Übergang von der Hochschule in die Berufstätigkeit in Japan. Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan, Bd. 6*. Opladen: Leske + Budrich.
- Teichler, U. (1975). *Hochschule und Gesellschaft in Japan/1. Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens*. Stuttgart: Klett.
- Teichler, U. (2012). International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1), 1-13.
- Thomas, A. (2003). Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (S. 19-44). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Thomas, A. (2007). Einführung. In A. Thomas, S. Kammhuber & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (2. überarb. Aufl., S. 9-18). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tran, T.T. (2013). Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic? *Educational Research for Policy and Practice*, 12, 57-65.
- Vögele, E. (2004). Aufgabenverständnis und Verlauf kognitiver Lernstrategienutzung. Eine empirische Studie an der Hochschule. Freiburg: Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft: Dissertation.
- Ueda, N. (1989). *Japanese children's personal theories of intelligence: A developmental study*. Doctoral dissertation, Harvard University.
- Wagner, R. K. (1987). Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1236-1247.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C. & Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater: H & H Publishing.
- Wild, K. P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Wild, K. P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 191-206.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994) Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Zhu, C., Valcke, M. & Schellens, T. (2008). A Cross-cultural study of Chinese and Flemish university students: Do they differ in

learning conceptions and approaches to learning? *Learning and Individual Differences*, 18, 120-127.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D. & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategic approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (S. 181-199). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1996). Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Anhang:

Faktorenstruktur bei deutschen Studierenden (N = 300)

Tabelle 9: Konfirmatorische Faktorenanalyse der kognitiven Lernstrategien;

O = Organisieren, W = Wiederholen,

E = Elaborieren, K = Kritisches Prüfen;

Varianzaufklärung: 44.39%

(eigene Darstellung). Quelle: Gruber (2011).

Item	Itemwortlaut	Orga	Wied	Elab	Kritisch	M	SD
O1	Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Stoff besser strukturiert vorliegen zu haben.	.48			.32	2.11	1.13
O2	Vor dem gründlichen Lernen versuche ich mir, einen Überblick über den Inhalt zu verschaffen.	.46		.35		3.97	.95
O3	Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte.	.68				3.96	1.11
O4	Ich mache mir eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	.74				2.82	1.23
O5	Ich versuche, den Stoff systematisch zu ordnen.	.63		.28		3.52	1.14
O6	Ich stelle mir aus dem Lernstoff kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	.68				3.22	1.25

O7	Ich markiere in den Texten oder Mitschriften die wichtigen Stellen.	.21	.22	-.32		4.19	1.10
O8	Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.	.70				2.36	1.14
O9	Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.	.47	.21	-.40		2.60	1.30
O10	Ich mache mir Mind Maps oder andere Zeichnungen, um mir eine Übersicht zu verschaffen.	.37	.21	-.24	.38	1.74	.97
W1	Ich präge mir den Lernstoff durch Wiederholen ein.	.54	.21			4.04	.95
W2	Ich lese meine Aufzeichnungen mehrmals hintereinander durch.	.44				3.73	1.03
W3	Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	.69				3.37	1.15
W4	Ich lerne eine selbsterstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachwörtern auswendig.	.48	.48	-.30		2.53	1.23
W5	Ich lese einen Abschnitt und versuche dann, ihn auswendig wiederzugeben.	.62				2.24	1.22
W6	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.	.72				3.65	1.12

W7	Ich gehe in Gedanken noch einmal den gelernten Stoff durch, um zu sehen, ob ich alles Wesentliche behalten habe.	.42	.42	4.13	.86
W8	Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.	.66		2.58	1.17
W9	Wenn ich einen Sachverhalt beim ersten Mal nicht verstehe, gehe ich ihn noch einmal Schritt für Schritt durch.	.30	.51	4.21	.81
E1	Ich versuche, Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer bzw. Lehrveranstaltungen herzustellen.	.45	.44	2.80	1.04
E2	Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor.	.44	.50	2.56	1.02
E3	Ich versuche, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.	.51	.51	2.91	1.01
E4	Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.	.34	.44	2.93	1.10
E5	Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	.60	.37	3.47	.93
E6	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.		.49	2.94	1.04
E7	Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.	.25	.56	2.64	1.12

E8	Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.	.42	3.04	1.24
K1	Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.	.56	2.79	1.13
K2	Ich prüfe, ob Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	.79	2.22	1.04
K3	Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen nach.	.74	2.32	1.03
K4	Der neue Stoff dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.	.78	2.18	.99
K5	Es ist für mich reizvoll, Widersprüche zu Informationen aus anderen Quellen zu entdecken und aufzuklären.	.73	2.07	1.06
K6	Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran.	.68	2.48	1.10
K7	Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	.70	2.31	.99
K8	Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.	.74	2.40	1.10

Tabelle 10: Konfirmatorische Faktorenanalyse der ressourcenbezogenen Lernstrategien;

P = Planen, K = Kontrollieren;

Varianzaufklärung: 46.27 %

(eigene Darstellung). Quelle: Gruber (2011).

Item	Itemwortlaut	Plan	Kontr	M	SD
P1	Ich lege im vornhinein fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.	.76		3.87	1.07
P2	Vor dem Lernen überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.	.76	.26	3.82	.96
P3	Ich überlege mir, in welcher Reihenfolge ich den Stoff am besten durcharbeite.	.76		3.88	.98
P4	Ich verschaffe mir Klarheit, welche Teile des Stoffes ich lernen muss und welche nicht.	.63		4.30	.87
K1	Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich alles verstanden habe.	.23	.67	3.10	1.00
K 2	Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen bestimmten Inhaltes habe, gehe ich meine Arbeit noch einmal langsam durch.		.70	3.87	.83

K 3	Wenn ich während des Lesens eines Textes nicht alles verstehe, versuche ich die Lücken festzuhalten und den Text daraufhin noch einmal durchzugehen.		.71	3.48	1.05
K 4	Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zu Hilfe zu nehmen.	.27	.57	3.48	1.10
K 5	Ich bearbeite zusätzlich Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden habe.		.55	3.07	1.22
K 6	Um mein eigenes Verständnis zu prüfen, erkläre ich bestimmte Teile des Lernstoffs einem Studienkollegen.		.41	2.87	1.18
K 7	Wenn mir eine bestimmte Textstelle unklar erscheint, versuche ich durch genaues Lesen die Unklarheit zu beseitigen.		.62	4.00	.89

Tabelle 11: Konfirmatorische Faktorenanalyse der ressourcenbezogenen Lernstrategien;

Z = Zeitmanagement, U = Lernumgebung, L = Literatur,

I = Internet,

A = Anstrengen, K = Kooperatives Lernen;

Varianzaufklärung 57.62 %

(eigene Darstellung). Quelle: Gruber (2011).

Item	Itemwortlaut	Zeit	Umgebung	Literatur	Internet	Anstrengung	Koop. Lernen	M	SD
Z1	Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.	.78						3.23	1.21
Z2	Ich lege bestimmte Zeiten fest, zu denen ich dann lerne.	.78						3.37	1.21
Z3	Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.	.80						2.67	1.30
Z4	Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	.79						2.92	1.29
Z5	Ich verteile den Stoff gleichmäßig über einen größeren Zeitraum.	.56	.20			.38		3.26	1.29
Z6	Ich lege meine Lernzeiten sorgfältig fest, um das Beste daraus zu machen.	.78				.24		3.13	1.23
U1	Ich lerne an einem Platz, an dem ich mich wohlfühle.		.30			.28		4.23	.88
U2	Ich lerne an einem Platz, an dem ich konzentriert arbeiten kann.		.74					4.46	.72

U3	Ich gestalte meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt werde.	.20	.63			3.77	1.18
U4	Wenn ich lerne, Sorge ich dafür, dass ich in Ruhe arbeiten kann.		.77			4.28	.88
U5	Mein Arbeitsplatz ist so gestaltet, dass ich alles schnell finden kann.	.21	.55			4.03	1.08
U6	Ich habe an meinem Arbeitsplatz die wichtigsten Unterlagen griffbereit.		.67	.21		4.37	.80
L1	Ich beschaffe mir rechtzeitig die notwendige Literatur.	.23	.65			3.30	1.07
L2	Wenn mir ein Inhalt noch nicht ganz klar ist, suche ich nach ergänzender Literatur.		.79	.21		2.99	1.21
L3	Wenn ich einen Begriff nicht verstehe, schlage ich in der Literatur nach.		.68	.22		3.60	1.10
L4	Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Mitschriften, Bücher, Fachzeitschriften).		.64	.22	.21	3.29	1.21
L5	Bei Bedarf ziehe ich zusätzliche Literatur heran.		.78		.22	2.90	1.20
I1	Wenn ich zusätzliche Literatur suche, benutze ich entsprechende Datenbanken im Netz.			.72		3.28	1.28
I2	Ich nutze für mein Studium Online Lexika (z.B. Wikipedia).			.82		3.68	1.20

I 3	Ich benutze bei Bedarf Suchmaschinen (Google, Yahoo, etc.).			.81		4.02	1.09
I 4	Ich nutze Infos aus speziellen Internet-Foren.			.70		2.61	1.19
I 5	Ich besuche Forscherhomepages, um mir wichtige Informationen zu beschaffen.	.22		.30	.52	1.86	1.04
A1	Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.	.29	.36		.52	4.01	.82
A2	Ich strengte mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt.	.23	.30		.67	3.87	.91
A3	Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist.			.22	.76	3.82	.84
A4	Ich lerne auch spätabends und am Wochenende, wenn es sein muss.				.49	4.02	1.03
A5	Vor der Prüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.				.67	3.84	1.00
A6	Ich nehme mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Studienkollegen.	.28			.58	2.63	1.15
A7	Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, die Prüfung gut bestehen zu können.				.76	3.67	1.01
A8	Normalerweise gebe ich mir alle Mühe beim Lernen.		.21		.67	4.05	.92

K1	Ich lerne gemeinsam mit Studienkollegen.		.78	2.60	1.23
K2	Ich nehme mir gerne Zeit, um mit Studienkollegen zu diskutieren.		.76	2.90	1.15
K3	Ich vergleiche meine Mitschriften mit denen meiner Studienkollegen.		.72	2.88	1.22
K4	Ich lasse mich von einem Studienkollegen abfragen und stelle auch Fragen zum Stoff.		.69	2.24	1.15
K5	Wenn ich Verständnisprobleme habe, nehme ich die Hilfe von Studienkollegen in Anspruch.		.85	3.63	1.08
K6	Wenn mir etwas unklar ist, wende ich mich an meine Studienkollegen.	.20	.82	3.70	1.11
K7	Entdecke ich größere Lücken in meinen Aufzeichnungen, so wende ich mich an meine Studienkollegen.	.21	.62	4.09	.98

Erklärung

Ich habe diese Arbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Obertraubling, den 01.02.2016