

Habituelle Grundlagen des Studierverhaltens. Annäherungen an die Bedingungen universitären Lernens

Der vorliegende Band fragt nach „Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung.“ Die damit beschriebenen Veränderungen können Anlass sein, neue pädagogische Konzepte zur Unterstützung des Lernens von Erwachsener an verschiedenen Lernorten und in unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu entwickeln. Sie können aber auch Ausgangspunkt für empirische Studien sein, die sich mit den spezifischen Bedingungen und Formen des Lernens von Erwachsener befassen. Anknüpfend an die Diagnose einer Entgrenzung bzw. Vervielfältigung der Lernorte widmet sich die Erwachsenenbildungsforschung zunehmend auch der Untersuchung der Formen und Bedingungen des Lernens Erwachsener jenseits der klassischen Institutionen der Weiterbildung. Damit kommen auch andere Lernorte – etwa das Lernen am Arbeitsplatz, im Verein, im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements und nicht zuletzt auch an der Universität – in den Blick. Durch die empirische Untersuchung des hochschulischen Lehrens und Lernens kann die Erwachsenenbildungswissenschaft somit auch einen Beitrag zur Analyse des lebenslangen Lernens leisten (Rhein 2015).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Erwachsenenlernen anhand einer Studie zum Studierverhalten an der Universität. Der Fokus wird dabei auf die habituellen Bedingungen des Studierens gelegt. Die Ergebnisse weisen aber darauf hin, das Wechselverhältnis zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und institutionellen Möglichkeitsräumen stärker in den Blick zu nehmen.

1 Fragestellung und Konzeption der Untersuchung

Die Hochschul- und Studierendenforschung verweist immer wieder auf ausgeprägte Unterschiede im Studierverhalten (z. B. Schulmeister 2014; Vogel & Woisch 2013). Auf der Suche nach Erklärungen werden studienbezogene Einstellungen (Brahm & Jenert 2015) und Kompetenzen (Helm 2015), fachkulturelle und didaktisch-methodische Rahmenbedingungen (Hebecker u.a. 2016)

sowie sozio-ökonomische Bedingungen (Lörz 2012; Maaz, Watermann & Daniel 2013) bzw. milieuspezifische und habituelle Bedingungen (Lange-Vester & Sander 2016; Lörz 2017) herausgearbeitet.

Die Praxis des Studierens selbst wird allerdings nur selten in den Blick genommen. Diese wird vor allem durch die Erfassung von Studienzeiten (Zeitbudgets bzw. Studienworkload), die für Lehrveranstaltungen, selbstorganisiertes Lernen, Prüfungsvorbereitung etc. aufgewendet werden, beleuchtet (Lüders, Eisenacher & Plessmann 2006; Schulmeister & Metzger 2011). Näher an den Studieraktivitäten sind Arbeiten, die das *Engagement der Studierenden* in den Blick nehmen: So kommt etwa der Literaturreport von Kuh et al. 2006 zu folgendem Schluss: „In fact, the best predictor of college grades is the combination of an individual student’s academic preparation, high school grades, aspirations, and motivation. Once students start college, however, another key factor in their success ... is, ‘student engagement’, or the extent to which they take part in educationally effective practices“ (Kuh et al. 2006: 31). Auch die Untersuchung von Georg und Bargel (2012: 396) „zeigt, dass ein Studium vor allem dann zu höheren Erträgen führt, wenn es aktiv und engagiert, autonom und zielgerichtet betrieben wird“.

Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, das Lernen an der Universität nicht anhand der Learning-Outcomes – und damit anhand des Studienerfolgs – zu erfassen, sondern das Studierverhalten selbst in den Blick zu nehmen. Theoretisch ist dabei anzuknüpfen an Konzepte, die das Studieren als soziale Praxis beschreiben (vgl. Lave & Wenger 1991; Hof 2018: 194ff.) und dabei die Aktivitäten und Praktiken der Lernenden in den Blick nehmen (zur praxistheoretischen Fundierung dieser Perspektive vgl. Schatzki 2001, 2002).

Solche Studierpraktiken können sich konkret beziehen auf formale Studienorte (Partizipation an und Engagement in Lehrveranstaltungen, z.T. unter Präsenzpflcht), auf non-formale Unterstützungsangebote (außerfachliche Lernangebote, Vorträge, Auslandssemester etc.) oder auf informelle Lern- und Studienaktivitäten jenseits formaler Lernangebote im Rahmen des Selbststudiums (selbstorganisierte Lerngruppen, studentische Arbeitsgemeinschaften etc.). Studierverhalten wird in diesem Sinne verstanden als aktive Nutzung formaler, non-formaler und informeller Lerngelegenheiten im Studium und an der Universität.

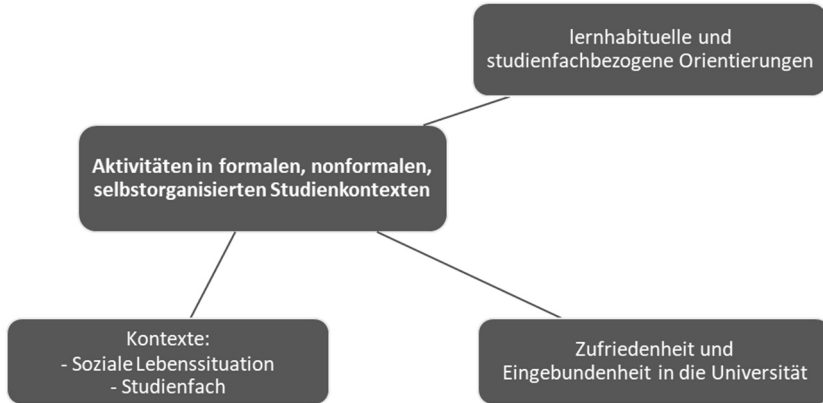


Abbildung 1. Theoretisches Modell zum Studierverhalten (eigene Darstellung).

Das Studierverhalten steht – so unsere Annahme – in einem Zusammenhang mit fachkulturellen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen ebenso wie mit individuellen lernhabituellen und studienfachbezogenen Orientierungen. Die Bedingungen und studentischen Orientierungen beeinflussen die Studienzufriedenheit bzw. das Gefühl der Eingebundenheit in die Universität. Im vorliegenden Betrag wird der Fokus auf die Beschreibung des Studierverhaltens gelegt und dabei der Einfluss lernhabituelle Orientierungen der Studierenden auf das Studierverhalten untersucht. Im Mittelpunkt stehen damit Fragen nach konkreten Praktiken des Studierens sowie nach dem Einfluss lernhabituelle Orientierungen auf das Studierverhalten.¹

Damit knüpfen wir auf der einen Seite an diejenigen Arbeiten der Studierendenforschung an, die nach den personalen Bedingungen des Studierens fragen. Auf der anderen Seite aber eröffnen der Rekurs auf Bourdieu und praxistheoretische Konzepte auch die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, die Frage zu stellen, welche lernhabituelle Orientierungen eine bessere Passung zu den im Feld der Universität erwarteten Verhaltensweisen bzw. Studierpraktiken aufweisen.

Zur empirischen Klärung der Forschungsfragen wurde 2018 eine standardisierte Online-Befragung von Studierenden verschiedener Studiengänge an der Goethe-Universität in Frankfurt und der Universität Koblenz-Landau durchgeführt. Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer Stichprobe von insgesamt 1.234 Studierenden (Goethe-Universität Frankfurt am Main: 1.100; Universität Koblenz-Landau: 134).

1 Die gesamte Studie zum Studierverhalten untersucht darüber hinaus noch weitere Fragen – etwa den Einfluss fachkultureller Rahmungen und sozialer Lebensbedingungen auf das Studierverhalten. Darüber hinaus suchen wir nach Bedingungen erfolgreichen Studierens sowie den Veränderungen von Studierpraktiken über die Zeit.

2 Lernhabituelle Orientierungen als Grundlage für Studierverhalten

Sozialstrukturellen Bedingungen und den dadurch vermittelten habituellen Orientierungen wird eine besondere Bedeutung für die Lebensgestaltung – und damit eben auch für bildungsbezogene Aktivitäten – zugewiesen (Bremer 2007; Bourdieu & Passeron 1971). Im Anschluss an Bourdieu wird davon ausgegangen, dass die Mehrzahl aller Lernaktivitäten – und damit auch das individuelle Studierverhalten – habitualisiert sind. Das Habituskonzept fokussiert dabei die inkorporierten gesellschaftlichen Strukturen und sozial erworbenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die das Studierverhalten beeinflussen. Ihm wird als durch Sozialisationsprozesse erworbene „strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1987: 98) eine besondere Bedeutung für die Erklärung der Unterschiede im Lern- und damit eben auch Studierverhalten zugeschrieben (vgl. Behr 2017: 104ff.; Göhlich & Zirfas 2007: 51). Dies erklärt sich insbesondere dadurch, dass Lernende anhand ihrer habituellen Orientierungen unbewusst vielfältige Lerngelegenheiten *erkennen, bewerten und nutzen*. In diesem Zusammenhang betont Bourdieu wiederholt die gewichtige Bedeutung der frühen „Erfahrungen“ in der Kindheit (Bourdieu 1987: 113), wobei er auch immer wieder darauf hinweist, dass eine Modifikation des Habitus im Rahmen der bestehenden Grundstrukturen und Grenzen möglich ist (Bourdieu 2001: 207).

Die Frage nach dem Einfluss lernhabituelier Orientierungen auf das Studierverhalten erfordert eine Operationalisierung dieser Variable. Für die vorliegende Untersuchung wurden die Skalen des Lernhabitus eingesetzt, die Frank Behr in Anlehnung an die theoretische Dimensionierung von Bourdieus entwickelt hat (Behr 2017). Die Anzahl der Items wurde für die hier vorliegende Untersuchung auf 14 reduziert und die Bezeichnung der Skalen namentlich entsprechend angepasst. Diese fünf lernhabituellen Skalen basieren auf den Dimensionen: *familiäre Lernunterstützung* (Beispielitem: „Meine Eltern waren mir in Lernangelegenheiten oft ein Vorbild“, Cronbachs $\alpha = .84$), *Lernfreude* (Beispielitem: „Seit früher Kindheit lerne ich, weil es mir Freude macht“, Cronbachs $\alpha = .66$), *Lernfokus* (Beispielitem: „Lernen bedeutet für mich hauptsächlich, mit Situationen und Problemen im eigenen Leben umgehen zu können“, Cronbachs $\alpha = .78$), *Lernpräferenzen* (Beispielitem: „Schon als Kind lernte ich generell lieber gemeinsam mit anderen in einer Gruppe“, Cronbachs $\alpha = .76$) und *Strukturiertheit* (Beispielitem: „Wenn ich lerne, dann ist der Vorgang immer sehr geordnet und strukturiert“, Cronbachs $\alpha = .77$). Fast alle Items weisen hohe Trennschärfen auf. Die Items wurden in Form von Statements formuliert, denen die Probanden auf einer 4-stufigen Ratingskala mehr oder weniger zustimmen konnten.

3 Darstellung der Ergebnisse

Lernhabituelle Orientierungen

Um sinnvoll zu unterscheidende Gruppen zu bestimmen und die Komplexität des explorativen Datenmaterials zu reduzieren wurde mit den lernhabituellen Skalen als Klassifizierungsmerkmalen eine Two-Step Clusteranalyse in SPSS durchgeführt. Dadurch konnten insgesamt sieben Cluster identifiziert werden, die als unterschiedliche lernhabituelle Orientierungen interpretiert werden (s. Abbildung 2).

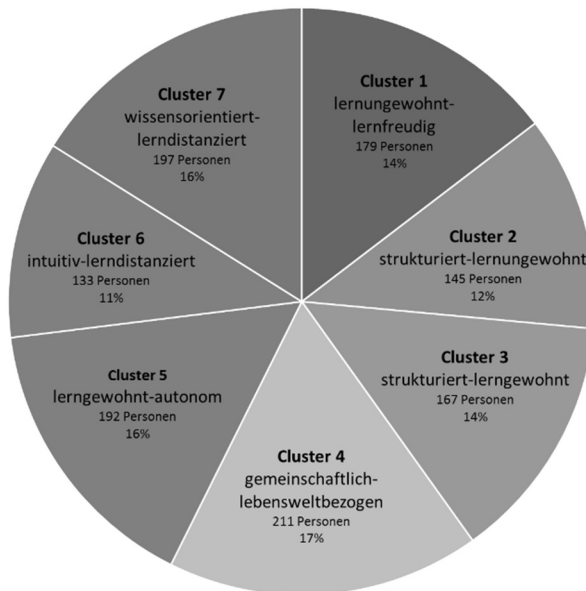


Abbildung 2. Größen der lernhabituellen Cluster; n = 1 224

Für die inhaltliche Beschreibung der Cluster wird auf die Verteilung der Mittelwerte der lernhabituellen Skalen innerhalb der einzelnen Cluster zurückgegriffen. Dabei fällt auf, dass diese Dimensionen für die Konstitution der einzelnen Cluster unterschiedlich ins Gewicht fallen und zwischen den einzelnen Clustern unterschiedliche Werte aufweisen.

Als besonders herausstechende Differenzierungsmerkmale erweisen sich die Skalen bezüglich der familiären Lernunterstützung, der Strukturiertheit beim Lernen sowie der Lernfreude. So verweisen hohe Mittelwerte bei der

Skala Lernunterstützung in den Clustern 1 und 2 auf eine geringe Förderung des Lernens durch die Eltern (lernungewohnt). Niedrige Werte in den Clustern 3 und 5 drücken hingegen generell positive Lernerfahrungen in der Familie aus; die Eltern waren ihren Kindern bei Lernangelegenheiten oft ein Vorbild (lerngewohnt). Hinsichtlich der Lernfreude wird deutlich, dass die Personen aus Cluster 1 gewöhnlich gerne lernen (lernfreudig). Dagegen lernen Personen der Cluster 6 und 7 eher mit wenig Freude und meistens nur, wenn es unbedingt notwendig ist (lerndistanziert). Mit Blick auf die Strukturiertheit beim Lernen zeigt sich, dass Personen der Cluster 2 und 3 ihre Lernaktivitäten vorbereiten und beim Lernen sehr geordnet vorgehen (strukturiert). Im Gegensatz dazu zeichnen sich Personen des Clusters 6 eher durch unvorbereitete und unstrukturierte Lernhandlungen aus; der Vorgang des Lernens wird dementsprechend mehr dem Zufall überlassen und erfolgt eher spontan (intuitiv). Insgesamt unterscheiden sich die Profile der gebildeten Cluster hinsichtlich ihrer Einschätzungen bzw. Antwortmuster bei den lernhabituellen Dimensionen deutlich voneinander, weisen aber in Teilen auch Parallelen auf.

Im Hinblick auf eine weitere Interpretation wurden für die namentliche Bezeichnung nur die beiden wichtigsten lernhabituellen Dimensionen eines Clusters berücksichtigt, da die Unterschiede in der Werteverteilung bei diesen Skalen am größten ausfallen. Die Vergabe der Cluster-Namen stützte sich auf begriffliche Gegensatzpaare, die den diametralen Charakter der lernhabituellen Orientierungen bezeichnen.

Aktivitäten in Lehrveranstaltungen

Die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Relevanz verschiedener Handlungen und Aktivitäten in den Lehrveranstaltungen zeigen, dass vor allem aktives Mitdenken von über 90 % als wichtig bzw. sehr wichtig angesehen wird. Auch das Anwenden und Einüben von Praktiken ist für vier Fünftel dort essentiell. Über 70 % der Befragten ist es wichtig, in den Lehrveranstaltungen mitzuschreiben oder hauptsächlich zuzuhören. Sehr wichtig und wichtig sind für die Mehrheit auch das Stellen von Fragen (68 %), das Besprechen von Texten (61 %), das Zuschauen bei Experimenten und Vorführungen (61 %) sowie das Diskutieren der Lehrinhalte (55 %). In den Veranstaltungen selbst forschen und Texte lesen werden als wichtige Tätigkeiten gesehen (42 % und 32 %). Gruppenarbeit ist für ein Drittel von hoher Relevanz, d. h. für zwei Drittel ist dies weniger oder gar nicht wichtig. Ein Viertel der Befragten möchte in den Veranstaltungen ausschließlich anwesend sein und etwa ein Fünftel möchte dort wenig tun. Dem Halten von Referaten messen über vier Fünftel der Studierenden keine große Bedeutung zu.

Die Vielzahl der unterschiedlichen Tätigkeiten in den Lehrveranstaltungen konnte mittels einer Faktorenanalyse auf vier Faktoren reduziert werden (Gesamtvarianzaufklärung: 55 %). Auf den ersten Faktor laden *performative* Aktivitäten: referieren, selbst etwas vorführen, demonstrieren, zeigen, in Kleingruppen arbeiten, diskutieren und selbst forschend tätig sein. Mit dem zweiten Faktor werden *passive* Verhaltensweisen zusammengefasst: wenig tun müssen, nicht aktiv mitzudenken, ausschließlich anwesend sein, keine Fragen stellen. Der dritte Faktor bündelt *textbezogene* Aktivitäten: Texte besprechen, Texte lesen, mitschreiben. *Rezeptive* Aktivitäten sind kennzeichnend für den vierten Faktor: vorwiegend zuschauen und zuhören. Mittels Varianzanalysen wurde geprüft, ob sich Studierende mit verschiedenen lernhabituellen Orientierungen in ihren Aktivitäten während der Lehrveranstaltungen unterscheiden bzw. ob die Orientierungen einen Einfluss auf ihre Aktivitäten haben. Die simultane Überprüfung der vier Aktivitäten mittels einer multivariaten (einfaktoriellen) Varianzanalyse (MANOVA) bescheinigt einen signifikanten Gesamteffekt der lernhabituellen Cluster. Anschließende univariate Varianzanalysen ergeben signifikante Mittelwertunterschiede bei den Faktoren *performatives* Verhalten, *textbezogene* und *rezeptive* Aktivitäten (s. Tabelle 1). Post-hoc-Mittelwertvergleiche mit dem Student-Newman-Keuls-Test zeigen, dass *performative* Handlungen (wie z. B. referieren und diskutieren) den Personen der Cluster 1 (lernungewohnt-lernfreudige Orientierungen), 3 (strukturiert-lerngewohnte Orientierungen) und 4 (gemeinschaftlich-lebensweltbezogene Orientierungen) wichtiger sind als Personen, die zum Cluster 7 (wissensorientiert-lerndistanzierte Orientierungen) gehören. Studierende aus den Clustern 2 (strukturiert-lernungewohnt) und 3 (strukturiert-lerngewohnt) messen *textbezogenen* Aktivitäten mehr Bedeutung zu als Studierende mit wissensorientiert-lerndistanzierten Orientierungen (Cluster 7). Bei *rezeptiven* Aktivitäten unterscheiden sich entsprechend Personen aus Cluster 7 und 6 (intuitiv-lerndistanziert) signifikant von der Personengruppe von Cluster 3 (strukturiert-lerngewohnt).

Tabelle 1 Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der studentischen Aktivitäten in Lehrveranstaltungen in Abhängigkeit zu den lernhabituellen Clustern sowie Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen

Aktivitäten	lernhabituelle Cluster							ANOVA	
	1 n = 179	2 n = 145	3 n = 166	4 n = 210	5 n = 191	6 n = 133	7 n = 197		F (6, 1216) η^2
performativ	M	2.78 _a	2.89 _b	2.71 _a	2.68 _a	2.95 _b	2.86 _b	3.17 _c	17.33 *** .079
	SD	0.56	0.61	0.59	0.56	0.53	0.55	0.52	
passiv	M	2.26	2.09	2.20	2.19	2.24	2.16	2.20	0.94 .005
	SD	0.67	0.73	0.70	0.65	0.69	0.78	0.71	
textbezogen	M	2.43 _a	2.20 _b	2.24 _b	2.39 _a	2.46 _a	2.48 _a	2.69 _c	10.03 *** .047
	SD	0.68	0.72	0.67	0.63	0.69	0.73	0.68	
rezeptiv	M	3.20	3.17	3.26 _a	3.17	3.11	3.05 _b	2.95 _b	7.16 *** .034
	SD	0.48	0.57	0.49	0.51	0.53	0.57	0.55	

Anmerkungen. Antwortformat: *sehr wichtig* (1), *wichtig* (2), *weniger wichtig* (3), *gar nicht wichtig* (4); Cluster 1: lernungewohnt-lernfreudig, Cluster 2: strukturiert-lernungewohnt, Cluster 3: strukturiert-lerngewohnt, Cluster 4: gemeinschaftlich-lebensweltbezogen, Cluster 5: lerngewohnt-autonom, Cluster 6: intuitiv-lerndistanzliert, Cluster 7: wissensorientiert-lerndistanzliert; η^2 = durch die Clusterzugehörigkeit aufgeklärte Varianz; Mittelwerte mit unterschiedlichen Subskripts (a, b, c) unterscheiden sich nach dem Student-Newman-Keuls-Test (S-N-K) statistisch signifikant voneinander auf dem 5 %-Niveau; Signifikanzniveaus: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

Engagement in selbstorganisierten Lerngruppen

Etwa die Hälfte der befragten Studierenden trifft sich häufig bis sehr häufig in selbstorganisierten Lerngruppen, um Prüfungen vorzubereiten (51 %), um Referate oder Hausarbeiten gemeinsam zu erstellen (44 %) und um Informationen zu beschaffen (46 %). Ungefähr 40 % der Befragten engagieren sich in studentischen Gruppen, um sich bei Studienarbeiten gegenseitig zu unterstützen und um Studieninhalte zu diskutieren. Ein Drittel nutzt diese Treffen, um Arbeit aufzuteilen. Ungefähr jeder vierte Studierende gibt an, sich häufig bis sehr häufig mit Kommilitoninnen und Kommilitonen zu treffen, um gemeinsam Fachpraktiken zu üben oder gemeinsame Forschungsprojekte zu bearbeiten. Die Vor- und Nachbereitung von Seminaren wird nur für von jedem bzw. jeder sechsten Befragten als häufiger Grund angegeben.

Aus den 12 Variablen zum Engagement in Lerngruppen ließen sich mittels einer Faktorenanalyse exakt zwei Faktoren extrahieren, die insgesamt 62 % der Varianz der Ausgangsvariablen erklären. Die höchsten Faktorladungen auf dem Faktor *allgemeine Zusammenarbeit* haben die Items „Studieninhalte diskutieren“, „Informationen beschaffen“ und „Prüfungen vorbereiten“. Auf den Faktor *konkrete Projekte* laden die Items „gemeinsam Referate und Hausarbeiten erstellen“, „gemeinsam Forschungsprojekte“ bearbeiten, „Aufteilen von Arbeit“. Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalysen (MANOVA) ergeben einen statistisch signifikanten Gesamteffekt der lernhabituellen Cluster auf das Engagement in studentischen Lerngruppen. Univariate (einfaktorielle) Varianzanalysen (ANOVA) verdeutlichen, dass sich die Cluster hinsichtlich der *allgemeinen Zusammenarbeit* und des Engagements bei *konkreten Projekten* statistisch signifikant unterscheiden (s. Tabelle 2). Vergleiche der Mittelwerte über Post-hoc-Tests (S-N-K) verdeutlichen insbesondere, dass sich Studierende des Clusters 4 mit gemeinschaftlich-lebensweltbezogenen Orientierungen eher häufig in Lerngruppen engagieren. Dagegen sind Personen aus dem Cluster 7 mit wissensorientiert-lerndistanzierten Orientierungen selten in Lerngruppen aktiv. Ihnen geht es – so könnte man interpretieren – um die Aneignung, aber weniger um die Verarbeitung von Wissen.

Tabelle 2: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) des Engagements in Lerngruppen in Abhängigkeit zu den lernhabituellen Clustern sowie Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen

Engagement	lernhabituelle Cluster							ANOVA	
	1 <i>n</i> = 179	2 <i>n</i> = 145	3 <i>n</i> = 166	4 <i>n</i> = 210	5 <i>n</i> = 191	6 <i>n</i> = 133	7 <i>n</i> = 197		<i>F</i> (6, 1210)
allgemeine	<i>M</i> 2.86 _b	2.89 _b	2.71	2.39 _a	2.90 _b	3.04	3.17 _c	22.97 ***	.102
Zusammenarbeit	<i>SD</i> 0.76	0.77	0.79	0.67	0.71	0.75	0.65		
konkrete Projekte	<i>M</i> 2.99	2.99	2.85 _b	2.59 _a	2.98	3.01	3.16 _c	10.67 ***	.050
	<i>SD</i> 0.74	0.84	0.80	0.77	0.77	0.74	0.71		

Anmerkungen. Antwortformat: *sehr häufig* (1), *häufig* (2), *selten* (3), *nie* (4); Cluster 1: lernungewohnt-lernfreudig, Cluster 2: strukturiert-lernungewohnt, Cluster 3: strukturiert-lerngewohnt, Cluster 4: gemeinschaftlich-lernungewohnt, Cluster 5: lernungewohnt-autonom, Cluster 6: intuitiv-lerndestandig, Cluster 7: wissensorientiert-lerndestandig; η^2 = durch Clusterzugehörigkeit aufgeklärte Varianz; Mittelwerte mit unterschiedlichen Subskripts (a, b, c) unterscheiden sich nach dem Student-Newman-Keuls-Test (S-N-K) statistisch signifikant voneinander auf dem 5 %-Niveau; Signifikanzniveaus: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

4 Diskussion

Mit Blick auf die formulierten Forschungsfragen brachte die Untersuchung des Studierverhaltens auf Basis einer standardisierten Befragung von Studierenden zusammenfassend drei wichtige Befunde:

Die deskriptiven Auswertungen der Querschnittsdaten verweisen *zunächst* einmal auf ausgeprägte Unterschiede im Studierverhalten und in den Lernaktivitäten. Die Studentinnen und Studenten unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der vielfältigen Aktivitäten in Lehrveranstaltungen sowie hinsichtlich des Engagements in selbstorganisierten Lerngruppen.

Zweitens konnten die befragten Studierenden mittels einer clusteranalytischen Datenanalyse hinsichtlich ihrer lernhabituellen Orientierungen in unterschiedliche Cluster gruppiert werden. Die einzelnen Cluster unterscheiden sich in Bezug auf die lernhabituellen Dimensionen: familiäre Lernunterstützung, Lernfreude, Lernfokus, Lernpräferenzen und Strukturiertheit beim Lernen. Die Differenzen zwischen den Clustern sind allerdings nicht besonders deutlich, was auch ein Hinweis darauf sein könnte, dass andere Faktoren, etwa die Fachkulturen der verschiedenen Studiengänge oder die sozialen Lebenssituationen der Studierenden relevante Faktoren zur Beschreibung unterschiedlicher Studierendengruppen sind.

Ungeachtet dieser problematisierenden Hinweise ist festzuhalten, dass einzelne Cluster besonders auffallen: Cluster 3 (strukturiert-lerngewohnt) zeichnet sich durch sehr strukturierte Lernprozesse, frühe familiäre Lernunterstützung sowie durch eine hohe Lernfreude aus. Außerdem lernen Personen dieses Clusters am liebsten allein, d. h. ohne die Unterstützung von anderen.² Cluster 4 (gemeinschaftlich-lebensweltbezogen) ist dagegen vor allem dadurch charakterisiert, dass diese Studentinnen und Studenten das gemeinsame Lernen in einer Gruppe präferieren. Zudem legen sie beim Lernen großen Wert auf ihre eigenen Erfahrungen. Der Fokus beim Lernen liegt bei diesen Personen auf der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und auf der Anwendung von Wissen in konkreten Praxissituationen. Während diese beiden Cluster dem Lernen gegenüber im Allgemeinen sehr positiv eingestellt sind, ist Cluster 7 (wissensorientiert-lerndistanziert) gekennzeichnet durch eine geringe Lernfreude und der Präferenz des Allein-Lernens ohne Unterstützung von anderen. Studierende aus diesem Cluster verfügen auch nicht über positive Erfahrungen einer familiären Lernunterstützung. Sie interessieren sich darüber hinaus nicht dafür, Wissen auf konkrete Situationen bzw. Probleme beziehen zu können.

2 Cluster 2 (strukturiert-lernungewohnt) zeigt ganz ähnliche Ausprägungen, ohne allerdings über die positive Erfahrung einer Lernunterstützung seitens der Familie zu verfügen.

Die Ergebnisse der verschiedenen Varianzanalysen konnten *drittens* zeigen, dass Studierende der verschiedenen Cluster mit ihren unterschiedlichen lernhabituellen Orientierungen sich hinsichtlich der Aktivitäten in Lehrveranstaltungen und des Engagements in selbstorganisierten Lerngruppen signifikant unterscheiden. Die varianzanalytischen Befunde verweisen damit auf einen signifikanten Einfluss lernhabitueLLer Orientierungen auf das Studierverhalten.

Relationiert man diese lernhabituellen Cluster nun zusätzlich mit den im Rahmen dieses Beitrags untersuchten Studieraktivitäten, dann fällt besonders ins Auge, dass Cluster 3 (strukturiert-lerngewohnte Orientierungen) sich durch performatives Lernverhalten und textbezogene Aktivitäten auszeichnet, wogegen Cluster 7 mit wissensorientiert-lerndistanzierten Orientierungen dies nicht tut. Cluster 7 wiederum zeigt im Gegensatz zu Cluster 3 ein rezeptives und passives Lernverhalten in Lehrveranstaltungen und hat kein Interesse an sichtbaren Aneignungsaktivitäten (etwa die Arbeit am Text oder die Präsentation von erarbeitetem Wissen). In gleicher Weise grenzen sich Studierende des Clusters 4 mit ihren gemeinschaftlich-lebensweltbezogenen Orientierungen von anderen Gruppen ab, indem sie sich besonders häufig in studentischen Lerngruppen engagieren. Die lernbezogenen Präferenzen und Erfahrungen scheinen also mit bestimmten Studierpraktiken einherzugehen. Zugespitzt formuliert: wenig Lernfreude, unstrukturierte Vorgehensweisen, kaum gemeinschaftliches Lernen und negative familiäre Lernerfahrungen bedingen ein wenig aktives Studierverhalten.

Neben Lernfreude und Lernstrategien scheint aber auch die unterschiedliche Perspektive auf Wissen einen Einfluss auf das Studierverhalten zu haben. Denn Studierende, die primär an einer Aneignung von Wissen (und nicht der Verarbeitung von Wissen, der Erarbeitung von Problemlösungen) orientiert sind – und im Schelerschen Sinne (Scheler 1925) – kein Bildungswissen intendieren, präsentieren eher ein passives und rezeptives Studierverhalten. Umgekehrt zeigen Studierende, die sich nicht nur Wissen und Kenntnisse aneignen wollen, sondern diese als Grundlage für die Bearbeitung von Fragen und Probleme ansehen und Bezüge zur eigenen Lebenssituation herstellen wollen, signifikant höhere Zustimmung zu selbstorganisierten Lerngruppen (gemeinschaftliches Lernen) und Austausch/Diskussion/Kleingruppenarbeit im Seminar.

Man könnte diese Befunde so interpretieren, dass es Personen gibt, die den Anforderungen eines universitären Studiums sehr viel besser entsprechen (Cluster 2 und 3) als andere (Cluster 6 und 7), weil sie über die notwendigen Lernstrategien, die erforderliche Lernfreude und das ‚richtige‘ Bildungsverständnis verfügen. Die Universität könnte diese Erkenntnisse als Aufforderung deuten, Eignungstests einzuführen oder Beratung anzubieten, um den Studienbewerberinnen und -bewerbern gegebenenfalls vom Studium abzuraten oder

ihnen die erforderlichen Studierkompetenzen in besonderen Vorkursen zu vermitteln. Zudem bieten hochschuldidaktische Programme zur Professionalisierung und Verbesserung der Lehre vielfältige Möglichkeiten, die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen für eine studierendenzentrierte Lehre zu stärken (Rheinländer 2015).

Während diese Sichtweise das Studierverhalten in erster Linie als Ergebnis individueller Handlungsintentionen und -kompetenzen ansieht, verweisen etwa praxistheoretische Konzepte auf die Notwendigkeit, Aktivitäten und institutionelle Bedingungen in ihrem Wechselverhältnis zu betrachten. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass das Studierverhalten nicht primär als Ausdruck individueller Handlungskompetenzen anzusehen ist, sondern als in spezifischen Handlungskontexten mögliche und sozial ‚erlaubte‘ Aktivitäten. Die Frage „In Lehrveranstaltungen ist es mir wichtig ...“ verweist demzufolge nicht nur auf die individuellen Wünsche und Erwartungen der Befragten, sondern auch auf die bisherigen Erfahrungen mit universitären Lehrveranstaltungen. Denn wenn ich vor allem in Vorlesungen sitze, dann dürfte die Arbeit in Kleingruppen oder das Halten von Referaten keine Relevanz haben. Die Antworten der Studierenden sind demzufolge nicht allein als individuelle Einschätzung zu werten, sondern auch als Beschreibung der (fachkulturell) vorhandenen Lehrformate. Mit anderen Worten: das Studierverhalten ist eingelagert in universitären Praktiken, verstanden „als sozial geregelte, kulturell typisierte und organisierte Bündel menschlicher Aktivitäten“ (Alkemeyer 2013: 44 mit Bezug auf Schatzki 2002). Studierpraktiken hängen demzufolge nicht allein von den personalen Voraussetzungen der Studierenden ab, sondern sind eingelagert in gesellschaftliche Wissens- und Sinnordnungen, die sich in räumlichen Ordnungen, Idealbildern der Studierenden und spezifischen Kommunikations- und Interaktionsformen manifestieren. Sie determinieren nicht das Verhalten, begrenzen aber die Verhaltensspielräume bzw. legen spezifische Verhaltensweisen nahe. Für die Beteiligten bedeutet dies die Notwendigkeit, „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2016) zu erlangen. Um die Frage zu beantworten, welche individuellen und sozialen bzw. institutionellen Voraussetzungen auch jenseits lernhabitueller Orientierungen hilfreich sind, um erfolgreich an der Universität ‚mitspielen‘ und damit auch Lernen zu können, bedarf es noch weiterer Auswertungen (nicht nur) unserer Daten.

Literatur

Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken: Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Gelhard, A. / Budde, G. / Freist, D. (Hrsg.):

- Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 33–68.
- Alkemeyer, Thomas / Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 115–136.
- Behr, Frank (2017): *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Brahm, Taiga / Jenert, Tobias (2015): On the assessment of attitudes towards studying. Development and validation of a questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 30, S. 233–242.
- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Georg, Werner / Bargel, Timo (2012): Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studierenertrag. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, S. 396–413.
- Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hebecker, Eike / Szczyrba, Birgit / Wildt, Beatrix (Hrsg.) (2016): *Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards*. Wiesbaden: Springer.
- Helm, Christoph (2015): Determinants of competence development in accounting secondary education. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 7: 1. DOI 10.1186/s40461-015-0022-8.
- Hof, Christiane (2018): Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse. In: Hof, C. / Rosenberg, H. (Hrsg.): *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–204.
- Kuh, George D. / Kinzie, Jillian / Buckley, Jennifer A. / Bridges, Brian K. / Hayek, John C. (2006): *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. (https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf).
- Lange-Vester, Andrea / Sander, Tobias (Hrsg.) (2016): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Beltz Verlag: Weinheim Basel.
- Lave, Jean / Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lörz, Markus (2017): Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. In: Baader, M. / Freytag, T. (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 311–338.
- Lüders, Manfred / Eisenacher, Sabine / Plessmann, Steffen (2006): Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehramter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft. In: Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 116–129.
- Maaz, Kai / Watermann, Rainer / Daniel, Annabell (2013): Effekte sozialer Herkunft auf den Übergang zur Hochschule. In: Asdonk, J. / Kuhnen, S. / Bornkessel, P. (Hrsg.): *Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster: Waxmann, S. 50–76.
- Rhein, Rüdiger (2015): Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. In: *Zeitschrift für Weiterbildung*, 38, 3, S. 347–363.
- Rheinländer, Kathrin (2015): Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 46–69.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction: practice theory. In: Schatzki, Th. R. / Knorr Cetina, K. / Savigny, E. von (Hrsg.): *The Practice Turn in contemporary Theory*. London/New York: Routledge, S. 1–14.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania: State University Press.
- Scheler, Max (1925): Die Formen des Wissens und die Bildung. In: Ders.: *Philosophische Weltanschauung*. 3. Auflage 1968. Bern/München: Francke, S. 16–48.
- Schulmeister, Rolf (2014): Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In: Brockmann, J. / Pilniok, A. (Hrsg.): *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos, S. 72–205.
- Schulmeister, Rolf / Metzger, Christiane (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Vogel, Bernd / Woisch, Andreas (2013): Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. In: *HIS Forum Hochschule*, 7, S. 12–13.