

Studienmotivationen und ihr Einfluss auf Evaluationsergebnisse

Eine explorative Analyse

Daniel Großmann

Studierendenbefragungen sind in den meisten sozialwissenschaftlichen Fächern ein seit Jahrzehnten praktiziertes und weitgehend akzeptiertes Konzept, um standardisierte Informationen über die Situation, Orientierungen und Handlungsweisen von Studierenden zu erhalten. Neben dem Erkenntnisinteresse an der »Erlebenswelt der Studierenden« werden mit den Befragungen meist auch evaluatorische Anliegen verfolgt. Konkrete Befragungsergebnisse fließen hierzu in der Regel aber nur auf mittelbarem Wege ein und bilden nur einen Aspekt neben zahlreichen anderen, die für Anpassungs- bzw. Gestaltungsentscheidungen herangezogen werden. Mit dem Bologna-Prozess und dessen hochschulpolitischen Paradigmen hat sich dieses Prinzip stark gewandelt. Studierendenbefragungen sollen nun als Instrument zur Leistungsmessung dienen und sollen »leicht lesbar« Auskunft über die Güte der Studienprogramme geben. Die Einschätzungen der Studierenden werden dazu unmittelbar als Merkmal für die Qualität eines Studienangebotes herangezogen und ausgegeben, den Studierenden damit eine Rolle als Experten für gute Lehre und gutes Studium zugewiesen (vgl. Kromrey 2001: 19). Anpassungsentscheidungen und Zielvorgaben werden zunehmend auf Grundlage der Befragungsergebnisse getroffen und überprüft – flankiert von Kennzifferanalysen, deren Unterkomplexität ein Dauerthema ist. Diese (qualitäts-)managementzentrierte Handhabung der Studierendenbefragungen ist problematisch. Ein zentrales Problem dabei ist, dass die Ergebnisse von Studierendenbefragungen keineswegs als objektive Aussagen über die Qualität einer Hochschule, eines Instituts oder eines Studienangebotes betrachtet werden können. Es ist nicht nur grundsätzlich fraglich, ob und wie die Qualität von Lehre und Studium bestimmt werden kann (vgl. ebd.: 29ff.). Es ist

vor allem zu berücksichtigen, dass Umfragen breite Meinungsbilder widerspiegeln, die von individuellen Interessen und Einstellungen geprägt sind. Das gilt für Studierendenbefragungen ebenso, denn Studierende haben neben ihren allgemeinen Orientierungen und Einstellungen auch solche, die sich auf das Studium beziehen. Man sollte deshalb annehmen, dass die in den Befragungen abgegebenen Urteile von eben diesen beeinflusst sind. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden und dabei anhand der Ergebnisse einer explorativen Untersuchung¹ gezeigt werden, dass Studierende a) komplexe Sets an Studieninteressen und -einstellungen aufweisen und b) die in Studierendenbefragungen abgegebenen Einschätzungen zur Studiensituation in relevantem Maße von diesen Interessen und Einstellungen abhängig sind. Es soll dabei nicht allein um das Hinterfragen gegenwärtiger Qualitäts- und Steuerungsprinzipien gehen – dies geschah und geschieht bereits ausführlich. Auch soll hier keinesfalls der Eindruck erzeugt werden, Studierendenbefragungen seien ein überflüssiges Instrument, das keinen Informationsbeitrag zu Gestaltungsfragen geben könne. Vielmehr ist das Anliegen, die Studierendenbefragungen wieder in einen Kontext zu rücken, in dem sie tatsächlich gewinnbringend sein können. Es geht darum, Erkenntnisse über die Einstellungen und das Handeln Studierender zu gewinnen und damit etwas zu einer »Soziologie der Studierenden« (Vobruba 2008: 27) beizutragen. Bevor wir uns der Analyse widmen, sollen einige Informationen zur verwendeten Studierenden-Stichprobe gegeben und soll auf den Begriff der Studierendenbefragung etwas näher eingegangen werden.

Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine Stichprobe von Studierenden in Master-Studiengängen der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie an der Universität Leipzig verwendet, die im Rahmen der jährlichen Studierendenbefragungen im Sommersemester 2011 erhoben wurde.

¹ Die hier dokumentierten Ergebnisse entstammen einer Voruntersuchung aus dem Winter 2011/12. Sie dient als Grundlage für eine tiefergehende Erforschung von Einstellungen und Handeln Studierender. Das Projekt wird von Professor Kurt Mühler am Institut für Soziologie an der Universität Leipzig begleitet. Ihm gilt an dieser Stelle ein besonderer Dank für seinen Rat sowie seine Anregungen und Beiträge.

Die Befragung fand in den letzten vier Wochen der Vorlesungszeit statt und wurde auf Papierfragebögen durchgeführt, die in Lehrveranstaltungen ausgegeben, unmittelbar ausgefüllt und wieder eingesammelt wurden. Von den insgesamt 436 immatrikulierten Master-Studierenden der betreffenden Studiengänge haben 165 an der Befragung teilgenommen, was einer Teilnahmequote von 38 Prozent entspricht. Zusätzlich haben 11 Studierende anderer Fakultäten an der Befragung teilgenommen, die im betreffenden Semester Lehrveranstaltungen in einem der Master-Studiengänge besuchten.

	<i>Grund- gesamtbeit</i>	<i>Stich- probe</i>	<i>Response</i>
M.A. Communication Management	42	29	69 %
M.A. Hörfunk	30	11	37 %
M.A. Journalistik	93	6	6 %
M.A. Komm.- und Medienwissenschaft	67	36	54 %
M.A. Kulturwissenschaften	38	16	42 %
M.A. Logik	10	7	70 %
M.A. Philosophie	17	14	82 %
M.A. Politikwissenschaft	29	17	59 %
M.A. Soziologie	31	11	35 %
M.A. LA Ethik/Philosophie	51	9	18 %
M.A. LA Gemeinschaftskunde	28	9	32 %
M.A. Sozialwiss. u. Philosophie gesamt	436	165	38 %
Sonstige Studiengänge	–	11	–

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

Tabelle 1 zeigt, welche Studienfächer in welchem Umfang in der Stichprobe enthalten sind. Es fällt auf, dass die Anzahl der Fälle in einigen Studienfächern sehr gering ist. Studiengangspezifische Analysen sind dadurch nur in sehr begrenztem Maße möglich.

Mit Blick auf den Befragungszeitpunkt und der Methode, muss angenommen werden, dass die Stichprobe entsprechende Selektionseffekte aufweist. Denn in den Lehrveranstaltungen der betreffenden Studiengänge besteht meist keine Anwesenheitspflicht, so dass mit der Befragung in überproportionalem Maße Studierende mit einer aktiven, teilnahmeorientierten Studieneinstellung erreicht worden sein könnten. Auf einen dadurch möglicherweise vorhandenen Bias soll hier hingewiesen werden. Für die vorlie-

gende Untersuchung, zumal mit ihrem explizit explorativen Charakter, stellte dies jedoch keinen Grund dar, das vorliegende Material nicht zu nutzen.²

Studierendenbefragung vs. Lehrevaluation

Selbst wenn es etwas trivial anmuten mag, sollen hier einige Bemerkungen zum Begriff der Studierendenbefragungen erfolgen. Im Diskurs und in der einschlägigen Literatur werden unter dieser Bezeichnung zahlreiche Vorhaben bzw. Projekte geführt, die zwar alle irgendwie mit Umfragen unter Studierenden zu tun haben, sich darüber hinaus aber oft erheblich unterscheiden. Im Folgenden werden als Studierendenbefragungen solche Umfragen bezeichnet, die unter Studienanfängern und Studierenden in höheren Semestern durchgeführt werden und mit denen Informationen zur Studiensituation, den Orientierungen der Studierenden sowie zu allgemeinen Studienrahmenbedingungen erhoben werden. Das Anliegen einer Studierendenbefragung kann durchaus ein Evaluatorisches sein, zu unterscheiden sind sie jedoch von der Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen, häufig als Lehr- oder Lehrveranstaltungsevaluation bezeichnet. Bei letzteren geht es darum, dass Aspekte wie Didaktik, Wissenstransfer und Atmosphäre von den Studierenden für einzelne Lehrveranstaltungen beurteilt werden sollen. Viele Einschätzungen beziehen sich dabei auf die Person bzw. das Agieren des Lehrenden. Zwar ist anzunehmen, dass der postulierte Einfluss der Studienmotivation auf die Einschätzungen der Studierenden auch hier zum Tragen kommt, doch sollen Lehrevaluationen aufgrund ihrer gesonderten Bedingungen vorerst ausgeklammert bleiben.

² Seit dem Sommersemester 2012 wird die jährliche Master-Befragung – wie in den Bachelor-Studiengängen schon seit langem – online durchgeführt und dazu werden alle immatrikulierten Studierenden per E-Mail eingeladen. Einige Selektionseffekte können dadurch abgeschwächt oder sogar ganz vermieden werden.

1. Studienmotivation

Wie eingangs beschrieben, wird davon ausgegangen, dass Studierende mit ihrem Hochschulstudium bestimmte Ziele und Interessen verfolgen. Diese werden im Folgenden als *Studienmotivation* bezeichnet, definiert als Set spezifischer Einstellungen und Erwartungen, die an das Absolvieren eines Hochschulstudiums geknüpft sind. Es wird davon ausgegangen, dass die Studienmotivation mit den Wertorientierungen des Trägers korrespondiert. So wird bei Studierenden mit einer allgemeinen Selbstverwirklichungsüberzeugung auch eine Studienmotivation anzutreffen sein, die vor allem auf Entfaltung der eigenen Person und Verwirklichung entsprechender Ideen und Vorstellungen abzielt. Für die Studienmotivationsanalyse wurden auf Basis der Erkenntnisse früherer Analysen (vgl. Großmann 2007: 158) vorab Kategorien gebildet und anhand dieser vier Motivationstypen benannt:

Statusorientierter Typ: Bei diesem Studienmotivationstyp stehen Einstellungen und Erwartungen im Vordergrund, die mit dem Erreichen eines bestimmten sozialen Status in Verbindung stehen. Das Studium dient hier in erster Linie dem Erwerb eines akademischen Abschlusses, durch den man sich bessere Einkommenschancen, Aufstiegschancen sowie gute Arbeitsmarktchancen verspricht. Dieser Typ deutet vordergründig in eine materielle Richtung und dürfte dabei auch Interessen an sozialer Sicherheit umfassen.

Entfaltungs- und gestaltungsorientierter Typ: Im Vordergrund stehen bei diesem Motivationstyp Einstellungen und Erwartungen, die auf die Entfaltung individueller Fähigkeiten und Partizipation abzielen. Leicht erkennbar steht dieser Typ in Verbindung zu einer humanistischen Wertorientierung. Durch das Absolvieren eines Studiums sollen schöpferische Kräfte freigesetzt und die Fähigkeit genutzt werden, sich zu bilden und dadurch weiterzuentwickeln. In Verbindung steht dies mit postmaterialistischen Werten, bei denen individuelle Bildung und Entwicklung als Grundlage für gesellschaftliche Mitbestimmung und Gestaltung betrachtet wird. Später wird zu entscheiden sein, ob die beiden Subtypen als separate Studienmotivationstypen behandelt werden sollten.

Wissenschaftsorientierter Typ: Die Einstellungen und Erwartungen dieses Studienmotivationstyps sind auf eine wissenschaftliche Sekundärsozialisation ausgerichtet. Das Studium soll hier zum einen dazu dienen, sich wissenschaftliches »Handwerkszeug« (wissenschaftliche Methoden) sowie wissenschaftliches Denken (*core academic values*) anzueignen. Zum

anderen soll das Studium die notwendigen Voraussetzungen schaffen, um später in der Wissenschaft berufstätig werden zu können.

Traditionaler Typ Die Einstellungen und Erwartungen des traditionellen Studienmotivationstyps richten sich auf das Fortführen einer vor Generationen begonnenen (Familien-)Tradition. In den sozialwissenschaftlichen Fächern spielt diese Studienmotivation erfahrungsgemäß eine äußerst marginale Rolle (vgl. Großmann 2007: 160), weshalb hier auch nicht näher auf diesen Typ eingegangen werden soll. Der Vollständigkeit halber sei er jedoch erwähnt.

In operationalisierter Form finden sich die vier Typen in der in Tabelle 2 wiedergegebenen Fragebatterie³ des verwendeten Fragebogens.

Welche der im Folgenden aufgezählten Gründe haben Sie unabhängig von der Wahl Ihres Studienfachs bewogen, ein Hochschulstudium zu beginnen? (Abfrage jeweils per 5er-Skala von 1= trifft nicht zu bis 5= trifft zu)

<i>Komponente:</i>	1	2	3
Ich habe mich für ein Hochschulstudium entschieden, um...			
[a] später eine interessante Arbeit zu haben	0,429	0,577	-0,02
[b] Chance auf höheres Einkommen zu haben	0,022	0,891	-0,149
[c] Berufstätigkeit in der Forschung aufnehmen zu können	0,018	-0,133	0,883
[d] hohe soziale Position erreichen zu können	0,068	0,824	0,076
[e] eigene Vorstellung und Ideen verwirklichen zu können	0,655	0,123	0,162
[f] gute wissenschaftliche Ausbildung erhalten zu können	0,328	0,071	0,788
[g] allgemein gebildete Persönlichkeit werden zu können	0,545	0,322	0,28
[h] anderen Leuten später besser helfen zu können	0,795	0,099	0,039
[i] die Tradition in unserer Familie fortzuführen	–	–	–
[j] zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	0,848	-0,023	0,1

Tabelle 2: Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse

³ Die sogenannte Motivationsbatterie kam in den Leipziger Studierendenbefragungen in den vergangenen Jahren bereits mehrmals zum Einsatz. Einige der dabei verwendeten Items wurden aus dem Fragebogen des Konstanzer Studierenden surveys entnommen, das alle zwei bis drei Jahre als bundesweite Studierendenbefragung durchgeführt wird. Informationen zur letzten Erhebung: Simeaner et al. 2010.

Die empirische Prüfung der Studienmotivationstypen erfolgte durch eine Faktorenanalyse (Tabelle 2). Die vorausgehende Güteprüfung verlangte, dass Variable [i] »... die Tradition unserer Familie fortzuführen« aus der Analyse entfernt wird, da sie nicht die Normalverteilungskriterien erfüllte. Somit war auch der zugehörige traditionale Studienmotivationstyp für die weitere Betrachtung obsolet. Die drei verbleibenden Studienmotivationstypen wurden durch die rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse klar bestätigt. Lediglich Item [a] »...später eine interessante Arbeit zu haben« passte nicht ins Motivationstypenmuster und wurde deshalb aus der Betrachtung entfernt. Die vor dem Zusammenfassen der jeweiligen Skalen durchgeführte Reliabilitätsanalyse zeigte bei allen drei Typen eine ausreichende bzw. zufriedenstellende Reliabilität (siehe Tabelle 3).

<i>Motivationstyp</i>	<i>Enthaltene Variablen</i>	<i>Reliabilität</i>	<i>Standardabweichung</i>
Statusorientierter	[b] [d]	Cron.Alpha= 0,76	s= 1,11
Entfaltungsorientierter	[e] [g]	Cron.Alpha= 0,52	s= 0,82
Gestaltungsorientierter	[h] [j]	Cron.Alpha= 0,77	s= 1,15
Wissenschaftsorientierter	[c] [f]	Cron.Alpha= 0,65	s= 1,05

Tabelle 3: Studienmotivationstypen nach Faktorenanalyse

Subtypenproblematik beim entfaltungs- und gestaltungsorientierten Typ

In den Ladungszahlen des entfaltungs- und gestaltungsorientierten Typs deutete sich das Vorhandensein zweier Subtypen an, wie sie oben bereits angesprochen wurden. Gegen eine Teilung des Typs sprachen jedoch die grenzwertige Reliabilität und stark linksschiefe Verteilung des entfaltungsorientierten Subtyps, sowie die sich durch die Teilung kaum verbessernde Reliabilität des gestaltungsorientierten Subtyps. Um die Problematik im Blick zu behalten, wurde der entfaltungs- und gestaltungsorientierte Typ in den späteren Zusammenhangsanalysen sowohl als Ganzes, als auch in der getrennten Variante getestet.

Heterogenität der Studienmotivationen

Ein Blick auf die Standardabweichungen (siehe Tabelle 3) zeigt, dass alle Studienmotivationstypen ausgeprägte Streubreiten aufweisen. Es deutet sich darin eine Heterogenität der Studienmotivationen an. Eine solche Heterogenität würde im Zusammenspiel mit dem Einflüssen der Studienmotivation bedeuten, dass die Aussagekraft der Ergebnisse von Studierendenbefragungen auch hierdurch eingeschränkt ist. In weiterführenden Untersuchungen ist zunächst allerdings zu klären, ob mit den Streubreiten tatsächlich heterogene Studienmotivationen gemessen wurden, oder ob es sich dabei um Effekte des verwendeten Skalenmodells handelt.

Neben den Streubreiten der Studienmotivationstypen wurde ebenfalls geprüft, in welchem Maße sie untereinander korrespondieren. Schnittmengen zeigten sich dabei insbesondere beim entfaltungs- und gestaltungsorientierten Typ mit dem wissenschaftsorientierten Typ, aber auch mit dem statusorientierten Typ. In beiden Fällen weisen die Zusammenhänge jedoch nur ein schwaches bis mittleres Niveau auf. Zwischen dem wissenschaftsorientierten und dem statusorientierten Typ zeigte sich keine signifikante Verbindung. In den negativen Korrelationskoeffizienten deutet sich jedoch an, dass es sich bei diesen beiden Studienmotivationstypen tendenziell um »Gegenspieler« handelt.

2. Zusammenhänge von Studienmotivation und Einschätzungen der Studiensituation

Im zweiten Teil der Analyse wurde geprüft, welchen Einfluss die Studienmotivation auf die Einschätzungen der Studierenden hat. Die Studienmotivation, so wurde angenommen, bestimmt maßgeblich, ob bestimmten Themen/Fragestellungen/Angelegenheiten gegenüber eine positive oder negative Einstellung besteht. Dabei ist entscheidend, ob die betreffende Sache für den Studierenden einen in Bezug auf seine Studienmotivation positiven oder negativen Effekt hat (vgl. Fishbein, Ajzen 1975: 14). Als Basishypothese wurde dazu formuliert: *Die Einstellung gegenüber einem bestimmten Sachverhalt ist umso positiver, je eher dieser zu Konsequenzen führt, die (im Sinne der individuellen Studienmotivation) als positiv bewertet werden.* Angenommen wurde darüber hinaus natürlich auch, dass dieser Zusammenhang nicht nur im studentischen Alltag zum Tragen kommt, sondern auch in Situationen, in

denen Studierende um die Abgabe »objektiver« Einschätzungen zur Studiensituation gebeten werden.

Für die Zusammenhänge zwischen der Studienmotivation und den Einschätzungen konkreter Aspekte (motivationspezifische Effekte) wurden vorab keine Hypothesen gebildet – sie wurden als Entdeckungszusammenhang behandelt. Hier bestand das Anliegen der Untersuchung darin, einen kategorialen Überblick für spätere Untersuchungen zu gewinnen. Für die Analyse wurden einige der im Datensatz verfügbaren Studierendenurteile ausgewählt und in zwei Kategorien unterteilt:

A) Beurteilung der Studiensituation:

Erreichbarkeit der Lehrenden, Modulangebot, Wahlmöglichkeit in anderen Fächern, Anforderungsniveau Eignungsfeststellungsprüfung, Transparenz der Anforderungen für die Eignungsfeststellungsprüfung,⁴ Ausfallhäufigkeit von Lehrveranstaltungen, Niveau der Leistungsanforderungen, Klarheit der Prüfungsanforderungen, Konkurrenz zwischen Studierenden, Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, Überfüllung von Lehrveranstaltungen

B) Einschätzungen zum Charakter/zur Ausrichtung des Studiengangs:

Faktenwissen erwerben, Umsetzung des Gelernten in die Praxis, zugrundeliegende Prinzipien verstehen, mit theoretischen Fragen auseinandersetzen, Interessenschwerpunkte entwickeln, überfachliche Kompetenzen erwerben, komplexe Sachverhalte selbständig analysieren, Forschungsmethoden selbständig anwenden, Lehrmeinungen des Fachs diskutieren, fachliche Spezialisierung entwickeln, interne Abstimmung der Modul-Lehrveranstaltungen, Gliederung des Studienaufbaus allgemein, Internationale Ausrichtung des Studiengangs

Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen der Studienmotivation und den Einschätzungen erfolgte in zwei Stufen. Zunächst wurden bivariate Zusammenhangsanalysen (Varianzanalysen, anschließend Korrelationen) zwischen den Studienmotivationstypen und Einschätzungen zur Studiensituation durchgeführt. Wo sich Interaktionen zeigten, wurde im zweiten Schritt mit multivariaten Verfahren (Regression) untersucht, ob sich die

⁴ Die Eignungsfeststellungsprüfung gehört in den befragten Master-Studiengängen (mit Ausnahme der Lehramtsstudiengänge) zum Bewerbungsverfahren und wird jeweils in mündlicher Form als Gespräch oder in schriftlicher Form als Klausur oder Arbeitsprobe (z.B. Essay) erbracht.

gefundenen Zusammenhänge durch Hinzunahme von erklärenden Variablen verfeinern ließen. Die statistische Prüfung kann hier nicht im Detail gezeigt werden. Es wird deshalb eine kompakte Zusammenfassung der Ergebnisse anhand der einzelnen Studienmotivationstypen gegeben.

Entfaltungs- und gestaltungsorientierter Studienmotivationstyp

Die entfaltungs- und gestaltungsorientierte Motivation zeigte zwar Einflüsse auf die Beurteilungen der Studiensituation, jedoch nur bei wenigen der untersuchten Items und in vergleichsweise schwachem Maße.⁵ Die Studierenden mit einer ausgeprägten Entfaltungs- und Gestaltungsorientierung schätzten das Modulangebot als besser ein und empfanden die Konkurrenz zwischen den Studierenden als stärker. Auch attestierten sie ihrem Studiengang in stärkerem Maße, dass er sie im selbständigen Analysieren von komplexen Sachverhalten schult. Durch die getrennte Betrachtung der beiden in Abschnitt 1 angesprochenen Subtypen kommt bei den stark auf individuelle Entfaltung orientierten Studierenden außerdem zum Tragen, dass sowohl die Erreichbarkeit der Lehrenden, als auch die Beziehungen zwischen den Lehrenden und Studierenden als besser eingeschätzt werden. Die Konkurrenz zwischen den Studierenden wird dagegen nur vom gestaltungsorientierten Subtyp als stärker empfunden. In den multivariaten Tests ließen sich die gefundenen Zusammenhänge oft durch die Hinzunahme einer Hochschulherkunftsvariable⁶ verstärken, wenngleich nur moderat. Der Zusammenhang zwischen Studienmotivation und bestimmten Einschätzungen kam also stärker zum Tragen, wenn zuvor an derselben Hochschule studiert wurde. Darin deutet sich an, dass neben der Studienmotivation auch Identifikationsfaktoren einen Einfluss auf die Einschätzungen der Studiensituation haben.

Wenngleich einige der gefundenen Zusammenhänge gut zu den Überzeugungen und Einstellungen des entfaltungs- und gestaltungsorientierten Typs passen, so zeigte sich in ihnen doch insgesamt kein »System«. Der Beitrag dieses Motivationstyps zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen Studienmotivation und Einschätzung der Studiensituation ist zu

⁵ Die Stärke der gefundenen Zusammenhänge bewegte sich hier in einem Rahmen von $r^2 = 0,03$ bis $0,08$.

⁶ Es wurde eine dichotome Variable gebildet, die erfasst, ob im vorherigen (Bachelor-)Studiengang an der Universität Leipzig oder einer anderen Hochschule studiert wurde.

recht begrenzt. Für weitergehende Untersuchungen der Thematik bleibt zu klären, ob und wie dieser Motivationstyp modifiziert und eingebunden werden kann.

Statusorientierter Studienmotivationstyp

Auch bei der statusorientierten Motivation zeigten sich in der Analyse Einflüsse auf die Beurteilungen der Studiensituation. Zwar bestehen die Zusammenhänge hier ebenfalls nur bei einzelnen Items, doch in deutlich höherer Zahl als bei den Entfaltungs- und Gestaltungsorientierungen. Die Stärke der Zusammenhänge stellte sich bivariat meist schwach und in den multivariaten Modellen schwach bis mittelstark dar.

Im Detail zeigte sich, dass Studierende mit einer ausgeprägten statusorientierten Studienmotivation das Anforderungsniveau der Eignungsfeststellungsprüfung deutlich höher einschätzten. Dieser Effekt stellte sich bereits in der bivariaten Betrachtung recht stark dar. Dazu passend, in der Stärke des Zusammenhangs aber schwächer, attestierten die Statusorientierten ihrem Studiengang höhere Leistungsanforderungen. Außerdem betonten sie bei den Studiengangscharakteristika stärker den Erwerb von Fachwissen, bescheinigten ihrem Studiengang eine stärkere internationale Ausrichtung und empfanden darüber hinaus stärkere Konkurrenz zu anderen Studierenden. In den multivariaten Tests erwies sich die Teilnahmehäufigkeit an Seminarsitzungen als bedeutende Kontrollvariable: Statusorientierte Studierende, die angaben, häufig an den Seminarsitzungen teilzunehmen, empfinden Leistungsanforderungen und Konkurrenz als höher bzw. stärker, als diejenigen, die sich eher selten sehen lassen. Der empfundene Aufwand bzw. die empfundene Belastung wird durch häufigere »Konfrontation« offenbar verstärkt. Die Einschätzungen der Leistungsanforderungen zeigten darüber hinaus einen deutlichen Geschlechtereffekt: Studentinnen mit einer ausgeprägten Statusorientierung schätzen die Leistungsanforderungen als höher ein als ihre männlichen Kommilitonen. Dieser Effekt ließ sich auch unabhängig von der Studienmotivation zeigen, kumulierte jedoch mit der Statusorientierung. Als Nebenbefund, aber passend zum Gesamtbild der Statusorientierungen, fiel im Zuge der Kontrollvariablenanalyse auf, dass statusorientierte Studierende deutlich weniger Zeit investieren, um sich auf Lehrveranstaltungen vorzubereiten.

Zusammenfassend stellen sich auch die Effekte der statusorientierten Studienmotivation auf die Einschätzungen zur Studiensituation noch recht

fragmentarisch dar, doch scheint hier bereits ein Muster durchzuschimmern. Im Sinne der Basishypothese scheinen Studierende mit einer ausgeprägten Statusorientierung, hinsichtlich der Studiensituation und der Charakteristika ihres Studiengangs solche Dinge hervorzuheben, von denen sie sich (abgesehen vom Studienabschluss an sich) eine positive Wirkung für ihre späteren Berufs- und Einkommenschancen sowie ein schnelleres Erreichen des Abschlusses versprechen. Daneben zeigen sich motivationspezifische Effekte. So werden von den statusorientierten Studierenden Aspekte stärker betont, die einem »reibungslosen« Absolvieren des Studiums entgegenstehen, beispielsweise hohe Leistungsanforderungen, anstehende Prüfungen und offenbar auch der Konkurrenzdruck zwischen den Studierenden. Diese Dinge werden dabei nicht einfach als »unnötiger Aufwand«, sondern als ernsthafte Belastung (Stress) empfunden – so die Vermutung. Für spätere Untersuchungen ergibt sich daraus die Frage, ob positive oder negative Einschätzungen zur Studiensituation zu einem entsprechend höheren oder geringeren Belastungsempfinden der Studierenden führen. Die Überlegung knüpft an die Stressforschungen der Gruppe um R. S. Lazarus an: Danach ist Stressempfinden in erster Linie als Folge des Ausbleibens von Erfolgserlebnissen (uplifts) bzw. dem permanenten Erleben von Aufwand und Mühe (hassles) zu betrachten (dazu Lazarus et al. 1981, Lazarus 1984). Ob etwas als Aufwand oder als Erfolg definiert wird, hängt maßgeblich von individuellen Überzeugungen, Werten und Erwartungen ab (Lazarus 1984: 382).

Wissenschaftsorientierter Studienmotivationstyp

Die wissenschaftsorientierte Studienmotivation zeigte in der Analyse zahlreiche Einflüsse auf die Studierendenurteile. Die Stärke der Zusammenhänge variierte sowohl bivariat, als auch in den multivariaten Modellen recht deutlich, zwischen schwach und mittelstark.

Ein nahezu lückenloses Einflussmuster offenbarte sich bei den Einschätzungen zur Charakteristik bzw. Ausrichtung des Studiengangs. Die Studierenden mit ausgeprägt wissenschaftsorientierter Studienmotivation attestierten ihrem Studiengang in deutlich stärkerem Maße, dass er durch das Analysieren komplexer Sachverhalte, das selbständige Anwenden von Forschungsmethoden, das Diskutieren alternativer Lehrmeinungen sowie das Verstehen zugrundeliegender Prinzipien charakterisiert ist und darüber hinaus, dass er das Entwickeln eigener Interessenschwerpunkte begünstigt.

Zudem schätzten sie die Abstimmung der Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls und die allgemeine Gliederung des Studiengangs positiver ein. Neben diesen Studiengangscharakteristika zeichneten die wissenschaftsorientierten Studierenden in stärkerem Maße das Bild einer kooperativen Studienatmosphäre. Sie beurteilten die Beziehungen zwischen den Lehrenden und Studierenden und die Erreichbarkeit der Lehrenden positiver. Die Konkurrenz zwischen den Studierenden nahm für sie keine exponierte Rolle ein. In den multivariaten Tests zeigten die Identifikationsfaktoren (zuvor an derselben Hochschule studiert) und Teilnahmehäufigkeit an Lehrveranstaltungen eine verstärkende Wirkung. Während der Kontrollvariablenanalyse fiel darüber hinaus auf, dass wissenschaftsorientierte Studierende in die Vorbereitung von Lehrveranstaltungen mehr Zeit investieren.

In der zusammenfassenden Betrachtung treten die Einflüsse der wissenschaftsorientierten Studienmotivation auf die Einschätzungen zur Studiensituation etwas deutlicher hervor, das Bild bleibt aber auch hier noch lückenhaft. Mit der Basishypothese korrespondiert, dass die Studierenden mit wissenschaftsorientierter Studienmotivation insbesondere bei den Charakteristika ihres Studiengangs solche Aspekte stärker betonen, von denen sie positive Wirkungen für das Aneignen wissenschaftlicher Methoden und Denkweisen sowie für die späteren Berufschancen im Wissenschaftssektor erwarten. Motivationsspezifische Effekte zeigten sich in einer positiveren Einschätzung der Beziehungen zu den Lehrenden. Gegenteilige Effekte, nämlich dass wissenschaftsorientierte Studierende bestimmte Aspekte negativer bewerteten, weil sie ihren Interessen und Erwartungen entgegenstehen, ließen sich nicht zeigen.

Für alle drei Studienmotivationstypen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Motivationen Einfluss auf die Beurteilungen der Studierenden haben. Zwar kommen die Effekte nicht in voller Breite, sondern nur in Teilbereichen zum Tragen, doch sind dies Teilbereiche, die durchaus relevant sind (Ausrichtung des Studiengangs, Studienklima, Belastungsempfinden). Ein stringentes Muster der Einflüsse mit entsprechenden motivationsspezifischen Effekten zeigte sich in der Untersuchung nur ansatzweise, und auch nur bei den statusorientierten und wissenschaftsorientierten Studienmotivationen. Dies und die schwankenden Zusammenhangsstärken der gefundenen Effekte dürften vor allem auf den begrenzten Umfang der Stichprobe zurückzuführen sein. Nicht nur um dies zu klären bedarf es weiterer Untersuchungen mit größeren Stichproben. Auch muss natürlich

geprüft werden, ob die in dieser Untersuchung aufgezeigten Effekte zufällig bestanden, oder sich in weiteren Untersuchungen bewähren.⁷ Im Zuge weiterer Untersuchungen gilt es außerdem, die Instrumente zum Erheben der Studienmotivation zu verfeinern. So zeigte sich in den fünfstufigen Skalen dieser Untersuchung eine ausgeprägte Tendenz zur Mitte, mit entsprechenden Nachteilen für die Zusammenhangsanalyse.

Resümee

Wenngleich die vorliegende Untersuchung etwas fragmentarisch bleibt und die verwendete Stichprobe nur eingeschränkte Aussagekraft hat, so konnte sie doch zwei Dinge sehr deutlich zeigen: Zum einen weisen Studierende divergierende Sets an komplexen Studieninteressen und -einstellungen (Studienmotivationen) auf. Zum anderen ist von diesen Interessen und Einstellungen wesentlich abhängig, wie Studierende ihren Studiengang und die Studiensituation im Rahmen von Studierendenbefragungen bewerten. Die Studierenden betonen jene Aspekte stärker, von denen sie sich eine positive Wirkung auf ihre individuellen Studienziele und -interessen versprechen. Darüber hinaus deutete sich in der Untersuchung an, dass neben der Studienmotivation weitere Faktoren Einfluss auf die Studierendenurteile haben (z.B. Identifikation, Studierstil etc.).

Angesichts dieser Ergebnisse kann bezweifelt werden, ob Studierendenbefragungen als ein Instrument zur »objektiven Einschätzung der Studienqualität« betrachtet werden können, wie es beim gegenwärtigen und eingangs beschriebenen Qualitätsmanagement-Trend der Fall ist. Auch die zu wesentlichen Teilen auf Umfrageergebnissen basierenden Rankings erscheinen dabei einmal mehr als fragwürdig. Sie vermitteln künftigen Studierendengenerationen nicht nur ein unterkomplexes Bild des Studiums und Studierens. Darüber hinaus bieten sie ihnen eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe an, die zumindest teilweise auf subjektiven Einschätzungen beruht.

Dies soll jedoch keineswegs bedeuten, dass Studierendenbefragungen obsolet sind. Denn durch sie bietet sich nicht nur die Möglichkeit, die recht

⁷ In einer weiteren, bereits angelaufenen Untersuchung mit einer größeren Stichprobe von Bachelor-Studierenden haben sich bereits einige der hier aufgezeigten Effekte bestätigt.

fragmentarischen Erkenntnisse über die Orientierungen und Handlungsweisen von Studierenden zu systematisieren. Sie sind darüber hinaus ein Instrument zur Dauerbeobachtung, um im Blick zu behalten, wie sich Studieninteressen und -einstellungen entwickeln, und um auf dieser Grundlage überlegen zu können, wie man mit ihnen umgeht. Natürlich ist diese Herangehensweise aufwendig, vermutlich aber ergiebiger als ein Set grüner und blauer Punkte.

Darüber hinaus hat die vorliegende Untersuchung wichtige Hinweise für eine weitergehende Analyse der Thematik gegeben. Ein wichtiger Punkt ist dabei die Optimierung der Erhebungsinstrumente für die Studienmotivation durch Skalen mit weniger stark ausgeprägter Mittentendenz. Zudem wurden im Rahmen der Untersuchung einige Fragen aufgezeigt, die an die Problematik des Zusammenhangs von Studienmotivation und Evaluation anschließen. So stellt sich mit Blick auf die noch näher zu untersuchende Heterogenität der Studienmotivationen die Frage, ob diese studienfachspezifisch variiert bzw. welche Interaktionen zwischen Studienmotivation und Studienfach bestehen.

Literatur

- Fishbein, M., Ajzen, I. 1975: *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- Großmann, D. 2007: Studienanfänger in Leipziger Bachelorstudiengängen der Sozialwissenschaften. *Soziologie*, 36. Jg, Heft 2, 156–170.
- Kromrey, H. 2001: Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre? In U. Engel (Hg.), *Hochschulranking. Zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre*. Frankfurt am Main, New York: Campus, 11–47.
- Lazarus, R. S. 1984: Puzzles in the Study of Hassles. *Journal of Behavioral Medicine*, 7. Jg., Heft 4, 375–389.
- Lazarus, R. S., Coyne, J. C., Schaefer, C., Kanner, A. D. 1981: Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4. Jg., Heft 1, 1–39.
- Simeaner, H., Ramm, M., Kolbert-Ramm, C. 2010: *Datenalmanach – Studierenden survey 1993–2010*. In Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* Nr. 59.
- Vobruba, G. 2008: Studierende als transitorische Intellektuelle. *Soziologie*, 37. Jg., Heft 1, 27–40.