Taiga BRAHM[1] & Anja GEBHARDT (St. Gallen)

Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“

Zusammenfassung

Eine wesentliche Anforderung, die es im Rahmen der Bologna-Reformen umzusetzen gilt, ist die Studierendenfokussierung bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Diese Herausforderung ist dabei vor dem Hintergrund tradierter Lernkulturen zu bewältigen. In diesem Zusammenhang bringen die Studierenden bestimmte motivationale Voraussetzungen und ein gewisses Rollenverständnis ihrer Rolle in die Lernkulturen ein. Sofern die Hochschuldidaktik die organisationalen Strukturen erfolgreich gestalten möchte, sind diese internalen Bedingungen seitens der Studierenden zu berücksichtigen. Die im Artikel beschriebene lernkulturelle Bestandsaufnahme an drei Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigt, dass die personalen Dispositionen der Studierenden optimiert werden können und dass dies über die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen ein Stück weit gesteuert werden kann.

Schlüsselwörter

Lehr-/Lernkultur, Motivation, Hochschulentwicklung, Organisation, Struktur

Motivation of German speaking students in the „Bologna era“

Abstract

Within the framework of Bologna, it is a central requirement to design teaching and learning processes in a student-oriented manner. This challenge has to be mastered with regard to traditional learning cultures. The students bring along certain motivational prerequisites and a certain understanding of their own roles in the learning process which form the learning culture. If higher education development is to proactively design organizational structures, the students‘ internal characteristics have to be taken into account. The article describes an analysis of the learning culture of three universities in Germany, Austria and Switzerland which shows that the students‘ personal dispositions can be developed and that they can be partly directed by the design of the organizational conditions.

Keywords

learning culture, motivation, development of teaching and learning, organization

[1] E-Mail: taiga.brahm@unisg.ch

1 Studierendenorientierung zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Studierendenorientierung stellt eine bekannte Forderung in der Diskussion um die Qualitätsentwicklung des Studiums dar (z. B. CHUR, 2004). In der Literatur wird zunächst angenommen, dass ein so genannter „shift from teaching to learning" dazu beiträgt, dass Studierende sich aktiver an ihrem Lernprozess beteiligen, indem der studentische Lernprozess stärker betont wird (TRIGWELL et al., 1999). Obwohl diese normativen Zielvorstellungen direkt bei den Studierenden ansetzen, scheinen ihre Motivlagen und Bedürfnisse z. T. vernachlässigt zu werden. Sofern die Studierenden direkt befragt werden (z. B. im Studienqualitätsmonitor des Hochschulinformationssystems HIS), stehen Fragen der Zufriedenheit mit Infrastruktur, Lehrangebot, Betreuungssituation etc. im Vordergrund (vgl. auch MULTRUS et al., 2008). Eine Ausnahme bilden verschiedene Fachmonographien, z. B. zum Studium der Betriebswirtschaftslehre (RAMM & MULTRUS, 2006). Allerdings können mit diesen Auswertungen keine direkten Schlussfolgerungen für die Hochschulentwicklung gezogen werden, da didaktisch fokussierte Bezüge nur schwerlich herzustellen sind. Hierzu bedarf es weiterer Informationen hinsichtlich der individuellen Dispositionen der Studierenden sowie in Bezug auf die Wahrnehmung und Wirkung der organisatorischen Rahmenbedingungen seitens der Hochschule.

Denn die erfolgreiche Implementierung didaktischer oder organisationaler Hochschulstrukturen schlägt sich nicht per se im Lernhandeln der Studierenden nieder. Der Erfolg struktureller bzw. hochschuldidaktischer Maßnahmen ist wahrscheinlicher, wenn diese im Einklang mit der bestehenden Lehr- und Lernkultur stehen bzw. – sofern notwendig – ein entsprechender Wandel derselben angestrebt wird, welcher mit den strukturellen Veränderungen korrespondiert. Dabei steht die Kongruenz struktureller und kultureller Überlegungen im Mittelpunkt (SCHNEIDER et al., 2009; HUBER, 2009; JENERT et al., 2009). Die Berücksichtigung bestehender Lernkulturen ist demzufolge eine essenzielle Voraussetzung für die Hochschulentwicklung, da insbesondere in Hochschulen „die kulturellen Selbstverständlichkeiten [tief] sitzen" (KRECKEL, 2006, S. 115).

Auf der Grundlage einer funktionalistisch orientierten Definition von Lernkulturen an Hochschulen umfassen Lernkulturen drei Dimensionen, eine individuelle, eine pädagogisch interaktionale sowie eine organisationale Dimension (JENERT et al., 2009). Es wird davon ausgegangen, dass diese drei Dimensionen miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Hochschulbezogene Lernkulturen manifestieren sich dabei auf der individuellen Dimension unter anderem in der Studienmotivation, der Lernmotivation, der Proaktivität der Studierenden sowie dem Ausmaß an Fremdbestimmung. Die organisationalen Bedingungen, die das Lernhandeln der Studierenden determinieren, sind die von der Hochschule kommunizierten Erwartungen an die Lernenden, die Einführung in die Studienpraxis, die Freiheitsgrade in der Studiengestaltung, die Möglichkeiten zu extracurricularem Engagement sowie die bestehende Infrastruktur (GEBHARDT, in Vorb.). Daneben konstituieren sich Lernkulturen an Hochschulen in zahlreichen weiteren Aspekten, auf deren Darstellung im Rahmen dieses Beitrags verzichtet werden soll.

Vielmehr fokussieren sich die nachfolgenden Darstellungen auf die genannten Punkte.

In diesem Beitrag werden auf Basis einer empirischen Untersuchung die Motivlagen von Studierenden auf Bachelor- und Master-Stufe beschrieben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den individuellen Einschätzungen der Studierenden bzgl. ihrer Lern- und Studienmotivation sowie deren Proaktivität und Fremdbestimmung. Des Weiteren wird dargestellt, wie die Studierenden die organisatorischen Rahmenbedingungen ihres Studiums (z. B. Freiheitsgrade in der Studiengestaltung, Vorhandensein von Infrastruktur) bewerten. Ferner werden Zusammenhänge zwischen diesen individuellen und organisationalen Lernkulturmerkmalen beleuchtet. Durch die Analyse der Daten können erste Folgerungen bzgl. möglicher Handlungsfelder für die Hochschulentwicklung abgeleitet werden. Folgende Fragen leiten die empirische Untersuchung:

- Wie schätzen Studierende ihre eigene Lern- und Studienmotivation sowie ihre Proaktivität und Fremdbestimmung im Studium ein?
- Wie entwickeln sich Lern- und Studienmotivation bzw. Proaktivität und Fremdbestimmung im Vergleich der verschiedenen Studienphasen?
- Wie nehmen Studierende die organisatorischen Rahmenbedingungen ihres Studiums wahr?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den motivationalen Merkmalen der Studierenden und den Rahmenbedingungen?

2 Motivation von Studierenden – theoretischer Hintergrund

Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Konstrukt der (Lern-)Motivation ist es schwierig, eine allgemeingültige Definition zu geben (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2006; SPINATH, 2011). Gemäß oben genanntem Lernkultur-Konstrukt kann im Hinblick auf die Motivation von Studierenden unterschieden werden zwischen der übergeordneten Motivation zur Aufnahme und Absolvierung eines Studiums (Studienmotivation) und der Lernmotivation, welche die konkreten Lernsituationen beeinflusst (vgl. JENERT et al., 2009). Entsprechend wird im vorliegenden Beitrag auf diese beiden Motivationsarten fokussiert.

Studienmotivation wird als zentrale Voraussetzung für das Lernen im akademischen Umfeld gesehen (PRENZEL, 1996). Demnach umfasst das Konstrukt die individuellen Beweggründe, aus denen ein Studium aufgenommen, das Lernen gestaltet und langfristig Motivation geschöpft wird. Als extreme Ausprägungen der Studienmotivation können ein Verwertungsinteresse einerseits und ein Entwicklungsinteresse andererseits unterschieden werden (KIRCHHÖFER, 2004; FUCHS, 2005)[2]. Ersteres kann dabei als außengesteuert bezeichnet werden, da der Lernende

[2] In ähnlicher Weise wird im Rahmen der Zieltheorie (AMES, 1992) differenziert zwischen einer Lernzielorientierung (mastery goal) und einer Leistungszielorientierung (performance goal), wobei erstere auf die Entwicklung von Kompetenz(en) zielt, während letztere das Zeigen der Kompetenz(en) fokussiert (ELLIOT & HARACKIEWICZ,

konkret weiß, wie er seine Studien- und Lernbemühungen verwerten möchte. Studierende orientieren sich dabei typischerweise an den wahrgenommenen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Das Motiv der Verwertung steht insofern im Vordergrund, als dass das Erreichen eines formalen Abschlusses und des dazugehörigen Zertifikats als Studienziel überwiegt. Es handelt sich dementsprechend um eine extrinsische Studienmotivation. Das Entwicklungsinteresse ist dagegen innengesteuert, so dass als Ziel des Studiums die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen im Mittelpunkt steht – ohne dass ein unmittelbarer Verwertungsbezug notwendig wäre (LANG-VON WINS & VON ROSENSTIEL, 2005; SPOUN & WUNDERLICH, 2005). Man spricht in diesem Kontext auch von intrinsischer Studienmotivation.

In Ergänzung zur Studienmotivation nimmt die so genannte Lernmotivation Einfluss auf die konkrete Lernsituation. Beim Lernen sind kognitive und motivationale Elemente untrennbar miteinander verbunden (FRIEDRICH & MANDL, 1997). Lernmotivation kann als „ein Sammelbegriff für alle [...] Prozesse definiert werden, die dafür Sorge tragen, dass ein Lernender (absichtlich) etwas Neues erlernt, um die von ihm antizipierten, mit dem Lernen (mehr oder weniger) verknüpften Folgen erreichen oder verhindern zu können“ (WEGGE, 1998). Gemäß dem Prozessmodell der Lernmotivation nach KRAPP (1993) ist Lernmotivation als das – je nach Situation unterschiedliche – Ergebnis eines Prozesses zu verstehen. In diesen Prozess gehen einerseits die individuellen Voraussetzungen der Lernenden wie die fachlichen und beruflichen Interessen ein, andererseits nehmen die Faktoren der universitären Lernumgebung wie die Gestaltung der Lehre durch die Dozierenden oder das Lernklima einen Einfluss. Die situative Lernmotivation resultiert aus diesen Faktoren sowie ihren Wechselwirkungen und beeinflusst wiederum das Lernhandeln und die Anstrengungen, die ein Lernender bereit ist, für sein Studium zu investieren.

Lernmotivation lässt sich hinsichtlich der qualitativen Ausprägung ebenfalls unterscheiden in intrinsische und extrinsische Lernmotivation (GRÄTZ-TÜMMERS, 2003; PRENZEL, 1996). Intrinsisch für das Lernen motiviert zu sein, bedeutet dabei, dass das Lernen an sich eine Motivationsquelle darstellt, d. h. als zufriedenstellend empfunden wird. Auslöser der intrinsischen Lernmotivation können beispielsweise das Interesse am Lernstoff, Lernen durch Problemlösen oder die Neugier sein. Extrinsische Lernmotivation ist demgegenüber durch äußere Anreize gekennzeichnet, d. h., es wird wegen den antizipierten Konsequenzen gelernt, beispielsweise um eine gute Note zu erzielen oder um das eigene Durchfallen durch eine Klausur zu verhindern (ebd.). Die Abgrenzung der beiden Ausprägungen von Lernmotivation hat eher analytischen Charakter. Das Lernhandeln wird meist sowohl durch extrinsische als auch durch intrinsische Motivationsquellen beeinflusst (CRESS, 1999).

2005). Innerhalb der Leistungszielorientierung wurde dann nochmals unterschieden zwischen „approach motivation“, d. h. dem Bestreben nach einem bestimmten Ziel, und „avoidance motivation“, also der Vermeidung eines bestimmten Resultats (ebd.).

3 Empirische Untersuchung der Motivlagen an drei deutschsprachigen Universitäten

3.1 Stichprobe

Die Erhebung wurde mit Hilfe eines Fragebogens – dem so genannten Lernkultureninventar (GEBHARDT, in Vorb.) – an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena), der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien) und der Universität St. Gallen (HSG) realisiert. Die Fragebogen von 3974 Studierenden konnten ausgewertet werden (davon 22,9 % FSU Jena, 42,2 % WU Wien, 34,9 % HSG). Die Befragten waren durchschnittlich 22,68 Jahre alt und waren in unterschiedlichen Studiengängen[3] eingeschrieben. 49,1 % der Probanden waren weiblichen und 50,1 % männlichen Geschlechts.

3.2 Methode und Erhebungsinstrumente

Bei der Studie handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung der benannten Stichprobe, welche im Jahr 2010 mit Papier- und Online-Fragebogen durchgeführt wurde. Es wurden hauptsächlich bereits in anderen Studien validierte Instrumente verwendet. Teilweise wurden neue Skalen entwickelt, um spezifische Fragen abbilden zu können (z. B. Proaktivität der Studierenden in Lernprozessen). Die Befragten wurden gebeten, ihre Zustimmung zu bestimmten Aussagen auf einer 5-stufigen Likert-Skala einzutragen (1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft völlig zu). Die Auswertungen wurden mit PASW Statistics 18 (ehemals SPSS) durchgeführt. Die Reliabilitäten der Skalen können als angemessen bis gut eingeschätzt werden. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die genutzten Skalen, deren Hauptquelle(n) sowie die dazugehörigen Reliabilitäten:

Skala	*Hauptquelle(n)*	*Reliabilität (Cronbachs α)*
Individuelle Merkmale von Lernkulturen an Hochschulen		
Intrinsische Lernmotivation	GRÄTZ-TÜMMERS (2003)	.855
Extrinsische Lernmotivation	GRÄTZ-TÜMMERS (2003)	.735
Intrinsische Studienmotivation	HEINE et al. (2008), MULTRUS et al. (2008)	.641
Extrinsische Studienmotivation	HEINE et al. (2008)	.839

[3] Es ist anzumerken, dass die Stichprobe dabei einen Überhang an Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge zu verzeichnen hat, da in der Erhebung vorrangig auf Aussagen zu den Lernkulturen in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen abgezielt wurde.

Skala	*Hauptquelle(n)*	*Reliabilität (Cronbachs α)*
Proaktivität der Lernenden	GEBHARDT (in Vorb.)	.673
Fremdsteuerung der Lernenden	TITZ (2001)	.657
Organisationale Merkmale von Lernkulturen an Hochschulen		
Einführung in die Studienpraxis	GEBHARDT (in Vorb.)	.803
Kommunikation von Erwartungen	GEBHARDT (in Vorb.)	.738
Freiheitsgrad der Studiengestaltung	GEBHARDT (in Vorb.)	.668
Möglichkeiten für extracurriculares Engagement	GEBHARDT (in Vorb.)	.668
Infrastruktur für informelles Lernen	GEBHARDT (in Vorb.), WOSNITZA (2007)	.632

Tab. 1: Überblick über in der Studie verwendete Skalen (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Skalen wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, deren Ergebnisse die angenommene Faktorenstruktur bestätigte. Zusätzlich zu den gewohnten empirischen Untersuchungen wurden aufgrund der großen Stichprobenzahl zur Analyse von geschlechterspezifischen Unterschieden die Effektstärken berechnet. Dabei zeigte sich, dass die statistisch signifikanten Ergebnisse nur zum Teil von praktischer Relevanz sind. Entsprechend werden im Folgenden nur die sowohl signifikanten als auch praktisch bedeutsamen Resultate berichtet ($|d| \geq 0{,}2$; $|ES| \geq 0{,}2$).

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Dabei wird zunächst beschrieben, wie sich die Studierenden selbst im Hinblick auf ihre Motivation und ihre Proaktivität bzw. Fremdsteuerung in Bezug auf Lernprozesse einschätzen. Im zweiten Schritt werden Zusammenhänge zwischen diesen individuellen Merkmalen dargestellt, bevor eine Verbindung zu möglichen organisationalen Einflussfaktoren hergestellt wird.

4.1 Motivation, Proaktivität und Fremdbestimmung der Studierenden

Zunächst lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden – über die gesamte Population betrachtet – durch eine relativ hohe intrinsische Lernmotivation gekennzeichnet sind (Mittelwert [AV]: 3.47, Standardabweichung [SD]: .79). Dagegen fällt die extrinsische Lernmotivation etwas geringer aus und zeigt auch eine höhere Streuung (AV = 2.99, SD = .90). Der Unterschied zwischen der intrinsischen und der extrinsischen Lernmotivation ist signifikant ($p < .001$). Vergleicht man die Studienpopulation hinsichtlich dieser beiden Konstrukte, wird die Tendenz

deutlich: So haben 74,4 % der Befragten ihre intrinsische Lernmotivation im mittleren bis positiven Bereich (> 3 auf der Likert-Skala) eingeschätzt, während 57,6 % eine mittlere bis negative Einschätzung bzgl. der extrinsischen Lernmotivation vornahmen.

Bei der Studienmotivation sind extrinsische Motivlagen (z. B. hohe Verdienstchancen, gesicherte Berufsposition, Aussicht auf Führungsposition) deutlich stärker ausgeprägt (AV = 3.65, SD = .96), aber auch hier wird eine hohe Varianz zwischen den Befragten deutlich. Gleichzeitig wird auch die intrinsische Studienmotivation sehr positiv eingeschätzt (AV = 3.8, SD = .70), d. h. die Studierenden gaben mehrheitlich an, dass sie das Studium aus wissenschaftlichem Interesse, zum Zweck der persönlichen Entfaltung oder um später eine interessante Arbeit zu haben wählten. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Ergebnissen anderer Studierendenbefragungen. So zeigten sich beispielsweise in der Erhebung des HIS zwischen den Studienjahren 2000/2001 und 2007/2008 durchgehend ein hohes Ausmaß an intrinsischen Studienwahlmotiven und ein etwas geringeres Maß an extrinsischer Studienmotivation. So gaben zwischen 90 und 93 % der Befragten an, dass ihnen das Fachinteresse bei der Studienwahl (sehr) wichtig war, während zwischen 65 und 69 % der Befragten das Motiv „viele Berufsmöglichkeiten haben“ als (sehr) wichtig einstuften (vgl. HEINE et al., 2008). Auch eine Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) (HACHMEISTER et al., 2007) sowie die Studierenden-Sozialerhebung in Österreich (UNGER & WROBLEWSKI, 2006) bestätigen dieses Bild.

Insgesamt weist dies zunächst auf ein positives Bild der Studierendenpopulation hin. Etwas kritischer wird die Beurteilung allerdings, wenn man die Proaktivität der Studierenden sowie ihre Einschätzung der Fremdbestimmung betrachtet. Die Proaktivität, d. h. das Ausmaß, inwieweit die Studierenden bereit sind, sich an den Lehrveranstaltungen aktiv zu beteiligen (z. B. indem sie Fragen stellen oder beantworten), ist eher gering ausgeprägt (AV = 2.30, SD = .80). In Übereinstimmung dazu wird die Fremdsteuerung von den Befragten als eher stark ausgeprägt beurteilt (AV = 3.71, SD = .67). Das bedeutet, dass die Studierenden sich sehr stark auf die Anleitung, Steuerung und Kontrolle der Lehrperson verlassen, was ihre Lernaktivitäten betrifft. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu dem durch die Bologna-Vorgaben und in der Literatur angestrebten Ideal eines aktiv konstruktiven Lernenden. Allerdings ist die Datenlage zunächst differenzierter zu betrachten.

Von Interesse ist neben dem Blick auf die gesamte Studienpopulation auch die Frage, wie sich die Bewertungen der Studierenden je nach Studienphase verändern. Mittels einer ANOVA wurde analysiert, inwieweit sich die Einschätzungen der Studierenden unterscheiden, je nachdem ob sie sich in der Eingangsphase des Studiums (1. Jahr), im Bachelor-Studium (2. und 3. Jahr) oder im Master-Studium befinden. Die Unterschiede im Hinblick auf die extrinsische Lern- und Studienmotivation sind hoch signifikant ($p < .001$). Die Unterschiede bzgl. intrinsischer Lernmotivation sind signifikant auf dem .01-Niveau und bzgl. intrinsischer Studienmotivation auf dem .05-Niveau. Auch wenn es sich bei der Studie um eine Querschnittsuntersuchung handelt, können die Entwicklungen der Einschätzungen über den Studienverlauf erste Anhaltspunkte für mögliche Interpretationen bieten. So gehen sowohl die intrinsische Studienmotivation als auch die intrinsische Lernmo-

tivation von der Studieneingangsphase zum Bachelor zunächst zurück, steigen zum Master-Studium hin dann wieder an (vgl. Abb. 1).

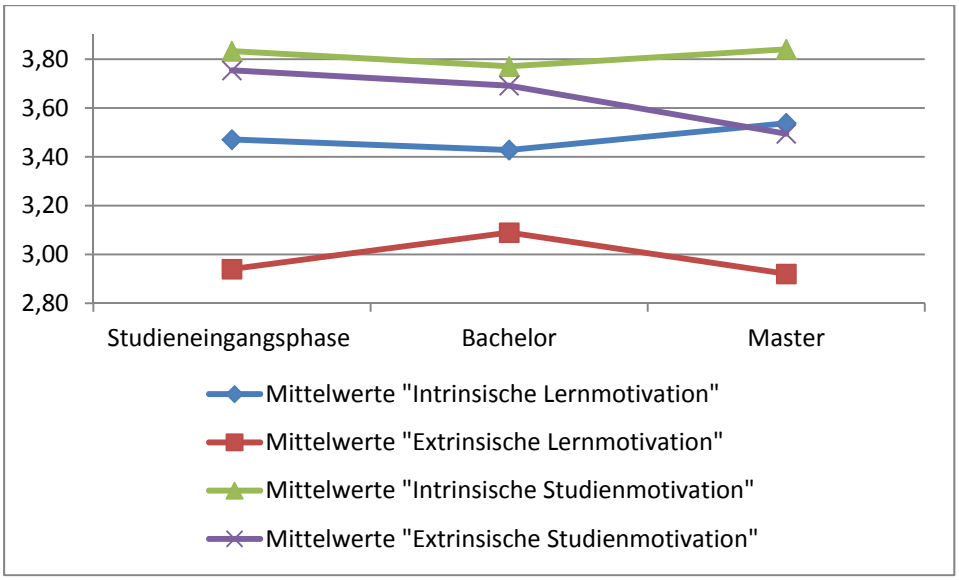


Abb. 1: Entwicklung verschiedener Motivationsarten im Studienverlauf (Quelle: Eigene Darstellung)

Einschränkend ist zu konstatieren, dass die Mittelwert-Veränderungen in absoluten Zahlen recht gering erscheinen. Über die große Zahl an Befragten ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede, welche erste Rückschlüsse auf die Entwicklung der Motivation im Studienverlauf zulassen.

So zeigt sich bei der extrinsischen Lernmotivation genau das umgekehrte Bild, d. h. die extrinsischen Lernmotive sind in der Studieneingangsphase eher niedrig ausgeprägt, steigen dann während des Bachelor-Studiums an und nehmen im Master-Studium wieder ab. In Abgrenzung dazu zeigt sich bei der extrinsischen Studienmotivation ein etwas anderes Bild. Hier werden die extrinsischen Anreizfaktoren zwar ebenfalls in der Studieneingangsphase am höchsten eingeschätzt, danach nehmen sie aber mit dem Studienverlauf immer weiter ab. Daraus kann man vorsichtig schließen, dass extrinsische Motivationsquellen für das Studium wie gute Verdienstchancen, Ansehen im Beruf und die Aussicht auf eine Führungsposition mit dem Studienverlauf an Bedeutung verlieren.

Auch die Einschätzungen des Ausmaßes an Fremdbestimmung und Proaktivität der Studierenden unterscheiden sich hoch signifikant über den Studienverlauf. So nimmt die Beurteilung der Fremdbestimmung kontinuierlich ab, während die Einschätzung der eigenen Proaktivität zunächst schwach und dann vom Bachelor- hin zum Master-Studium deutlich ansteigt (vgl. Abb. 2).

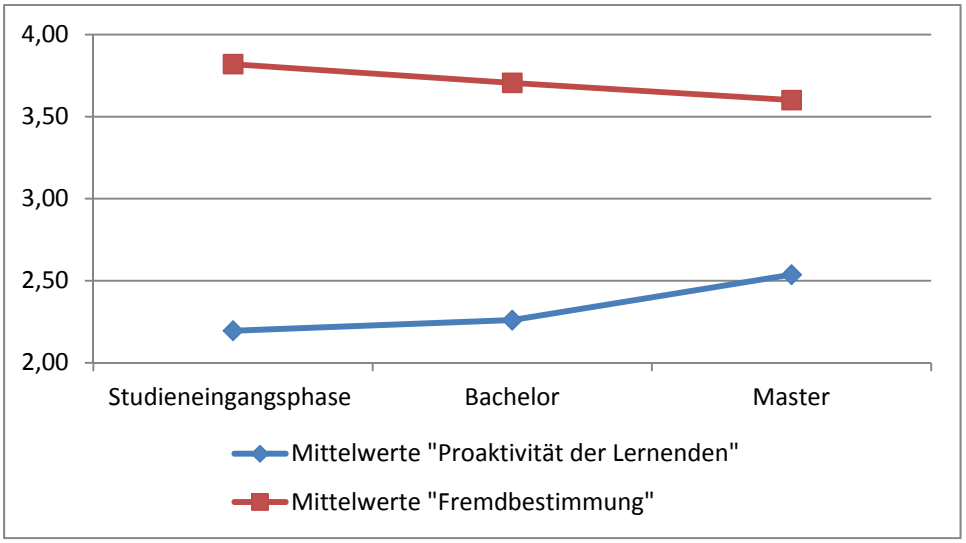


Abb. 2: Einschätzung der Proaktivität und Fremdbestimmung im Studienverlauf (Quelle: Eigene Darstellung)

Von Interesse ist weiterhin, inwieweit ein Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden bei der Motivation festzustellen ist. Im Hinblick auf die Gesamtpopulation können weder bei der Lernmotivation noch bei der Studienmotivation, noch bei Proaktivität oder Fremdsteuerung signifikante und bedeutsame Unterschiede zwischen Studenten und Studentinnen festgestellt werden. Lediglich in den hochschulbezogenen Teilstichproben können relevante Unterschiede gefunden werden, deren Tendenzen sich aber in den anderen Teilstichproben nicht oder sogar in konträrer Tendenz wiederfinden. Aus diesem Grund wird auf eine Aufführung an dieser Stelle verzichtet (vgl. GEBHARDT, in Vorb.).

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die Studierenden durch eine relativ hohe intrinsische Motivation und eine etwas geringere extrinsische Motivation gekennzeichnet sind. Das Ausmaß an eigener Proaktivität wird dagegen eher im mittleren bis niedrigen Bereich eingeschätzt, während die Fremdsteuerung relativ stark ausgeprägt ist. Mit dem Studienverlauf nimmt die intrinsische Motivation zunächst ab, steigt dann im Master-Studium aber wieder an; die extrinsische Motivation verringert sich kontinuierlich, während die Proaktivität stetig zunimmt. Demgemäß ist bezüglich der Fremdsteuerung eine stetige Abnahme im Verlaufe des Studiums zu verzeichnen. Es zeigen sich keine geschlechtsbezogenen Unterschiede hinsichtlich der Einschätzungen der Studierenden. Nachdem der Status quo der individuellen Dispositionen der Studierenden erfasst wurde und zum Teil als optimierbar einzuschätzen ist, stellt sich die Frage, inwiefern über die Gestaltung organisationaler Determinanten Einfluss geübt werden kann. Deshalb wird nachfolgend berichtet, ob empirische Zusammenhänge zwischen den entsprechenden Variablen bestehen.

4.2 Zusammenhänge zwischen Motivation, Studienverhalten und Rahmenbedingungen

Die Untersuchung lässt erste Rückschlüsse auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Lern- bzw. Studienmotivation, dem Studienhandeln (im Sinne von Proaktivität bzw. Fremdbestimmung) sowie verschiedenen Rahmenbedingungen des Studiums zu. Im Folgenden wird zunächst auf die Zusammenhänge zwischen Motivation und Studienhandeln eingegangen[4].

Die intrinsische und die extrinsische Lernmotivation korrelieren schwach positiv miteinander, was bestätigt, dass bei den Studierenden extrinsische und intrinsische Motive gleichermaßen das Lernhandeln beeinflussen können.

Die eigene Einschätzung der Fremdbestimmung im Rahmen der Lehrveranstaltungen, d. h. die Steuerung des eigenen Lernprozesses gemäß den Angaben des Dozierenden, zeigt einen (wenn auch schwachen) positiven Zusammenhang sowohl mit der extrinsischen Lern- als auch der extrinsischen Studienmotivation ($r = .141$ bzw. $r = .213$) [5]. Das bedeutet, dass Studierende, die angeben, dass sie im Studium eher fremdbestimmt agieren, tendenziell auch eher extrinsisch motiviert sind. Dahingegen zeigt Fremdbestimmung nahezu keine Korrelation mit den intrinsischen Motivations-Konstrukten. In Abgrenzung dazu liegt bei Proaktivität der Studierenden ein etwas stärkerer Zusammenhang mit der intrinsischen Lern- und Studienmotivation vor ($r = .308$ bzw. $r = .281$). Entsprechend kann angenommen werden, dass Studierende mit einer hohen Bewertung der eigenen Proaktivität gleichzeitig auch eine stärkere intrinsische Motivation aufweisen[6].

Mit Blick auf den Zusammenhang mit verschiedenen Rahmenbedingungen des Studienhandelns ist zunächst auffällig, dass die verschiedenen Rahmenfaktoren kaum einen Zusammenhang mit der proaktiven Haltung der Studierenden aufweisen. Das bedeutet, dass weder die Einführung in die Studienpraxis noch die Freiheitsgrade in der Studiengestaltung oder die Möglichkeiten für extracurriculares Engagement in einem Zusammenhang mit der Einschätzung der Proaktivität der Studierenden stehen ($-.034 \leq r \leq .028$). Auch bei der Kommunikation der Erwartungen an die Studierenden kann nur ein ganz schwacher positiver Zusammenhang ausgemacht werden ($r = .116$). Ähnliches gilt auch für die Fremdsteuerung der Studierenden ($.052 \leq r \leq .139$).

Demgegenüber weisen die Einführung in die Studienpraxis und die Kommunikation der Erwartungen an die Studierenden positive Zusammenhänge mit der intrinsischen und – etwas schwächer – auch mit der extrinsischen Lern- und Studienmotivation auf. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Vorhandensein und ggf. eine verpflichtende Teilnahme an einer Einführungsveranstaltung in einem positi-

[4] Auf die Erwähnung der offensichtlichen Korrelationen, z. B. zwischen intrinsischer Studienmotivation und intrinsischer Lernmotivation, wird an dieser Stelle verzichtet.

[5] Aufgrund der hohen Stichprobengröße sind alle angegebenen Korrelationen auf dem Niveau von 0.001 signifikant.

[6] Da es sich um Daten aus einer Querschnittsstudie handelt, sind Rückschlüsse auf mögliche Kausalitäten nicht möglich.

ven Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation der Studierenden steht ($r = .189$ für die intrinsische Lernmotivation und $r = .201$ für die intrinsische Studienmotivation). Etwas deutlicher fällt der Zusammenhang zwischen der Kommunikation der Erwartungen und der Lern- bzw. Studienmotivation aus ($r = .236$ und $r = .263$).

Entsprechend kann festgehalten werden, dass eine offene und proaktive Kommunikation der Anforderungen an die Studierenden einen positiven Zusammenhang mit der Lern- bzw. der Studienmotivation aufweist. Im Hinblick auf die Motivation ist wiederum interessant, dass die vorhandene Infrastruktur für informelles Lernen (z. B. EDV-Ausstattung, Räumlichkeiten für Gruppenlernen, Bibliothek), die Freiheit in der Studiengestaltung und die Möglichkeiten für extracurriculares Engagement kaum in einem Zusammenhang mit der Lern- und Studienmotivation stehen ($.074 \leq r \leq .124$). Kontraintuitiv erscheint der leicht erhöhte Wert ($r = .162$) für den Zusammenhang zwischen Freiheit der Studiengestaltung und extrinsischer Studienmotivation. Dieser lässt sich ggf. dadurch erklären, dass ein Studium mit hohen Freiheitsgraden die Möglichkeit lässt, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen und somit dem außengesteuerten Verwertungsinteresse näherliegt.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Hochschuldidaktik

Diese ersten Beschreibungen lassen differenziertere Einschätzungen über die Motivation und das Lernhandeln der Studierenden in der Bologna-Ära zu. Obwohl die befragten Studierenden auf den ersten Blick sehr stark von intrinsischen Lern- und Studienmotiven geprägt scheinen, zeigt sich bei anderen – im Sinne der Studierendenzentrierung – ebenfalls als wünschenswert erachteten Konstrukten, dass die Studierenden ihre aktive Rolle im Lernprozess noch nicht sehr stark wahrnehmen, sondern sich auf die Dozierenden als Lenker ihrer Lernprozesse verlassen. Allerdings steigt die Proaktivität der Studierenden mit dem Studienverlauf an, während die Fremdbestimmung abnimmt. Es scheint also so etwas wie eine Sozialisation für den Hochschulalltag stattzufinden und eine Entwicklung hin zu den aus Sicht des „shift from teaching to learning“ wünschenswerten Studienhaltungen. Gleichzeitig nimmt die extrinsische Motivation im Studienverlauf kontinuierlich ab, während die intrinsische Motivation nach einem anfänglichen Einbruch im Bachelor- dann im Master-Studium wieder ansteigt.

Aus den Zusammenhängen mit den von der Hochschule bzw. dem Studienprogramm gesetzten Rahmenbedingungen lässt sich ableiten, dass insbesondere die Kommunikation der Erwartungen an die Studierenden, aber auch die Einführung in die Studienpraxis mögliche Ansatzpunkte für die Hochschulentwicklung und -didaktik bieten. Allerdings erscheint es hier notwendig, die wünschenswerte Proaktivität der Studierenden stärker ins Blickfeld zu rücken, da dort bisher kein Zusammenhang vorhanden ist. Neben der direkten Interaktion mit den Studierenden bzw. zwischen Dozierenden und Studierenden sind weitere Ansatzpunkte notwendig, um die Qualitätsentwicklung des Studiums zu unterstützen (vgl. JENERT & BRAHM, 2010). Dabei ist insbesondere an die Weiterentwicklung des Tätigkeitsfelds der Hochschulentwickler/innen auf der Ebene der Studienprogramme zu den-

ken, indem beispielsweise durch eine kohärente Programmgestaltung versucht wird, die Motivation und die Proaktivität der Studierenden zu beeinflussen. Denkbar ist hier die Ausgestaltung eines kompletten Master-Programms gemäß Prinzipien des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens, so dass die Anforderung einer aktiven Mitgestaltung von Seiten der Studierenden wahrgenommen werden muss. Auf diese Weise kann sich eine Lernkultur im Studiengang entwickeln, in der sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden Verantwortung für die Lernprozesse tragen.

Es bleibt zu konstatieren, dass die vorliegende Untersuchung nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Studierendenschaft an drei Universitäten im deutschsprachigen Raum zeigt. Die Ergebnisse geben erste Hinweise auf mögliche Entwicklungen der Motivation im Verlauf des Studiums. Zur weiteren Erörterung dieser Frage sind Längsschnittuntersuchungen über das gesamte Studium erforderlich. Aufgrund der Schwerpunktsetzung des Artikels wurde auf ländervergleichende Analysen im Artikel verzichtet (siehe forschungsleitende Fragen in Abschnitt 1.). Ein Ansatzpunkt für weitere Auswertungen könnte aber der Vergleich der drei untersuchten Universitäten sein. Weiterhin können mit der vorgestellten Untersuchung keine Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit sich die Motivation und das Lernhandeln im Zuge der Bologna-Reformen verändert haben. Festgehalten werden kann aber, dass die Studierenden ihre eigene Proaktivität gemäß ihren Selbsteinschätzungen nicht sehr hoch bewerten, obgleich dies durch die Bologna-Reformen angestrebt wurde.

Die hohe Varianz bei den einzelnen Ergebnissen zeigt weiterhin, dass es „den Studierenden in der Bologna-Ära“ nicht gibt, da sich die Studierenden aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren innerhalb der verschiedenen Hochschulen, Studienprogramme und Veranstaltungen stark unterscheiden und im Studienverlauf auch beständig verändern. Studierendenorientierung – wie im ersten Kapitel konturiert – kann nur gelebt werden, indem die Studierenden vor Ort an der jeweiligen Hochschule in das Zentrum gerückt werden und zu einem integralen Bestandteil der Bemühungen um Studium und Lehre werden.

6 Literatur

Chur, D. (2004). Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-) Bildungsqualität an Hochschulen. In Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit* (S. 16-19). Essen: Stifterverband.

Creß, U. (1999). *Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener.* Regensburg: S. Roderer Verlag.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1996). Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183.

Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete; Serie I, Pädagogische Psychologie; Band 4, Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237-293). Göttingen u. a.: Hogrefe.

Fuchs, E. (2005). Entmystifizierung und Internationalisierung: Anmerkungen zur gegenwärtigen Bildungsdebatte. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach, M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 136-154). Bielefeld: Janus.

Gebhardt, A. (in Vorb.). *Erfassung und Vergleich von Lernkulturen an Hochschulen. Die Entwicklung eines Lernkultureninventars und dessen exemplarische Anwendung an drei Universitäten.* Dissertation Universität St. Gallen.

Grätz-Tümmers, J. (2003). *Arbeitsprobleme im Studium*. *Motivationale und lernstrategische Voraussetzungen.* Marburg: Philipps-Universität. http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2004/0128/pdf/djgt.pdf

Hachmeister, C.-D., Harde, M. E. & Langer, M. F. (2007). Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Arbeitspapier Nr. 95. http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf, Stand vom 4. April 2011.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg u. a.: Springer.

Heine, C., Willich, J., Schneider, H. & Sommer, D. (2008). *Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn 16 (2008)*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System.

Huber, L. (2009). Lernkultur – Wieso Kultur? Eine Glosse. In R. Schneider et al. (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 14-20). Bielefeld: Bertelsmann.

Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5*(4), 124-145 http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/14

Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik. http://www.alexandria.unisg.ch/publications/55561

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen.* Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V.

Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 187-206.

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

Lang-von Wins, T. & von Rosenstiel, L. (2005). Kompetenzentwicklung an der Universität. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 297-314). Frankfurt, New York: Campus.

Multrus, F., Bargel, T. & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.* Bonn: BMBF.

Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium – Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Bern: Huber.

Ramm, M. & Multrus, F. (2006). *Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. et al. (2009). Einleitung. In R. Schneider et al. (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 5-11). Bielefeld: Bertelsmann.

Spinath, B. (2006). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 45-55). Wiesbaden: VS Verlag.

Spoun, S. & Wunderlich, W. (2005). Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: Die Universität als Wertevermittlerin. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit: Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 17-30). Frankfurt, New York: Campus.

Titz, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskalen*. Münster u. a.: Waxmann.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education, 37*(1), 57-70.

Unger, M. & Wroblewski, A. (2006). *Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden.* Institut für Höhere Studien (IHS), Wien. http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2006.pdf, Stand vom 4. April 2011.

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

Autorinnen



Prof. Dr. Taiga BRAHM || Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

www.selbststudium.unisg.ch bzw. www.iwp.unisg.ch

taiga.brahm@unisg.ch



Dipl.-Hdl. Anja GEBHARDT || Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) || Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

www.iwp.unisg.ch

anja.gebhardt@unisg.ch