

Qualitative empirische Befunde zu Erwartungen von Studierenden an ihre Dozenten [Einzelbeitrag]

Rödiger Voss

In diesem Aufsatz werden die mit den Erwartungen an ihre Dozenten zusammenhängenden mentalen Strukturen von 194 Lehramtsstudierenden - Studienanfängern und angehenden Absolventen - analysiert. Die Studienergebnisse zeigen, dass sich die Erwartungen und die dahinter stehenden Werte beider Gruppen in vielen Belangen gleichen: sie wünschen sich etwa fachkompetente, ansprechbare und freundliche Dozenten. Während jedoch bei den Studienanfängern Werte wie Sicherheit und Wohlfühlen ihr Handeln bestimmen, tritt bei den angehenden Absolventen daneben der Wunsch nach Erfolg und Gerechtigkeit in den Vordergrund.

1. Einleitung

Die Erfüllung von Erwartungen gilt im Rahmen der Studienzufriedenheitsforschung als eine allgemein akzeptierte Bedingung für Studienzufriedenheit (vgl. Voss & Gruber 2006). Leider werden in der Lehr-Lern-Forschung im Hochschulbereich die Erwartungen der Studierenden oft nicht hinreichend erfasst werden. Schwaiger und Schloderer (2006, S. 49) sprechen in diesem Zusammenhang von fehlenden „Consumer Insights“ der Hochschulen. Für den seltenen Fall des Erforschens dieser „Insights“ werden in der Regel nur die aktuellen Erfahrungen der Studierenden, etwa in Form von Lehr-Evaluationen, analysiert. Die mit den Erwartungen verbundenen Werte und die dahinführenden Nutzenewägungen der Studierenden bleiben bei diesen Betrachtungen weitestgehend im Dunkeln. Nicht selten führt dieses Defizit zur Unzufriedenheit der Studierenden, da sie ihre Meinungen und Werte unzureichend berücksichtigt sehen. Solche Unmutsbekundungen finden sich z.B. auf zahlreichen Portalen und speziell auf der Website www.meinprof.de. Diese Studie gewährt einen Einblick in die studentische Erwartungsforschung und deren zugrunde liegende Werte. Im Rahmen der Untersuchung wurde empirisch erfasst, welche Erwartungen Studierende an Dozenten haben, wie diese mit ihren eigenen Zielvorstellungen

verknüpft sind sowie ob und wie sich diese Strukturen im Zeitverlauf ändern. Um letztere Ziel zu erreichen, wurden zwei Probandengruppen unterschieden: Studienanfänger und angehende Absolventen. Zur empirischen Erfassung wurde eine schriftliche Form der Laddering-Technik (Hard-Laddering) gewählt, um die mentalen Strukturen von Studierenden in Bezug auf die gewünschten Verhaltensweisen und Qualifikationen von Dozenten zu analysieren und grafisch darzustellen (vgl. Kap. 2.2). Die Betrachtung konzentriert sich auf die gewünschten Eigenschaften und Ansprüche an Dozierende, da diese entscheidenden Anteil an der Studienzufriedenheit besitzen (vgl. Voss 2007; Butt/Rehmann 2010).

2. Stand der Forschung

2.1. Erwartungen von Studierenden

In der deutschsprachigen pädagogischen und wirtschaftswissenschaftlichen Literatur handelt es sich bei der Thematik der Erwartungsforschung und Studienzufriedenheit eher um ein Randthema. In der Psychologie hat die Untersuchung und Kennzeichnung von Erwartungen eine lange Tradition. Allgemein handelt es sich bei Erwartungen um ein in die Zukunft projiziertes Abbild der vergangenen Wirklichkeit. Demnach sind Erwartungen hypothetische Konstrukte der mentalen Repräsentationen, die nicht direkt beobachtbar sind, was ihre Erfassung erschwert.

Nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum bieten einen Einblick in das Konstrukt der studentischen Erwartungen. Dabei erfolgt in der Regel eine Analyse des Konstrukts unter dem Blickwinkel der Studienzufriedenheit (vgl. Voss 2009). Wilcke (1976) untersuchte etwa in einer größeren Studie (N= 3.197) bei Studierenden aus unterschiedlichen Studienfächern Aspekte der Studienzufriedenheit. Seiner Analyse nach entsprechen die aktuellen Erfahrungen zufriedener Studierenden im Studium stärker ihren Erwartungen vor Beginn des Studiums sowohl in Bezug auf Studienbedingungen, Studieninhalten als auch auf Studienanforderungen. Mit dieser Studie lieferte Wilcke einen Beitrag zur theoretischen Fundierung des Studienzufriedenheitskonstruktes – insbesondere des Einflusses der Erwartungskomponente. Eine Studie von Spörer und Brunstein (2005) untermauert diesen Zusammenhang, auch wenn sich die Studie nur im weiteren Sinn der Untersuchung von Erwartungen von Studierenden

thematisiert. Die Autoren untersuchten Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren der Studienzufriedenheit. Mittels Regressionsanalysen wurde ermittelt, dass Zielorientierungen als Teil der Erwartungskomponente die motivationalen Komponenten die Zufriedenheit prädizierten. Weitere Studien belegen, dass Erwartungen, die Studierende an ihr Studium hegen, Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Studium sowie die Studienleistung nehmen (vgl. Braun 1998; Heise, Westermann, Spies & Rickert 1999; Hiemisch, Westermann & Michael 2005). Ebenso belegen Hofman und Stiksrud (1994) in einer Längsschnittstudie (über fünf Semester) bei Psychologie-Studierenden (N=37) u. a. den Einfluss spezifischer Persönlichkeitsmerkmale (Wertorientierung, Selbstkonzepte) auf die Bewertung einer Lehrveranstaltung. Zu Unzufriedenheit sollte es bei Studierenden dann kommen, wenn die eigenen allgemeinen Erwartungen und Wertvorstellungen nicht mit denen der wahrgenommenen Hochschulumwelt übereinstimmen. Ergebnis einer HIS-Erhebung mit mehr als 3000 Studierenden war unter anderem, dass die Erwartungen der Studierenden an ihr Studium oft nicht erfüllt werden, was z.B. zum Abbruch eines Studiums führen kann (vgl. Heublein, Spangenberg & Sommer 2003).

Diese geringe und wenig ausdifferenzierte Zahl an Forschungsarbeiten in Deutschland, die sich bislang mit den Erwartungen der Studierenden beschäftigt, steht im Gegensatz zu dem hohen Bedarf zu diesem Thema, der angesichts hochschulpolitischer Reformen und Reformvorhaben an deutschen Hochschulen besteht, wie etwa einer klaren Profilbildung und Qualitätsverbesserungsanliegen der Lehre. Zudem vermitteln die vorliegenden Ergebnisse einen eher allgemeinen Überblick über die Erwartungen von Studierenden. Diese Studie versucht ein tiefer gehendes Verständnis der gewünschten Erwartungen („Desire Expectations“) von Studienanfängern sowie angehenden Absolventen zu gewinnen und greift hierfür auf die Laddering-Technik, die ihre Grundlagen in der Means-End-Theorie findet, zurück.

2.2. Grundlagen der Laddering-Technik

Ihre theoretische Fundierung findet die Laddering-Technik in der Means-End-Theorie, die auf Arbeiten des amerikanischen Sozialpsychologen Tolman basiert. Zentral war dort die Analyse der Zielorientierung des individuellen Verhaltens. Individuen entwickeln demnach im Rahmen eines Informationsverarbeitungsprozesses eine Vorstellung über die Eigenschaften eines Gutes oder einer

Person (Mittel bzw. „Mean“) zur Erfüllung eines bestimmten Wunsches (Ziel bzw. „End“). Der Zielwert ist, wie Tolman in seinen Lernexperimenten in der Columbia Obstruction Box gezeigt hat, für die Stärke des Zielverlangens ausschlaggebend (Herrmann 1996). Die Erwartung ist in Tolmans Konzept („Expectancy-Theorie“) als intervenierende Variable zwischen vorangegangener Manipulation und nachfolgender Beobachtung einzuordnen und somit ein Maß der Verhaltensbereitschaft in Mittel-Zweck-Beziehungen. Die Means-End-Theorie findet weitere Wurzeln in Kellys (1991) kognitiver Persönlichkeitstheorie: Individuen stellen als eine Art „Wissenschaftler“ fest, dass sich einige Erfahrungen wiederholen und sind bestrebt sind, Phänomene aus ihrer Umwelt zu erklären sowie zukünftige Geschehen zu prognostizieren. Analog zu Kellys Ansatz sehen die Means-End-Forscher ihr Forschungsobjekt ebenfalls als eine Art „Wissenschaftler“. Sie gehen von einem Menschen aus, der über seine Umwelt nachdenkt, sie zu erklären versucht und dabei immer wieder den Bezug zu sich selbst und seinen Erfahrungen herstellt. Der Mensch wird im Rahmen der Means-End-Theorie als informationsverarbeitendes Wesen gesehen, welches aktiv Repräsentationen konstruiert.

Das Means-End-Modell besteht aus insgesamt drei Elementen, die hierarchisch im Gedächtnis von Individuen angeordnet sind (vgl. Herrmann 1996): a) Attribute beschreiben tatsächlich beobachtete oder rein gedanklich erfasste Bestandteile eines Objektes. b) Konsequenzen stellen eine Nutzenkomponente dar, die den nach subjektiven Maßstäben bewerteten und somit intersubjektiv nur schwer überprüfbaren Grad an Bedürfnisbefriedigung zum Ausdruck bringt. c) Werthaltungen als implizite oder explizite Konzeption des Wünschenswerten, welche die Auswahl unter Handlungsoptionen und –zielen signifikant beeinflusst.

Zur Operationalisierung der Elemente der Means-End-Theorie bietet sich das von Reynolds und Gutman (1988) entwickelte „Laddering“-Verfahren an, die eine Standardmethode zum Schätzen mentaler Strukturen darstellt (vgl. Gengler & Reynolds 1995). Ziel ist dabei, die Hinter- und Bestimmungsgründe menschlichen Handelns aufzuklären. Sichtbar werden diese Zusammenhänge durch so genannte „Hierarchical-Value-Maps“ (HVM), die nach Gutman (1982) und Reynolds und Gutman (1988) eine visuelle Darstellung mentaler Strukturen der Befragten darstellen und dabei helfen, das Verhalten von Individuen zu erklären. Traditionell wird die Laddering-Technik in Form von persönlichen Tie-

feninterviews durchgeführt. Im Jahre 1991 haben Walker und Olson eine schriftliche Fragebogenversion des Laddering entwickelt, bei der die Befragten einen vorstrukturierten Fragebogen ausfüllen müssen. Die Technik hat sich z.B. bei Forschungsstudien von Goldenberg, Klenosky, O'Leary und Templin (2000) oder Botschen und Hemetsberger (1998) als erfolgreich erwiesen.

Im Rahmen des Hard-Laddering werden Befragte gebeten, einen strukturierten Fragebogen (vgl. Abb. 1) auszufüllen und bis zu vier gewünschte Eigenschaften eines Dozenten und die Gründe für deren Wichtigkeit anzugeben. Für jede Eigenschaft können Befragte bis zu drei Gründe angeben (vgl. Voss 2007). Mit Hilfe eines Fragebogens sollen die Probanden dazu gebracht werden, ihre Ziel-Mittel-Vorstellungen zu artikulieren, angefangen auf der untersten, konkreten Ebene der Attribute (z.B. Eigenschaften/Fähigkeiten eines Dozenten) bis hin zur obersten, abstrakten Ebene der angesprochenen grundlegenden Motivation.

	Ein Dozent sollte so sein oder sich so verhalten	..und dies ist für mich wichtig weil..	..und dies ist für mich wichtig weil..	..und dies ist für mich wichtig weil...
→ Wichtigste Eigenschaft/ Verhaltensweise	□	□	□	□
→ Zweitwichtigste Eigenschaft	□	□	□	□
→ Drittwichtigste Eigenschaft	□	□	□	□
→ Viertwichtigste Eigenschaft	□	□	□	□

Abbildung 1: Laddering-Fragebogen

3. Methodik

3.1. Stichprobe

An der explorativen Studie nahmen 194 Lehramtsstudierende (Grund-, Haupt- oder Realschule) der PH Ludwigsburg teil. Es handelte sich um eine heterogene Auswahl der Probanden im Rahmen der Stichprobe, um die theoretisch relevant erscheinenden Merkmale in der qualitativen Stichprobe in ausreichendem Umfang zu erfassen und eine zufriedenstellende inhaltliche Repräsentation zu gewährleisten. Es nahmen 96 Lehramtsstudienanfänger (Altersdurchschnitt 20,1 Jahre, 78 weibliche und 18 männliche Befragte) an der schriftlichen Befragung teil. Keiner der Studienanfänger hatte vorher ein Studium abgebrochen bzw. bereits ein Studium erfolgreich absolviert, d.h. die Studierenden besaßen abgesehen von vorangegangenen Informationsveranstaltungen keinerlei direkte Erfahrungen im Hochschulbereich. Die Befragung erfolgte in der ersten Studienwoche. Die Gruppe der angehenden Absolventen wurde aus Studierenden des sechsten und siebten Semesters rekrutiert. Es wurden 98 Studierende (Altersdurchschnitt 24,3 Jahre, 76 weibliche und 22 männliche Probanden) befragt. Damit entspricht die Geschlechterverteilung der Stichprobe in etwa der Verteilung für die Gesamtheit der Studierenden an der PH Ludwigsburg.

Um eine Vergleichbarkeit beider Untergruppen der Studie zu ermöglichen, wurden annähernd gleich große Stichproben gewählt. Bagozzi und Dabholkar (1994) schlagen für die Fragebogenversion der Laddering-Technik ein Sample von ≥ 50 vor, die bei der vorliegenden Datenerhebung weit überschritten wurde. Den Forschern zufolge ist nach Erfahrungswerten mindestens eine solche Stichprobengröße nötig, um ein signifikantes Verständnis der abgeleiteten Attribute, Konsequenzen und Werte zu gewinnen. Da bei qualitativer Sozialforschung der untersuchte Gegenstandsbereich so weit erschlossen werden soll, dass bei weiteren Datenerhebungen keine neuen Erkenntnisse mehr erwartet werden können (vgl. Strauss & Corbin 1994), wurde die Befragung nach 96 bzw. 98 erfassten Fragebögen beendet. Obwohl die theoretische Sättigung über das Forschungsfeld bereits nach der Auswertung von rund 70 Fragebögen in beiden Probandengruppen erreicht war, wurden alle bereits ausgefüllten Fragebögen in die Untersuchung integriert. Die theoretische Sättigung zeigte sich darin, dass keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Da-

tenmaterial auftraten, d.h. keine neuen Attribute, Konsequenzen oder Werte bzw. neue Zusammenhänge zwischen den Konzepten.

3.2. Auswertung

Um eine fachkundige Interpretation der durch die Laddering-Fragebögen gewonnenen Daten zu gewährleisten, bieten sich eine qualitative Inhaltsanalyse an (vgl. Herrmann 1996). Die inhaltsanalytische Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgt in zwei Kodierungsschritten: Im ersten Schritt wurden elementare Aussagen, so genannte „Chunks of Meaning“ identifiziert (vgl. Gengler & Reynolds 1995), d. h. irrelevante Textelemente werden aus den Schilderungen entfernt. Im Anschluss erfolgt die Zuordnung der wesentlichen Angaben der Probanden zu einem geeigneten Means-End-Konzept (Attribut, Konsequenz oder Wert). Im zweiten Schritt erfolgt die tatsächliche Kodierung. Dabei werden die Textbausteine, die eine affine Sinnbedeutung besitzen, zu einer übergeordneten Kategorie gebündelt. Nicht in jedem Fall war eine einfache Zuordnung zu den Kategorien nötig. Daher sind oft mehrere Zwischenschritte möglich, um die Kategorien zu generieren. Zur Ableitung der Interraterreliabilität wurde Cohens Kappa (vgl. Cohen 1960) als bewährtes Standardverfahren herangezogen. Hierzu wurden die Fragebögen von zwei Personen parallel ausgewertet und den abgeleiteten Kategorien zugeordnet. Es ergab sich eine hohe Interrater-Reliabilität mit einem Kappa-Wert von .71.

Die Datenanalyse wurde durch das von Gengler und Reynolds (1993) entwickelte PC-Programm 'LADDERMAP' unterstützt. Das Programm erstellt eine Implikationsmatrix, die darstellt, wie häufig Attribute, Konsequenzen und Werte miteinander verknüpft sind und „bridges the gap between the qualitative and quantitative aspects of the laddering technique“ (Deeter-Schmelz, Kennedy & Goebel 2002, S. 619). Laddermap liefert zudem Grundlagen zur Generierung und zum Editieren der Hierarchical-Value-Map (HVM), die eine graphische Form der mentalen Strukturen darstellt.

4. Ergebnisse

Die elf zentralen von Lehramtsstudierenden (Studienanfänger und angehende Absolventen) gewünschten Eigenschaften und Fähigkeiten eines Dozenten sind Fachkompetenz, Didaktische Kompetenz, Engagement, Empathie, Arbeitstechniken, Fairness, Humor, Kommunikationsfähigkeit Offenheit und Zu-

verlässigkeit. Die Konstrukte werden tiefer in der Anhang 1 erläutert. Die Dimensionen dieser von den Lehramtsstudierenden erwünschten Eigenschaften und Fähigkeiten eines Dozenten unterscheidet sich nicht wesentlich von bestehenden Studienergebnissen, was die äußere Stimmigkeit im Sinne Lamneks (2010) der vorliegenden Studie bestätigt. In der Literatur besteht grundlegende Einigkeit, dass Fachkompetenz, didaktische Fähigkeiten, Engagement und Kommunikationsfähigkeiten einen guten Dozenten ausmachen (vgl. z.B. Voss & Gruber 2006; Voss 2009; Gruber, Reppel & Voss 2010). Vor allem „Fachkompetenz“ ist in beiden Gruppen als herausragendes Merkmal der Studierenden genannt worden. Ein Ergebnis, das sich mit anderen Studienergebnissen und theoretischen Ausarbeitungen deckt (vgl. Patrick & Smart 1998). Vielleicht aufgrund Erfahrungen und der anstehenden Prüfung ist der Wunsch nach fachkompetenten Dozierenden bei den angehenden Absolventen stärker ausgeprägt als bei den Studienanfängern. Ebenso könnte eine stärkere Gewichtung des Attributs Fairness eines Professors im nahenden Examen begründet liegen. Diese Annahme wäre in folgenden Studien zu prüfen.

Im nächsten Schritt wird eine tiefere Analyse der einzelnen Attribute möglich. Das Software-Paket LADDERMAP erlaubt, eine quantitative Verbindung einzelner Konstrukte durch eine Implikationsmatrix. Basierend auf einer solchen Implikationsmatrix werden im Folgenden die Verbindungen von Attribute zu Konsequenzen und Werten in einer HVM dargestellt; Charakteristika der Konsequenzen und Werte finden sich im Anhang 2 und 3. Zur Interpretation der HVM: Während der Durchmesser eines Kreises die Häufigkeit der Nennung des jeweiligen Konzepts graphisch veranschaulicht, zeigt die Stärke einer Verbindungslinie zwischen zwei Kreisen die Häufigkeit des Vorhandenseins dieser Verbindung zwischen den beiden dahinter stehenden Konzepten an. Um die Lesbarkeit und Interpretierbarkeit einer HVM zu vereinfachen, erlaubt es LADDERMAP, ein bestimmtes Cutoff-Level zu wählen. Demnach werden nur Verbindungen zwischen Konstrukten angezeigt, die in einer bestimmten Häufigkeit vorkommen. Je höher das Cutoff-Level desto mehr Verbindungen gehen verloren, was eine HVM leichter interpretierbar macht. Es liegt am Forscher Datenreduktion und -beibehaltung (vgl. Gengler, Klenosky & Mulvey 1995) und detailgetreue Darstellung und Interpretierbarkeit (Christensen & Olson 2002) in Einklang zu bringen. In dieser Studie wurde für beide Untersuchungsgruppen ein Cutoff-Level von sechs für die Konstruktion der HVMs gewählt, was m. E. den besten Kompromiss zwischen Interpretierbarkeit der HVM und Vollstän-

digkeit hinsichtlich der einbezogenen Konzepte darstellt. Auf diese Weise werden knapp jeweils 70 Prozent des gesamten Datenmaterials visuell in Form einer HVM dargestellt.

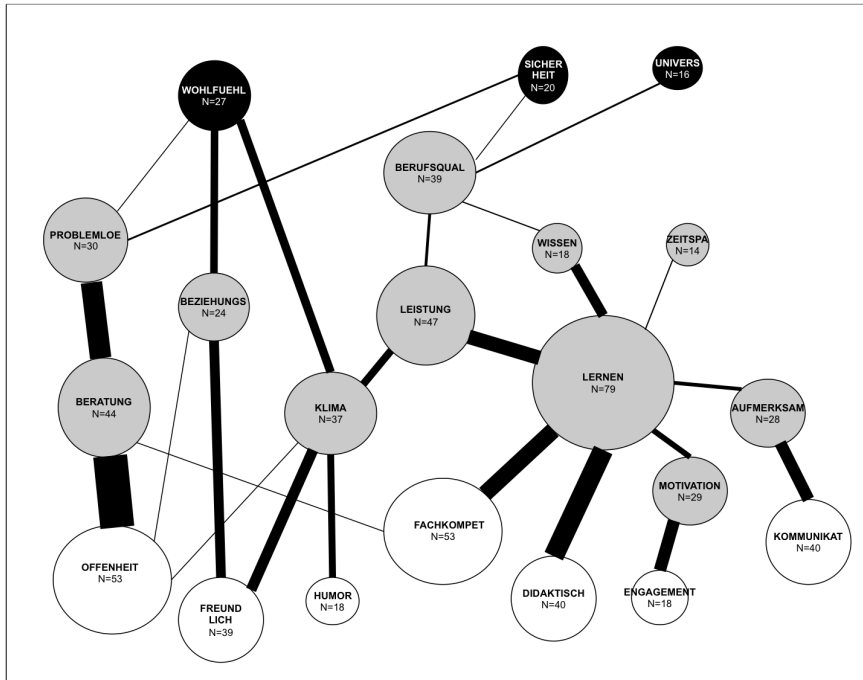


Abbildung 2: HVM für Studienanfänger mit Cutoff-Level 6 (Legende s. Anhang)

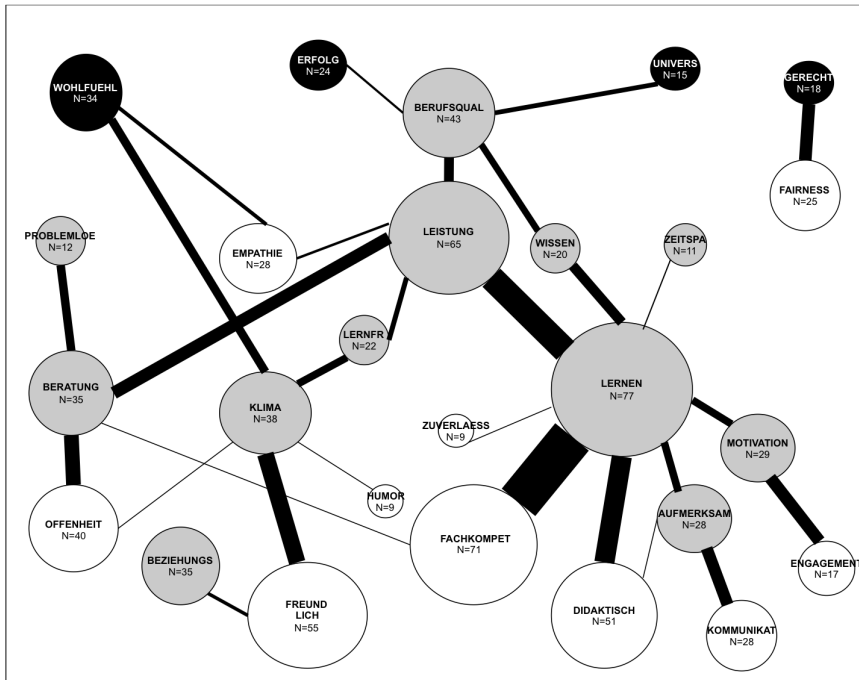


Abbildung 3: HVM für angehende Absolventen mit Cutoff-Level 6 (Legende s. Anhang)

Beide HVMs weisen eine Reihe von prägnanten Übereinstimmungen auf. So wird Lernen sowohl nach Ansicht der Studienanfänger als auch der angehenden Absolventen hauptsächlich durch Fachkompetenz, didaktische Kompetenz sowie Kommunikationsfähigkeiten eines Dozenten initiiert. Lernen wird als notwendige Bedingung gesehen, um Leistungen (Prüfungen bestehen usw.) zu erbringen, welche als Qualifikation für die spätere berufliche Zukunft als nötig befunden wird. Bei der Gruppe der angehenden Absolventen sind der Leistungsgedanke und der Wunsch nach beruflicher Qualifikation stärker ausgeprägt. Hinter der Konsequenz Berufsqualifikation verbergen sich bei beiden Gruppen unterschiedliche Wertvorstellungen. Während die Studienanfänger vornehmlich den Wunsch nach einer gesicherten Existenz haben – vielleicht als

Grund für die Aufnahme ihres Studiums -, haben die angehenden Absolventen ihren Beruf klar vor Augen: Sie möchten ein guter, erfolgreicher Lehrer sein so wie ihren Schülern etwas beibringen, damit diese einen Arbeitsplatz finden und einen Beitrag zu einer besseren Welt leisten können.

Ein ausgeprägter Wunsch „sich wohl zu fühlen“ manifestiert sich in beiden Untersuchungsgruppen. Dabei ergaben sich folgende Ketten: Die Attribute Freundlichkeit, Offenheit/Erreichbarkeit und Humor eines Dozenten beeinflussen nach Meinung der Studierenden die Lernatmosphäre (Klima) positiv. In diesem Zusammenhang kann man einem Dozenten als Akteur sehen, der das Lehr-Lern-Klima durch seine Verhaltensweisen wesentlich beeinflussen kann. Wohl aufgrund ihrer schulischen Erfahrungen wünschen sich die Studienanfänger neben einen angenehmen Lehr-Lern-Klima ein persönlicheres Verhältnis (Konsequenz: Beziehungsaufbau) zum Dozenten. In diesem Zusammenhang wäre in Folgestudien zu prüfen, warum dieser Wunsch bei den angehenden Absolventen schwächer ausgeprägt ist. Als Hypothesen könnte geschlossen werden, dass das Verlangen nach Selbstständigkeit bei den angehenden Absolventen stärker ausgeprägt ist als der Wunsch, eine persönliche Beziehung zum Dozenten aufzubauen. Verantwortlich könnten jedoch auch die gewonnen Erfahrungen während des Studiums sein. Die Studienanfänger vergleichen ihre Dozierenden vielleicht noch stärker mit den schulischen Lehrkräften.

Neben den genannten Übereinstimmungen zeigen sich einige Differenzen bei beiden Untersuchungsgruppen: Die Attribute Empathie, Zuverlässigkeit und Fairness sind lediglich in der HVM der angehenden Absolventen vertreten. Bezüglich des Attributes „Zuverlässigkeit“ belegen O`Toole, Spinelli und Wetzels (2000, S. 341f.), dass insbesondere die Anwesenheit und Vertrauenswürdigkeit eines Dozenten während seiner Sprechzeiten sowie ein pünktlicher Vorlesungsbeginn sehr wichtig für die Studierenden ist. Die Probanden dieser Studie fassten unter das Attribut ferner eine sorgsame Veranstaltungsvorbereitung der Dozenten. In Anbetracht dieser Aspekte scheint es plausibel, dass die Studierenden als Konsequenz „lernen“ können. Da Studienanfänger vorab keine Erfahrungen mit unvorbereiteten oder unpünktlichen Dozenten gesammelt haben, rückt die Zuverlässigkeit für sie weniger in den Blickpunkt. Eine Erklärung für die unterschiedliche Bedeutung des Attributes „Empathie“ für Studienanfänger und angehende Absolventen müsste eine Folgestudie erforschen. Eine theoretische Fundierung dieser Leitern ist nicht in bestehenden Studien the-

matisiert. Für die angehenden Absolventen trägt ein einfühlsamer Dozent zu ihrem Wohlbefinden bei. Zusätzlich sehen sie sich leistungsfähiger, wenn ein Dozent durch diese Eigenschaft ausgezeichnet ist. Eine Untersuchung von Voss (2009) stützt diese Befunde. Dort werden aus kritischen Ereignissen negative Charakteristika eines Dozenten wie Grobheit, Ignoranz oder Desinteresse abgeleitet.

Auffällig ist auch der hohe Grad an Unsicherheit bei den Studienanfängern. Sie hoffen daher auf einen offenen und ansprechbaren Dozenten. Studierenden bildeten in diesem Zusammenhang die Kette „Offenheit/Ansprechbarkeit (Attribut) – Beratung (Konsequenz) – Problemlösung (Konsequenz)“ die einen besonders starken Zusammenhang aufweist. Diese Verbindung besteht zwar auch bei den angehenden Absolventen, aber in abgeschwächter Form. Für beide Untersuchungsgruppen kann damit die Annahme von Hill (1995) bestätigt werden, dass persönliche Beratung bzw. Kontakt zum Dozenten für Studierende der höheren Semester weniger relevant ist. Durch das Angebot an Beratung und Hilfe entwickeln die Studienanfänger dann ein Gefühl des Wohlfühlens und vor allem der Sicherheit - ein Zusammenhang, der durch die HVM verdeutlicht wird. Der Wunsch nach Sicherheit war bei den angehenden Absolventen nur schwach ausgeprägt und wird aufgrund des Cutoff-Levels von 6 nicht angezeigt. Der Wunsch nach Sicherheit steht also eher bei der Studienwahl im Mittelpunkt.

Es zeigt sich zudem, dass die Erwartungen mit zunehmender Studiendauer komplexer werden. Als Indiz für eine komplexere Erwartungshaltung der angehenden Absolventen mag ein Vergleich zwischen den in der HVM dargestellten Attributen, Konsequenzen und Werten dienen. Die HVM für angehende Absolventen illustriert 10 Attribute, 12 Konsequenzen sowie 4 Werte. Aus der HVM für Studienanfänger lassen sich dagegen bei gleichem Cutoff-Level nur 7 Attribute, 11 Konsequenzen sowie 3 Werte ableiten.

5. Anregungen für aufbauende Forschungsarbeiten und die Hochschulpraxis

Die vorliegende Studie soll einen Anteil daran leisten, die Erwartungen der Studierenden stärker in den Forschungsfokus zu bringen und der Hochschulpraxis ein Verfahren eröffnen, welches Evaluationen sinnvoll ergänzen und für den Ausbau des Hochschul-Service-Angebots und zur Weiterqualifikation der Leh-

renden genutzt werden kann. Ein sinnvolles Student-Relationship-Management (SRM) setzt grundlegende Informationen über die Zielgruppe „Studierende“ voraus (vgl. Voss 2010) und leitet aus diesen Strategien und Maßnahmen ab (vgl. Langer & Beckmann 2010; Ulrich 2010). Mit Hilfe der Laddering-Technik lassen sich elementare Daten über Erwartungen, Nutzenwünsche und Wertkonstrukt der Studierenden gewinnen und für das SRM nutzen.

Auch für Lehrende bieten sich Vorteile, denn diese neigen gerne dazu, ihren eigenen Lehrstilen entsprechend zu unterrichten und die Inhalte nach ihren eigenen motivationalen Befindlichkeiten auszuwählen (vgl. Brown 2004). Um einen Einblick in die Motive und Erwartungen ihrer Studierenden zu erlangen, kann eine Analyse einer HVM hilfreich sein, um den Horizont der Lehrenden zu erweitern. Bei der Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Arrangements können die Erwartungen der Studierenden einbezogen werden.

Ein Blick auf die Affinitäten der mentalen Strukturen beider Gruppen regt zur Vermutung an, dass sich die gewonnenen Erkenntnisse auf vergleichbare Zielgruppen übertragen lassen. Es bildeten sich für beide Zielgruppen ausgeprägte Ketten wie „Fachkompetenz-Lernen-Leistung-Berufsqualifikation“ bzw. „Fachkompetenz-Lernen-Wissen-Berufsqualifikation“ oder die Ketten „Freundlichkeit-Klima-Wohlfühlen“. Eine tiefere Untersuchung dieser Leitern bietet sich an. Es wäre etwa in weiterführenden Studien zu prüfen, welche Faktoren des Lehr-Lern-Klimas als Einflussfaktoren auf Komponenten des studentischen Wohlbefindens in der Hochschule wirken.

Kritisch ist anzumerken, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass nur wenige Studierende beim Beantworten des Fragebogens in der Lage waren, auf die höchste Abstraktionsebene, die Wertebene, zu gelangen. Dieser Sachverhalt mag die geringe Anzahl an gefundenen Werten bei beiden Untersuchungsgruppen erklären. In einem Tiefeninterview hätte der Interviewer die Möglichkeit gehabt, dies zu erfragen. In Vergleichsstudien aus der Dienstleistungsforschung von Autoren wie z. B. Botschen et al. (1999) und Botschen und Hemetsberger (1998) ist dieser Effekt ebenfalls nachzuverfolgen. Voss, Gruber & Szmigin (2007) attestierten den Laddering-Questionnaires daher eine wesentliche Schwäche. Weiterhin ist festzustellen, dass durch Laddering-Fragebögen nur wenige Kontextinformationen generiert werden, was eine Klassifizierung von Kommunikationsinhalten in Kategorien während der Inhaltsanalyse

erschwerte. Folge war eine niedrigere Inter-Rater-Reliabilität als in Studien, bei denen die Interview-Technik eingesetzt wurde (Voss & Gruber 2006).

Bei der vorliegenden Erhebung ist abschließend einschränkend darauf hinzuweisen, dass es sich um eine explorative Studie handelt. Dennoch ist zu hoffen, dass diese ersten Eindrücke zur Erwartungshaltung von Studienanfängern und angehenden Absolventen von anderen Forschern genutzt werden, um sich weiterhin mit dieser Thematik zu befassen.

Autor

Prof. Dr. Rödiger Voss
HWZ – Hochschule für Wirtschaft Zürich
E-Mail: roediger.voss@fh-hwz.ch
Web: <http://www.fh-hwz.ch/>

Literatur

- Botschen, Günter & Hemetsberger, Andrea (1998). Diagnosing means-end structures to determine the degree of potential marketing program standardization. In: *Journal of Business Research*, Vol. 42, 151-159.
- Botschen, Günther; Thelen, Eva & Pieters, Rik (1999). Using means-end structures for benefit segmentation. In: *European Journal of Marketing*, Vol. 33, 38-58.
- Brown, Nigel (2004). What makes a good educator? In: *The relevance of meta programmes. Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, 515-533.
- Butt, Babar & Rehman, Kashif (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, 5446-5450.
- Christensen, Glen & Olson, Jerry (2002). Mapping consumers' mental models with ZMET. In: *Psychology and Marketing*, Vol. 19, 477-502.
- Deeter-Schmelz, Dwan; Kennedy & Karen/Goebel, Daniel (2002). Understanding sales manager effectiveness – Linking attributes to sales force values. In: *Industrial Marketing Management*, Vol. 31, 617-626.
- Gengler, Charles & Reynolds, Thomas (1993). LADDERMAP: A software tool for analyzing laddering data.
- Gengler, Charles & Reynolds, Thomas (1995). Consumer understanding and advertising Strategy: Analysis and strategic translation of laddering data. In: *Journal of Advertising Research*, Vol. 35 (July/August), 19-33.
- Gengler, Charles, Klenosky, David & Mulvey, Michael (1995). Improving the graphic representation of means-end results. In: *International Journal of Research in Marketing*, 12, 245-256.
- Goldenberg, Marni; Klenosky, David; O'Leary, Joseph & Templin, Thomas (2000). A means-end investigation of ropes course experiences. In: *Journal of Leisure Research*, Vol. 32, 208-224.
- Gruber, Thorsten; Reppel, Alexander & Voss, Rödiger (2010). Understanding the characteristics of effective professors: the student's Perspective. In: *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 20, 175-190.

- Gutman, Jonathan (1982). A means-end chain model based on consumer categorization processes. In: *Journal of Marketing*, Vol. 46, 60-72.
- Heise, Elke; Westermann, Rainer; Spies, Kordelia & Rickert, Michael (1999). Zum Einfluß von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. In: *Empirische Pädagogik*, Vol. 13, 231-251.
- Herrmann, Andreas (1996). Nachfrageorientierte Produktgestaltung – Ein Ansatz auf Basis der "means end" – Theorie. Wiesbaden: Gabler.
- Heublein, Ulrich; Spangenberg, Heike & Sommer, Dieter (2003). Ursachen des Studienabbruchs. *Hochschulplanung*, Band 163, Hannover: HIS.
- Hiemisch, Anette; Westermann, Rainer & Michael, Andrea (2005). Die Abhängigkeit der Zufriedenheit mit dem Medizinstudium von Studienzielen und ihrer Realisierbarkeit. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Vol. 113, 97-108.
- Hill, Frances (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. In: *Quality Assurance in Education*, Vol. 3, 10-21.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5 Auflage, Weinheim: Beltz.
- Langer, Markus & Beckmann, Julia (2010). Relationship Marketing von Hochschulen – ein Paradigmawechsel. In: Ulrich, Georges & Voss, Rüdiger (Hrsg.). *Hochschul Relationship Marketing*, Eul Verlag, Lohmar, 1-44.
- O`Toole, Dennis; Spinelli, Michael & Wetzel, James (2000). The important learning dimensions in the school of business: A survey of students and faculty. In: *Journal of Education for Business*, Vol. 75, 338-342.
- Patrick, Jeff & Smart, Roslyn (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 23, 165-178.
- Reynolds, Thomas & Gutman, Jonathan (1988). Laddering theory, method, analysis, and interpretation. In: *Journal of Advertising Research*, Vol. 28, 11-31.
- Schwaiger, Manfred & Schloderer, Matthias. (2006). Studienzufriedenheit – auch Universitäten brauchen Consumer Insights. In: R. Voss & T. Gruber (Hrsg.). *Hochschulmarketing*, Lohmar/Köln, 49-74.
- Spörer, Nadine & Brunstein, Joachim (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 52, 127-137.
- Strauss, Anselm & Corbin, Julie (1994). *Grounded Theory Methodology. An Overview*. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage 1994, S. 273-85.
- Ulrich, Georges (2010). Und wer soll das Ganze umsetzen? Wie man Strategie und Kultur strukturell-systemisch verzahnt. In: Ulrich, Georges & Voss, Rüdiger (Hrsg.). *Hochschul Relationship Marketing*, Lohmar: Eul Verlag, 135-168.

- Voss, Rödiger & Gruber, Thorsten (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education - A means end analysis. In: Quality Assurance in Education, Vol. 14, 217-242.
- Voss, Rödiger; Szmigin, Isabel & Gruber, Thorsten (2007). Service Quality in Higher Education: The role of student expectations. In: Journal of Business Research, Vol. 60, 949-959.
- Voss, Rödiger (2007). Studienzufriedenheit – Analyse der Erwartungen von Studierenden, Lohmar: Eul Verlag.
- Voss, Rödiger (2009). Studying critical classroom encounters: The experiences of students in German college education. In: Quality Assurance in Education, Vol. 17, 156-173.
- Voss, Rödiger (2010). Handelt es sich bei Studierenden um besondere Kunden der Hochschule? In: Ulrich, G. & Voss, R. (Hrsg.). Hochschul Relationship Marketing, Lohmar: Eul Verlag, 45-56.
- Walker, Beth & Olson, Jerry (1991). Means-End Chains: Connecting Products with Self. In: Journal of Business Research, Vol. 22, 111-118.
- Westermann, Rainer; Spies, Kordelia; Heise, Elke & Wollburg-Claar, Stefan (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. In: Empirische Pädagogik, Vol. 12, 133-166.
- Wilcke, Bernd-Achim (1976). Studienmotivation und Studienverhalten. Göttingen: Hogrefe.

Anhang 1: Erwünschte Eigenschaften/Fähigkeiten von Dozenten (Legende)

Attribute	Beschreibung
Arbeitstechniken (<i>Arbeitstec</i>)	Meint die Fähigkeit eines Dozenten zahlreiche unterschiedliche Behandlungstechniken und Methoden im Repertoire der Handlungsmethoden zu besitzen und je nach Situation anwenden zu können.
Didaktische Kompetenz (Didaktisch)	Hiermit wird die Fähigkeit eines Dozenten beschrieben, zweckmäßige Veranstaltungsinhalte auszuwählen und der Veranstaltung eine logische Struktur zu geben.
Empathie	Der Dozent sollte einfühlsam sein und Verständnis für die Probleme der Studierenden entwickeln.
Engagement	Eigenschaft des Dozenten leidenschaftlich (lebendig) und interessiert die Thematik vorzutragen und motiviert und verbunden

	mit seinem Beruf zu wirken.
Fachkompetenz (<i>Fachkompet</i>)	Der Dozent sollte fachlich disziplinierte Kenntnisse besitzen und bei Bedarf – je nach Problemlage – einsetzen können.
Fairness	Studierende wünschen, vom Dozenten in Vorlesungen und Prüfungen fair behandelt zu werden.
Freundlichkeit (<i>Freundlich</i>)	Der Dozent sollte den Studierenden freundlich gegenüber treten, was sich in der Mimik (z.B. Lächeln) und Gestik (offene Körperhaltung) zeigt. Dies drückt sich ebenso durch eine nette Ausdrucksweise und entsprechende Verhaltensweisen aus.
Humor	Dozent sollte nicht alles streng ernst sehen und in einigen Lehrsituationen Witz versprühen.
Kommunikationsfähigkeit (<i>Kommunikat</i>)	Es handelt sich um eine Fähigkeit, verständliche und begründete Sachinformationen zu übermitteln und Kommunikationsregeln einzuhalten.
Offenheit/Ansprechbarkeit (<i>Offenheit</i>)	Der Dozent sollte vor, während und nach der Lehrveranstaltung offen für Kritik oder Fragen, auch Unkonventionelles sein. Dazu gehört es auch, sich Zeit für Studierende zu nehmen.
Zuverlässigkeit (<i>Zuverläss</i>)	Studierende wünschen sich Dozenten, auf die sie sich verlassen können. Dies umfasst sowohl eine sorgsame Vorbereitung der Veranstaltungen von Seiten des Dozenten als auch seine Pünktlichkeit und Anwesenheit während der Sprechstunden.

Anhang 2: Konsequenzen (Legende)

Konsequenzen	Beschreibung
Aufmerksamkeit (<i>Aufmerksam</i>)	Die Studierenden sind konzentriert und sehen sich bereit, auf Stimulation des Lehrenden zu reagieren.
Beratung	Fragen der Studierende werden vom Dozenten aufgenommen und der Interaktion mit den/dem Studierenden aufgegriffen – in der Veranstaltung oder einer Sprechstunde.
Berufsqualifikation (<i>Berufsqual</i>)	Berufsqualifikation umfasst den Erwerb von Kenntnissen, Strategien und Methodiken, die für den Beruf unmittelbar von Bedeutung sein können und dort angewandt werden können.
Beziehungsaufbau	Studierende wünschen ein persönliches und gutes Verhält-

(Beziehungs)	nis zu ihren Dozenten.
Klima	Studierende nehmen eine angenehme Lehr-Lern-Atmosphäre wahr.
Leistung	Leistung meint die erfolgreiche Bewältigung von Prüfungen sowie sich von Kommilitonen abzuheben.
Lernen	Lernen stellt für die Studierenden einen Sammelbegriff für eine Vielzahl von Prozessen dar, die zum Erwerb sowie zur Veränderung von Wissen und damit zu einer Veränderung studentischer Fähigkeiten und Verhaltensweisen führen.
Lernfreude	Die Studierenden wollen Spaß beim Lernen entwickeln.
Motivation	Motivation ist die allgemeine Bezeichnung für alle Prozesse, die körperliche und psychische Vorgänge bei den Studierenden auslösen, steuern oder aufrechterhalten.
Problemlösung (Problemloe)	Fragen und Problemkreise der Studierenden werden erfolgreich beantwortet und damit gelöst. Studierende möchten den Eindruck gewinnen, dass Dozenten ihre Probleme lösen können.
Wissen	Wissen ist ein relativ dauerhafter Inhalt des Langzeitgedächtnisses der Studierenden.
Zeitersparnis (Zeiterspar)	Studierende können Zeit sparen. Die Studierenden können fachliche Aufgaben schneller lösen und haben Zeit entweder für neue Aufgaben oder Freizeit.

Anhang 3: Werte (Legende)

Werte	Beschreibung
Universalismus (Univers)	Studierende wollen gesellschaftliche Verantwortung tragen und ihren Teil zu einer besseren Welt beitragen.
Erfolg	Studierende haben den Wunsch, in Zukunft gute, erfolgreiche Lehrer zu werden.
Sicherheit	Studierende wollen materielle und berufliche Gewissheit haben.
Wohlfühlen (Wohlfühle)	Studierende wollen sich in guten Händen fühlen, sorgenfrei und glücklich sein.

Online zugänglich unter:

Voss, Rödiger(2012). Qualitative empirische Befunde zu Erwartungen von Studierenden an ihre Dozenten [Einzelbeitrag]. In: bildungsforschung, Jahrgang 9, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/>