

Über den Zusammenhang von subjektiver Studienszufriedenheit und Studienzielen bei Fachhochschulern

Günter Krampen

Die Beziehungen von Studienszufriedenheit und Studienzielen werden an einer Stichprobe von 52 Fachhochschulern untersucht. Die bereichsspezifische Erfassung der Zufriedenheit und eine Liste von konkreten, auf das Studium bezogenen Zielsetzungen ermöglichten die Aufdeckung von komplexen Interdependenzen zwischen diesen motivationspsychologischen Variablen. Bestimmte Zielpräferenzen stehen mit dem Fachsemester, Konservatismus und der Kontrollüberzeugung in Beziehung; Geschlechtsdifferenzen konnten nicht ermittelt werden. Die Zufriedenheit mit den Prüfungsanforderungen ist bei Studenten vor der Vorprüfung höher; Geschlecht, Konservatismus und Kontrollüberzeugung stehen zu den Zufriedenheitsangaben in keiner signifikanten Beziehung.

1. Problemstellung

Die Beziehung zwischen Zielpräferenzen und Wertorientierungen, die als Führungsgrößen (Soll-Werte) das menschliche Handeln steuern, und der Zufriedenheit, die als Produkt der zu einem Zeitpunkt t_x erreichten Ziele bezeichnet werden kann, wird an einer Stichprobe von Fachhochschulern untersucht. Beide Konstrukte sind „phänomenal sauber scheidbare Sachverhalte“ (Görlitz, 1977, p. 71) aus dem motivationspsychologischen Bereich. Abgesehen von der funktionalen Kennzeichnung der Motivation, hier etwa ihrem Effekt auf Leistungsverhalten (vgl. etwa Trost, 1975; Wagner, 1975; Wilcke, 1976; Groffmann & Schmidtke, 1977) oder auf Fehlzeiten (vgl. etwa Weber, 1975; Ilgen & Holtenback, 1977), interessiert zunächst die Bestimmung dieser beiden motivationspsychologischen Variablenkomplexe, ihre Ausprägung, Struktur und Interdependenzen. Zielpräferenzen, Wertorientierungen oder Valenzen gehören in allgemeinsten Form als „motivspezifische Auffassung der

situativen Aufforderungsgehalte“ (Heckhausen, 1977, p. 181) zu den persönlichkeitspezifischen Determinanten des Motivationsprozesses; als dynamische und zentrale Konzepte sind sie Determinanten von Verhalten und Einstellungen: „The key to a man's self concept, or the meaning he places in life, is his value system.“ (Royce, 1964, p. 103; vgl. auch Rokeach, 1968). Die Zufriedenheit resultiert aus dem Vergleich von Handlungszielen (Soll-Werte) und den zu einem Zeitpunkt t_x erreichten individuellen Zielsetzungen (Ist-Wert). Angaben zur subjektiven Zufriedenheit sind Aussagen über die erlebte Kongruenz bzw. Inkongruenz von Ist- und Soll-Werten in einigen Lebensbereichen (vgl. Fisch, 1973). Gemäß der Theorie der kognitiven Dissonanz kann gesagt werden, daß Individuen danach streben, diese Diskrepanz in einem optimalen Bereich zu halten bzw. diese zu erreichen. Als Emotion hat die Arbeitszufriedenheit also motivierende Funktion, da mit ihr eventuelle Abweichungen von angestrebten Zielsetzungen so subjektiv wirksam werden. Außer im dissonanztheoretischen Ansatz wird in einer Reihe von Theorien eine Beziehung zwischen Handlungszielen und der Zufriedenheit postuliert; zu nennen sind hier vor allem die Wert-Erwartungsmodelle (vgl. etwa Vroom, 1964; Sobel, 1971; Wofford, 1971). Wertorientierungen werden in diesen Theorien neben Persönlichkeitsvariablen und Merkmalen der Arbeitssituation als Determinanten der Berufszufriedenheit aufgefaßt. In empirischen Untersuchungen konnten bisher allerdings diese theoretisch postulierten Beziehungen nicht präzise bestätigt werden (vgl. etwa Keller, 1975; Stone, 1976; Krampen, 1978). Als Erklärung dafür kann zum Teil die zu allgemeine Erfassung beruflicher Zielpräferenzen (etwa bei Keller, 1975), zum Teil die globale Operationalisierung der Berufszufriedenheit (etwa bei Krampen, 1978) aufgeführt werden. Hier soll daher eine differenziertere Erhebung angestrebt werden, die konkrete, dem Lebensraum der Untersuchungspersonen (Upn) entstammende Ziele und Zufriedenheits- bzw. Unzufriedenheitsbereiche beinhaltet. Als Upn wurden Fachhochschüler gewählt. Subjektive Studienzufriedenheit kann als paralleler Begriff zur Arbeitszufriedenheit aufgefaßt werden. Auf die Relevanz motivationaler Faktoren für Studienverhalten und Studienerfolg wird in einer Reihe von Arbeiten hingewiesen (vgl. etwa Fisch, 1973; Trost, 1975; Wilcke, 1976; Groffmann & Schmidtke, 1977); solche nicht-intellektuellen Variablen werden neben einigen Persönlichkeitsvariablen als „wertvolle Ergänzung“ (Trost, 1975, p. 105) der intellektuellen Faktoren genannt, die in einem Prozeßmodell der Ausbildung und des Studiums noch an Wichtigkeit zunehmen. Mit Prozeßmodell soll hier die Auffassung angedeutet werden, daß motivationale Determinanten von Studienerfolg und -verhalten besonders einer Entwicklung über den Studienverlauf unter-

liegen dürften, also mit Eingangstests oder ähnlichem nur höchst unzulänglich erfaßt werden können. Neben den Studienzielen kommt hier der Studienzufriedenheit bzw. der „Frustration durch das Studium“ sicher eine besondere Bedeutung zu.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich im einzelnen mit folgenden Problemen:

- (1) Welche studiumsbezogenen Zielsetzungen haben Fachhochschüler?
- (2) Bestehen Beziehungen zwischen Zielpräferenzen und dem Geschlecht, Fachsemester, Konservatismus und Kontrollüberzeugung?
- (3) Welches Ausmaß an Zufriedenheit wird von Fachhochschulern in bestimmten Studienbereichen erlebt?
- (4) Bestehen Beziehungen zwischen Zufriedenheitsangaben und dem Geschlecht, Fachsemester, Konservatismus und Kontrollüberzeugung?
- (5) Bestehen bedeutsame Interdependenzen zwischen Zielpräferenzen und den Angaben zur Studienzufriedenheit?

Neben den personenspezifischen Variablen Geschlecht und Fachsemester wurden noch die Persönlichkeitsvariablen Konservatismus und Kontrollüberzeugung („locus of control“; LOC) in die Analysen einbezogen, um Aussagen darüber machen zu können, ob Extremgruppen im Bereich der generalisierten Kontrollüberzeugungen und der liberalen vs. konservativen Orientierung sich statistisch bedeutsam in den erhobenen motivationalen Faktoren unterscheiden. Dies geschieht nicht aufgrund abgeleiteter Hypothesen, sondern im Sinne einer empirischen Erkundung (wenn auch einige Untersuchungsbefunde in diese Richtung weisen; vgl. etwa Royce, 1964; Rim, 1970; Rokeach, 1973).

2. Methoden

Resultierend aus den Ergebnissen einer früheren Arbeit (Krampen, 1978) wird eine differenzierte Erhebung der Zufriedenheit der Un angestrebt, die nicht im Bereich global und generalisiert erlebter Kongruenzen/Inkongruenzen von Ist- und Soll-Werten stehen bleiben soll, sondern konkret auf einige relevante Bereiche im Studium gerichtet ist. Die inhaltliche Trennung verschiedener Aspekte der Studienzufriedenheit geschah in Anlehnung an die Klassifikationen von Bruggemann et al. (1975) und Neuberger (1976). Die folgenden Aspekte wurden für die Analyse der Studienzufriedenheit übernommen: Arbeitsinhalt, Arbeitsbedingungen, Aufstiegsmöglichkeiten und Entwicklung, Kollegen, Vorgesetzter, Organisation. Umformuliert war diese Liste u.a. die Grundlage für eine Gruppendiskussion mit Fachhochschulern (diese

Personen nahmen nicht an der eigentlichen Untersuchung teil), in der die Listen der Studienziele und der Zufriedenheitsbereiche erarbeitet wurden. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Problematik der vom Untersuchungsleiter aufgestellten Itemlisten zu reduzieren (vgl. dazu Mitchell, 1974). Es ist also gewährleistet, daß in dem verwendeten Fragebogen keine völlig irrelevanten Items enthalten sind. Ebenso kann angenommen werden, daß zumindest die für diese Population wesentlichen Studienziele und Zufriedenheitsbereiche eingeschlossen sind. Wie bei allen geschlossenen Itemlisten können aber natürlich auch hier nur relative Aussagen über die „subjektiven Hierarchien“ (Süllwold, 1977) gemacht werden. Hinweise auf einzelne Studienziele und Zufriedenheitsbereiche, die in die Gruppendiskussion eingegangen sind, stammen noch aus den Arbeiten von Saterdag & Apenburg (1972), Fisch (1973) und Wilcke (1976).

Der Fragebogen erfaßt im einzelnen:

(A) Die persönliche Wichtigkeit der folgenden 15 Zielsetzungen:

- (1) Die Lehrveranstaltungen sollten interessant sein;
- (2) die Prüfungsanforderungen sollten nicht zu hoch sein;
- (3) die Ausbildung sollte ein breites Wissen vermitteln;
- (4) die Lehrveranstaltungen sollten einen engen Bezug zur beruflichen Praxis haben;
- (5) die Lehrveranstaltungen sollten verständlich sein;
- (6) die Lehrveranstaltungen sollten freies und selbständiges Arbeiten ermöglichen;
- (7) das Studium sollte mir viel Freizeit lassen;
- (8) ich sollte möglichst gute Noten haben;
- (9) ich sollte mich im Studium selbstverwirklichen;
- (10) ich sollte guten Kontakt zu den Kommilitonen haben;
- (11) ich sollte bei den Dozenten ein gutes Ansehen haben;
- (12) ich sollte andere Meinungen tolerieren;
- (13) ich sollte bei den Kommilitonen beliebt sein;
- (14) ich sollte kreativer werden;
- (15) ich sollte bei den Dozenten beliebt sein.

Verwendet wurden Schätzskaletn mit 7 Antwortkategorien.

(B) Die subjektive Zufriedenheit in den folgenden 10 Bereichen:

- (1) Vorlesungs- und Unterrichtsangebot;
- (2) Arbeitsbedingungen;
- (3) Kontakt zu den Kommilitonen;
- (4) Inhalte der Lehrveranstaltungen;
- (5) Kontakt zu den Dozenten;
- (6) Berufsaussichten;
- (7) Prüfungsanforderungen;
- (8) weitere Studienbedingungen;
- (9) Leistungsanforderungen;
- (10) Arbeits- und Lernfreiheit.

Verwendet wurden graphische Schätzskaletn (mit 7 Antwortkategorien), die bei der Antwortkategorie „sehr zufrieden“ die Strichzeichnung eines lachenden Gesichts zeigen, das in Richtung auf die Antwortkategorie „sehr unzufrieden“ zunehmend ernster und trauriger aussieht (vgl. auch Krampen, 1978).

- (C) Zur Erfassung des Konservatismus wurde der MK 3 (Cloetta, 1974) eingesetzt, der sich als Kurzfragebogen wegen seiner hohen Reliabilität anbietet. Die Spearman-Brown korrigierte Testhalbierungszuverlässigkeit für diese Skala beträgt bei dieser Stichprobe $r = .65$.
- (D) Die Kontrollüberzeugung der Upn wurde durch den LOC-E (*locus of control* — Erwachsene; Schneewind, 1976) erfaßt. Die Spearman-Brown korrigierte Testhalbierungszuverlässigkeit beträgt für diese Stichprobe $r = .54$; durch die breite Situationsgeneralität der Items kann dieser Wert noch als ausreichend bezeichnet werden (vgl. auch Schneewind, 1976).

Dieser Fragebogen wurde von 52 Studenten, die an der Fachhochschule des Landes Rheinland-Pfalz, Abt. Trier, die Fachrichtung Visuelle Kommunikation studieren, in einer Gruppensitzung bearbeitet. Das Durchschnittsalter der Stichprobe beträgt 22,9 Jahre (Streuung 4,1 Jahre).

3. Ergebnisse

3.1. Studienziel-Präferenzen

Organisationsorientierten Zielsetzungen räumen die untersuchten Studenten die höchste Wichtigkeit ein (siehe Tabelle 1). Den höchsten Präferenzwert erhält das Ziel „die Lehrveranstaltungen sollten interessant sein“, dann folgen die Ziele „die Lehrveranstaltungen sollten verständlich sein“ und „die Lehrveranstaltungen sollten freies und selbständiges Arbeiten ermöglichen“.

Diese Zielsetzungen, die eigentlich Sollensforderungen an die Institution und an die Dozenten beinhalten, werden von allen Upn gleichermaßen hoch bewertet; sie verfügen neben den höchsten Mittelwerten auch über die niedrigsten Varianzen. Interesse, Verständlichkeit und die Möglichkeit für selbständiges Arbeiten und eigene Initiativen sind auch in den Untersuchungen von Saterdag & Apenburg (1972) und Krampen, Maes & Wieberg (1974) wesentliche Kriterien für die Beurteilung des Studiums und die von Studienveranstaltungen. Personenbezogene Zielsetzungen nehmen im Durchschnitt mittlere Präferenzwerte ein. Allgemein wird aus Tabelle 1 deutlich, daß mit abnehmender Zielwichtigkeit die Varianzen zunehmen. Dies deutet darauf, daß bei dem vorgegebenen Zielkatalog institutionsorientierte Zielsetzungen als „subkulturelle Selbstverständlichkeiten“ (Hofstätter, 1957) aufgefaßt werden, wogegen Ziele für die eigene Person interindividuell sehr unterschiedlich bewertet werden. Pointiert ausgedrückt: In den Anforderungen an die Institution Fachhochschule und deren Vertreter ist man sich in weiten Bereichen einig, in den Zielen für die eigene Persönlichkeit und die eigene Entwicklung dagegen kaum.

Tabelle 1

Mittelwerte, Varianzen und Rangplätze der Bewertungen von studiumsbezogenen Wertsetzungen und Zielen

Zielsetzung	\bar{x}	s^2	Rangplatz
(1) die Lehrveranstaltungen sollten interessant sein	5,98	0,019	1
(2) die Prüfungsanforderungen sollten nicht so hoch sein	4,46	2,253	12
(3) die Ausbildung sollte ein breites Wissen vermitteln	5,09	1,579	10
(4) die Lehrveranstaltungen sollten einen engen Bezug zur beruflichen Praxis haben	5,48	0,960	7
(5) die Lehrveranstaltungen sollten verständlich sein	5,83	0,264	2
(6) die Lehrveranstaltungen sollten freies und selbständiges Arbeiten ermöglichen	5,65	0,466	3
(7) das Studium sollte mir viel Freizeit lassen	4,52	2,250	11
(8) ich sollte möglichst gute Noten haben	4,58	1,890	4
(9) ich sollte mich im Studium selbstverwirklichen	5,56	0,604	5,5
(10) ich sollte guten Kontakt zu den Kommilitonen haben	5,56	0,604	5,5
(11) ich sollte bei den Dozenten ein gutes Ansehen haben	3,73	2,083	14
(12) ich sollte andere Meinungen tolerieren	5,33	1,518	9
(13) ich sollte bei den Kommilitonen beliebt sein	4,42	2,014	13
(14) ich sollte kreativer werden	5,42	0,994	8
(15) ich sollte bei den Dozenten beliebt sein	3,40	2,049	15

Mittelwertvergleich¹⁾, berechnet mit dem t-Test für unabhängige

1) Alle Berechnungen wurden mit dem System TR 440 des Regionalen Hochschulrechenzentrums der Universität Kaiserslautern, Dialogstation Universität Trier, durchgeführt. Neben eigens erstellten FORTRAN-IV-Programmen wurden die Programme PAMV (Gebhardt, 1975), PAFA (Schnell & Gebhardt, 1975), CANONA (Cooley & Lohnes, 1971) und eine von Herrn Dipl.-Psych. Hans Sittauer adaptierte Version von MULTR (Cooley & Lohnes, 1971) verwendet.

Stichproben, ergaben keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Zielpreferenzen ($N_W = 22$ Studentinnen; $N_M = 30$ Studenten). Für das Fachsemester zeigte sich eine signifikante Mittelwertsdifferenz: Studenten vor der Vorprüfung (1. bis 4. Fachsemester; $N_1 = 23$) bewerten das institutionsorientierte Ziel „die Prüfungsanforderungen sollten nicht zu hoch sein“ höher als Studenten nach der Vorprüfung (5. bis 8. Fachsemester; $N_2 = 29$; $\bar{x}_1 = 4,96$, $\bar{x}_2 = 4,07$, $t = 2,195$ bei $\alpha < .05$ signifikant). Sieht man von möglichen Generationsunterschieden ab, so ist es plausibel, daß die Erfahrungen mit Prüfungssituationen zu der niedrigeren Wichtung führt. Für Subgruppenvergleiche nach den erhobenen Persönlichkeitsmerkmalen wurde die Gesamtstichprobe nach dem Median geteilt: Konservative wichten das Ziel „die Lehrveranstaltungen sollten einen engen Bezug zur beruflichen Praxis haben“ höher als Liberale ($\bar{x}_1 = 5,81$, $\bar{x}_2 = 5,15$, $t = 2,530$ bei $\alpha < .05$ signifikant). Per-

Tabelle 2
Faktormatrix¹⁾ der Studienziel-Bewertungen

Zielsetzung ²⁾	Faktor			h ²
	I	II	III	
(1) Interesse	.21	— .64	.02	.46
(2) Prüfungsanforderungen	— .07	— .08	.46	.23
(3) Wissen	— .09	— .10	.70	.52
(4) Praxisbezug	— .11	— .45	.08	.22
(5) Verständnis	.17	— .62	.09	.43
(6) freies Arbeiten	— .13	— .51	.04	.28
(7) Freizeit	.33	.29	.77	.79
(8) gute Noten	.40	— .21	.52	.47
(9) Selbstverwirklichung	.12	— .11	.23	.08
(10) Kommilitonen-Kontakt	.66	.16	— .06	.46
(11) Dozenten-Ansehen	.60	— .45	.31	.67
(12) Toleranz	.51	.31	.33	.47
(13) Kommilitonen-Beliebtheit	.72	— .08	.21	.57
(14) Kreativität	.50	.01	— .06	.25
(15) Dozenten-Beliebtheit	.65	— .43	.14	.64
absoluter Varianzanteil	2,65	1,95	1,92	
relativer Varianzanteil (%)	40,66	29,86	29,48	100,00

1) Die zur Interpretation verwendeten Ladungen sind kursiv.

2) Genaue Variablenbezeichnung im Text.

sonen mit internalem LOC bewerten das Ziel „ich sollte mich im Studium selbstverwirklichen“ höher ($\bar{x}_1 = 5,77$, $\bar{x}_2 = 5,34$, $t = 2,020$ bei $\alpha < .05$ signifikant) und das Ziel 4 „Praxisbezug“ geringer als Externale ($\bar{x}_1 = 5,15$, $\bar{x}_2 = 5,81$, $t = 2,530$ bei $\alpha < .05$ signifikant). Allgemein können also die Befunde von Rokeach (1973) und Rim (1970), daß Persönlichkeitsvariablen wie Konservatismus und LOC mit spezifischen Zielbewertungen zusammenhängen, bestätigt werden.

Eine Hauptachsen-Faktorenanalyse der Zielbewertungen (R^2 als Startkommunalität, Varimax-Rotation, Bestimmung der Faktorenzahl nach Fürntratt, 1969) führte zu drei Faktoren, die 43% der Gesamtvarianz aufklären (siehe Tabelle 2).

Als sozial-emotionale Orientierung der Studenten kann Faktor I interpretiert werden: Markiertvariablen sind Ziele, die die sozialen Beziehungen zu Dozenten und Kommilitonen thematisieren; fach- und leistungsbezogene Werte haben Ladungen um Null. Faktor II kann als (normative) Orientierung zu Lehrveranstaltungen bezeichnet werden (Sollensforderungen an die Institution und ihre Vertreter); Faktor III wird als opportunistische Leistungsorientierung interpretiert.

3.2. Studienzufriedenheit

Am zufriedensten sind die untersuchten Fachhochschüler mit dem Kontakt zu den Kommilitonen (siehe Tabelle 3). Dies bestätigt das Ergebnis von Fisch (1973), der bei einer ähnlichen Aussage immerhin 77%

Tabelle 3

Mittelwerte, Varianzen und Rangplätze der Studienzufriedenheit in verschiedenen Bereichen

Studienbedingung	\bar{x}	s^2	Rangplatz
(1) Vorlesungs- und Unterrichtsangebot	3,19	1,727	5
(2) Arbeitsbedingungen	2,63	1,844	9
(3) Kontakt zu den Kommilitonen	4,35	2,427	1
(4) Inhalte der Lehrveranstaltungen	3,38	1,418	4
(5) Kontakt zu den Dozenten	2,88	2,496	6
(6) Berufsaussichten	2,29	2,366	10
(7) Prüfungsanforderungen	3,52	1,784	3
(8) weitere Studienbedingungen	2,65	1,446	7,5
(9) Leistungsanforderungen	3,73	1,730	2
(10) Arbeits- und Lernfreiheit	2,65	2,662	7,5

zustimmende, d.h. zufriedene Antworten in einer Stichprobe von Psychologiestudenten ermittelte.

Neben dem höchsten Mittelwert weist diese Aussage aber zugleich eine relativ hohe Varianz auf, was erhebliche interindividuelle Unterschiede in diesem Urteil belegt. Relativ größere interindividuelle Übereinstimmungen bestehen bei der Zufriedenheit mit den Leistungs- und Prüfungsanforderungen, die Rangplatz zwei und drei in der Zufriedenheitshierarchie einnehmen. Am unzufriedensten sind die Studenten mit den Berufsaussichten. Generell fällt auf, daß die sieben Antwortkategorien der graphischen Schätzskala nicht voll ausgenutzt werden. Die oberen Kategorien (hin zu „sehr zufrieden“) sind in den Häufigkeitsverteilungen nur gering besetzt. Die bereichsspezifische Erfassung der Zufriedenheit scheint also die Tendenz zum positiven Extrem und den Halo-Effekt in Richtung auf eine positive Selbstdarstellung (vgl. Krampen, 1978) zu minimieren; spezielle Stichprobencharakteristika — etwa eine globale Abwertungs- oder Abwehrhaltung der Studenten gegenüber der Institution Fachhochschule — können natürlich als Ursachen hierfür nicht ausgeschlossen werden (vgl. auch Jackson & Getzels, 1959). Mittelwertvergleiche verschiedener Subgruppen zeigen, daß Studenten vor der Vorprüfung ($N_1 = 23$) mit dem Kontakt zu den Kommilitonen ($\bar{x}_1 = 5,17$, $\bar{x}_2 = 4,31$, $t = 2,129$ signifikant bei $\alpha < .05$) und den Prüfungsanforderungen ($\bar{x}_1 = 5,43$, $\bar{x}_2 = 4,89$, $t = 2,095$ signifikant bei $\alpha < .05$) zufriedener sind als Studenten des 5. bis 8. Semesters ($N_2 = 29$). Studenten vor der Vorprüfung haben noch keine konkreten Erfahrungen mit Prüfungssituation und geben wahrscheinlich unter Bezug auf Semesterarbeiten etc. höhere Zufriedenheit an, vertreten im Hinblick auf Prüfungen aber gleichzeitig stärker das Ziel „die Prüfungsanforderungen sollten nicht so hoch sein“. Die Erfahrung führt hier also neben der geringeren Wichtung des Ziels gleichzeitig zu einer geringeren Zufriedenheit in diesem Bereich. Dissonanztheoretisch kann dies als die Adaptation einer Zielsetzung an reale Erfahrungen und Erlebnisinhalte interpretiert werden, die eine zu hohe Diskrepanz zwischen Ist- und Sollwerten verhindert. Dieser Querschnittsbefund muß natürlich durch Längsschnittuntersuchungen erhärtet werden. Auffällig ist aber schon hier, daß nur geringe Beziehungen zwischen dem Fachsemester und der Zufriedenheit bestehen, was darauf deutet, daß Studienzufriedenheit eher eine Reflexion allgemeiner persönlicher Orientierungen und weniger prozeß- und situationsbezogen ist (vgl. auch Jackson & Getzels, 1959; Wilcke, 1976). Im Gegensatz zu Wilcke (1976) konnten keine signifikanten Unterschiede für die Geschlechtsgruppen ermittelt werden; auch Konservatismus und LOC trennen nicht zwischen zufriedenen und unzufriedenen Studenten (vgl. auch Funk, 1968).

Tabelle 4

Faktormatrix¹⁾ der Studienzufriedenheits-Ratings (Selbst) (50% Varianz)

Studienbedingung	Faktor			h ²
	I	II	III	
(1) Vorlesungsangebot	.02	.91	.04	0.84
(2) Arbeitsbedingungen	.26	.49	-.59	0.65
(3) Kontakt zu Kommilitonen	.29	.02	-.17	0.12
(4) Inhalte	.13	.47	.07	0.25
(5) Kontakt zu Dozenten	.59	.24	-.33	0.51
(6) Berufsaussichten	.22	-.19	-.77	0.68
(7) Prüfungsanforderungen	.65	.11	-.14	0.45
(8) weitere Studienbedingungen	.63	.24	-.03	0.45
(9) Leistungsanforderungen	.77	.07	-.13	0.62
(10) Arbeitsfreiheit	.27	.49	-.27	0.39
absoluter Varianzanteil	2,05	1,70	1,20	
relativer Varianzanteil	41,39	34,41	24,20	100,00

Eine Hauptachsen-Faktorenanalyse der Zufriedenheitsangaben (R^2 als Startkommunalität, Varimax-Rotation, Bestimmung der Faktorenzahl nach Fürntratt, 1969) ergab drei Faktoren, die 50% der Gesamtvarianz ausklären (siehe Tabelle 4).

Faktor I wird als Zufriedenheit mit den Leistungsanforderungen des Studiums interpretiert, Faktor II als Zufriedenheit mit den Inhalten und Faktor III als Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen in Studium und Beruf. Ähnliche Dimensionen wurden neben stärker persönlichkeitsorientierten auch von Levine & Weitz (1968) ermittelt.

3.3. Studienzufriedenheit und Studienziel-Präferenzen

Um die Interdependenzen von Studienziel-Präferenzen und den Studienzufriedenheiten zu analysieren, wurde zunächst eine kanonische Korrelationsanalyse berechnet. Dieses multivariate Verfahren ermittelt die Linearkombination innerhalb eines Variablensatzes, deren Korrelationen zu den gleichfalls zu bestimmenden Linearkombinationen innerhalb des zweiten Variablensatzes maximal sind. Von daher ist diese

1) Die zur Interpretation verwendeten Ladungen sind kursiv.

Tabelle 5

Gewichtsvektoren und Strukturkoeffizienten der Kanonischen Korrelationsanalyse der Zielbewertungen und der Zufriedenheits-Ratings

Variable ¹⁾	Faktor I		Faktor II	
	Gewichts- vektor	Struktur koeffizient	Gewichts- vektor	Struktur koeffizient
(1) Interessant	-.07	-.16	-.15	.04
(2) Prüfungsanf.	-.31	-.37	-.36	-.23
(3) breit. Wis.	-.21	-.12	.03	-.04
(4) Praxisbezug	.00	-.19	.41	.58
(5) Verständl.	.02	.02	-.04	.19
(6) freies Arb.	-.29	-.43	.41	.55
(7) Freizeit	.36	.46	-.04	-.15
(8) Noten	.33	.46	.14	.01
(9) Selbstverw.	-.53	-.44	-.11	-.16
(10) Kom.-Kont.	.00	.17	-.05	-.18
(11) Doz.-Ans.	-.06	.08	.39	.09
(12) Toleranz	.45	.69	.06	.11
(13) Kom.-Beliebt.	.19	.31	-.16	-.21
(14) Kreativität	.05	.13	.32	.32
(15) Doz.-Beliebt.	-.07	.11	-.43	-.17
<hr/>				
(1) Vorl.-Angebot	-.10	.43	-.57	-.26
(2) Arbeitsbed.	.43	.35	.31	.18
(3) Kom.-Kont.	.05	.14	-.32	-.24
(4) Inhalte	-.05	.08	.26	.35
(5) Doz.-Kont.	.15	.11	.22	.24
(6) Berufsaus.	-.65	-.50	-.22	-.01
(7) Prüfungsanf.	.45	.39	.05	-.06
(8) Studienzuk.	-.31	-.06	.35	.51
(9) Leistungsanf.	-.17	.02	-.40	-.20
(10) Arbeitsfreiheit	.14	.23	.17	.21

Analysemethode, die eine Erweiterung der multiplen Regressionsanalyse darstellt (nicht nur ein Kriterium, sondern ein Kriteriumssatz), das adäquate Verfahren zur Überprüfung der allgemeinen Interdependenz-Hypothese. In Tabelle 5 sind die Gewichtungsfaktoren und Strukturkoeffi-

1) Genaue Variablenbezeichnungen im Text.

zienten der Variablen auf den zwei statistisch signifikanten kanonischen Korrelationen wiedergegeben.

Der erste kanonische Faktor ($R_c = .50$; signifikant bei $\alpha < .01$) verbindet vor allem personenbezogene Zielsetzungen mit Zufriedenheiten/Unzufriedenheiten in den Bereichen Berufsaussichten, Prüfungsanforderungen und Arbeitsbedingungen. Der zweite kanonische Faktor ($R_c = .34$; signifikant bei $\alpha < .05$) verbindet Ziele der sozial-emotionalen Orientierung und der Orientierung zu Lehrveranstaltungen mit den Zufriedenheitsbereichen Vorlesungsangebot, Leistungsanforderungen und Studienzukunft. Es liegen also komplexe Interpendenzen zwischen Zielpräferenzen und Zufriedenheitsangaben vor. Der Befund, daß Zufriedenheit/Unzufriedenheit mit der Schule bzw. Fachhochschule Teil einer allgemeinen persönlichkeitspezifischen Einstellung und nicht eine direkte Reflexion ineffizienter Leistungen ist (vgl. Jackson & Getzels, 1959), kann hier insofern gestützt werden, als daß personenbezogene Zielsetzungen wie „ich sollte mich im Studium selbstverwirklichen“, „ich sollte andere Meinungen tolerieren“ und „das Studium sollte mir viel Freizeit lassen“ über hohe Strukturkoeffizienten auf dem ersten kanonischen Faktor verfügen.

Um bereichsspezifische Aussagen über die Interdependenzen von Zufriedenheiten und Zielen machen zu können, wurden dann gemäß einem Verfahrensvorschlag von Fisch (1973) Zufriedenheits-Indices (Z-Indices) berechnet, die als Kriterien in die multiple Regressionsrechnung eingesetzt werden können.

Entsprechend den in der Faktorenanalyse der Zufriedenheitsangaben ermittelten Dimensionen wurden drei Z-Indices errechnet: (1) der Z1-Index (= Zufriedenheit mit den Leistungsanforderungen) setzt sich additiv aus den Zufriedenheiten in „Kontakt zu den Dozenten“, „Prüfungsanforderungen“, „weitere Studienbedingungen“ und „Leistungsanforderungen“ zusammen; diese Items interkorrelieren alle signifikant (zwischen $r = .35$ und $r = .53$; signifikant bei $\alpha < .01$); (2) der Z2-Index (= Zufriedenheit mit den Inhalten) ergibt sich aus den Einzelzufriedenheiten in „Vorlesungs- und Unterrichtsangebot“, „Inhalte der Lehrveranstaltungen“ und „Arbeits- und Lernfreiheit“ (Interkorrelation zwischen $r = .26$ und $r = .41$; signifikant bei $\alpha < .05$ bzw. $\alpha < .01$); (3) der Z3-Index (= Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen in Studium und Beruf) ergibt sich aus den Einzelzufriedenheiten mit den „Arbeitsbedingungen“ und den „Berufsaussichten“ ($r = .36$; signifikant bei $\alpha < .01$).

Die drei durchgeführten multiplen Regressionsanalysen (siehe Tabelle 6) ergaben weder statistisch signifikante multiple Korrelationen (obwohl sie eine beträchtliche Höhe erreichten) noch signifikante F-Werte zur Prüfung der Varianzquelle „Regression“.

Trotzdem zeigt sich an Hand der Regressions-Faktor-Struktur-Koeffizienten, daß die Ziele zur Vorhersage der drei Z-Indices unterschiedlich viel beitragen. So steht etwa eine geringe Wichtung der Ziele „ich sollte

Tabelle 6

Prädikatoren ¹⁾	Kriterium					
	Z 1		Z 2		Z 3	
	Beta	Regress.- Faktor Struktur- Koeff.	Beta	Regress.- Faktor Struktur- Koeff.	Beta	Regress.- Faktor Struktur- Koeff.
(1) Interesse	.11	-.01	.21	.25	.21	.23
(2) Prüfungsanf.	-.38	-.69	-.24	-.20	-.33	-.47
(3) Wissen	.12	.03	.10	.28	.18	.15
(4) Praxisbezug	-.10	-.09	.07	.08	-.18	-.09
(5) Verständnis	-.03	.34	-.04	.29	-.16	.14
(6) freies Arbeiten	.09	-.08	-.12	-.15	.08	.16
(7) Freizeit	-.08	-.17	.22	.36	-.08	-.26
(8) Noten	.40	.25	.31	.46	.04	-.07
(9) Selbstverwirkl.	.07	.11	-.18	-.37	.20	.26
(10) Kom.-Kontakt	.13	-.07	.15	-.04	-.34	-.52
(11) Doz.-Ansehen	-.11	-.37	.26	.19	-.03	-.09
(12) Toleranz	-.02	.25	-.02	.29	-.01	-.05
(13) Kom.-Beliebth.	-.15	-.25	-.40	-.23	-.08	-.15
(14) Kreativität	.01	-.23	-.13	-.24	.18	-.06
(15) Doz.-Beliebth.	-.24	-.34	-.18	.02	.10	.01
Konstante	-9,153		-13,385		-10,767	
R	.52 (n. s.)		.59		.49	
R ²	.27		.35		.24	
F-Wert	.884 (n. s.)		1.288		0.750	

bei den Dozenten ein gutes Ansehen haben“, „die Prüfungsanforderungen sollten nicht so hoch sein“ und „die Lehrveranstaltungen sollten mir viel Freizeit lassen“ und eine hohe Bewertung des Zieles „ich sollte guten Kontakt zu den Kommilitonen haben“ mit der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen (Z3-Index) in Beziehung; zur Vorhersage der Zufriedenheit in den anderen Bereichen (Z1- und Z2-Index) tragen sie dagegen in dieser Kombination wenig bei.

1) Genaue Variablenbezeichnungen im Text.

4. Diskussion

Studienzufriedenheit und Studienziele als zwei motivationspsychologische Variablen, die neben intellektuellen Variablen wesentlich für die Bewältigung von Studienanforderungen sind, stehen also miteinander in Beziehung. Die bereichsspezifische Erfassung der Zufriedenheit und die Formulierung von konkreten, dem Lebensraum der Population entstammenden Zielen ermöglicht die Bestätigung dieser in vielen Theorien enthaltenen These. Spezifische Ziel-Zufriedenheits-Beziehungen sollten in Folgeuntersuchungen an größeren Stichproben unter dem Aspekt der Anpassung von Zielvorstellungen an erfahrene Ist-Zustände untersucht werden. Neben der „zeitperspektivischen Zielstrukturierung“ (Heckhausen, 1977) sollte dann auch der Instrumentalitätsaspekt (subjektive Erwartung des Individuums, daß etwa das Studium zu dem Ziel x_i führt; vgl. hierzu Vroom, 1964; Wofford, 1971) beachtet werden. Die Frage, ob im Studium eine Angleichung der Zielvorstellungen an Ist-Zustände („resignative Arbeitszufriedenheit“; Bruggemann, 1975), also eine Desillusionierung stattfindet (vgl. auch Vroom & Deci, 1971), kann nur durch Längsschnittstudien beantwortet werden. Wesentlich für eine adäquate Motivation im Studium ist aber sicherlich die Klärung der Ziele und Werte, deren Erreichung durch die Arbeit im gewählten Fachgebiet angestrebt wird. Zielbewußtheit und die Realitätsbezogenheit der Ziele sind eine wesentliche Voraussetzung für die Zufriedenheit im Studium (vgl. dazu Samler, 1960; Kolb, Winter & Berlew, 1968).

Summary

Relations between subjective study-satisfaction and value-orientations: The relationship of satisfaction and value-orientations is studied in a sample of 52 students. The scope-specific measurement of satisfaction and a list of concrete value-statements enabled the detecting of complex interdependences between these motivational variables. Some goal-valuations are related to semester of study, conservatism and locus of control; sex-differences were not found. Satisfaction with graduation-standards is higher by students which were not yet subject to an examination; sex, conservatism, and locus of control are not related to satisfaction.

Résumé

Il s'agissait de voir s'il existait une relation entre la satisfaction aux études de 52 étudiants et leurs valeurs ou objectifs. La satisfaction spécifique à la branche étudiée et une liste d'items cherchant à établir ce que l'étudiant attend de ses études présentent des relations motivationnelles complexes. Certains objectifs préférentiels dépendent de l'avancement dans les études, du conservatisme et du „locus of control“; il n'y a pas de différences entre les sexes. Les exigences des examens sont mieux acceptées avant les examens; le sexe, le conservatisme, et le locus of control sont sans rapport avec la satisfaction aux études.

Literatur

- Bruggemann, A.: Messung der Arbeitszufriedenheit. Die wissenschaftliche Übertragung eines umgangssprachlichen Begriffs. *Psychologie heute* 2 (8), 47—51 und 82, 1975.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E.: *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber, 1975.
- Cloetta, B.: Neue Daten zum MK. Itemwerte, Kurzfassung, Validitätshinweise, Originalfragebogen. Konstanz: Arbeitsbericht 18 an dem SFB 23, Projekt: Lehrereinstellungen am Zentrum I Bildungsforschung. Universität Konstanz, 1974.
- Cooley, W. W. & Lohnes, P. R.: *Multivariate data analysis*. New York: Wiley, 1971.
- Fisch, R.: Subjektive Zufriedenheit und Studienmotivation bei Studienanfängern im Fach Psychologie. In: Reinert, G. (Ed.) Bericht über den 27. Kongreß der DGfP in Kiel 1970. Göttingen: Hogrefe, p. 380—388, 1973.
- Funk, C. D.: The relationship between dogmatism scores of county extension agents and measures of their job performance, job satisfaction and job aspirations. *Dissertation Abstracts* 29 (12-A), p. 4555, 1969.
- Fürntratt, E.: Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten. *Diagnostica* 15, 62—75, 1969.
- Gebhardt, F.: PAMV. Paarweiser Mittelwertvergleich und einfache Varianzanalyse. Fortran-IV-Hauptprogramm. In: Gebhardt, F. (Ed.) *Statistik-Programme des Deutschen Rechenzentrums*. Teil 3: Programmbeschreibungen. Darmstadt: Deutsches Rechenzentrum, p. 85—89, 1975.
- Görlitz, D.: Motivation: Möglichkeiten und Schwierigkeiten ihrer Ortsbestimmung im Rahmen der Allgemeinen Psychologie. *Psychologische Beiträge* 19, 56—72, 1977.
- Groffmann, U. J. & Schmidtke, A.: Studienmotivation, -zufriedenheit und -erfolg von Studenten des Zweiten im Vergleich mit Studenten des Ersten Bildungswegs. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* 24, 68—80, 1977.
- Heckhausen, H.: Motivation: Kognitionspsychologische Aufspaltung eines summarischen Konstrukts. *Psychologische Rundschau* 28, 175—189, 1977.
- Hofstätter, P. R.: *Psychologie*. Frankfurt/Main: Fischer, 1957.
- Ilgen, D. R. & Hollenback, J. H.: The role of job satisfaction in absence behavior. *Organizational Behavior and Human Performance* 19, 148—161, 1977.
- Jackson, P. W. & Getzels, J. W.: Psychological health and classroom functioning: A study of dissatisfaction with school among adolescents. *Journal of Educational Psychology* 50, 295—300, 1959.

- Keller, R. T.: Role conflict and ambiguity: Correlates with job satisfaction and values. *Personnel Psychology* **28**, 57—64, 1975.
- Kolb, D. A., Winter, S. K. & Berlew, D. E.: Self directed change: Two studies. *Journal of Applied Behavioral Science* **4**, 453—471, 1968.
- Krampen, G.: Über die Beziehung von Berufszufriedenheit und beruflichen Wertorientierungen bei Lehrern. *Psychologie und Praxis* **22**, 49—57, 1978.
- Krampen, G., Maes, K.-D. & Wieberg, H.-J.: Veränderungen in der Bewertung von Lehrveranstaltungen im 1. Semester bei Psychologie-Studenten. Trier: Universität Trier, Abteilung Psychologie (Hausarbeit zum Vordiplom, Schreibmaschinenkopie), 1974.
- Levine, E. L. & Weitz, J.: Job satisfaction among graduate students: Intrinsic versus extrinsic variables. *Journal of Applied Psychology* **52**, 263—271, 1968.
- Mitchell, T. R.: Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological and empirical appraisal. *Psychological Bulletin* **81**, 1053—1077, 1974.
- Neuberger, O.: Der Arbeits-Beschreibungs-Bogen. Ein Verfahren zur Messung von Arbeitszufriedenheit (= Arbeiten zur Organisationspsychologie. Problem und Entscheidung. Heft 15). Augsburg: Blasaditsch, 1976.
- Rim, Y.: Values, cognitive width, external-internal control and tendency to increase performance. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient* **13**, 223—226, 1970.
- Rokeach, M.: A theory of organization and change in value-attitude systems. *Journal of Social Issues* **24**, 13—33, 1968.
- Rokeach, M.: The nature of human values. New York: Free Press, 1973.
- Royce, J. R.: The encapsulated man. An interdisciplinary essay on the search for meaning. Princeton/New Jersey: Van Nostrand, 1964.
- Samler, J.: Change in values: A goal in counseling. *Journal of Counseling Psychology* **7**, 32—39, 1960.
- Saterdag, H. & Apenburg, E.: Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigungen bei Studierenden. Bericht über die Voruntersuchung. Saarbrücken: Psychologisches Institut der Universität des Saarlandes, 1972.
- Schneewind, K. A.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung internaler versus externaler Kontrollüberzeugungen bei Erwachsenen (LOC-E). Trier: Universität Trier. Arbeitsbericht 15 aus dem EKB-Projekt an der Universität Trier (Juli 1976), 1976.
- Schnell, P. & Gebhardt, F.: PAFA. Principle axis factor analysis. Fortran-IV-Hauptprogramm. In: Gebhardt, F. (Ed.) Statistik-Programme des Deutschen Rechenzentrums. Teil 3: Programmbeschreibungen. Darmstadt: Deutsches Rechenzentrum. p. 79—84, 1975.
- Sobel, R. S.: Tests of preperformance and postperformance models of satisfaction with outcomes. *Journal of Personality & Social Psychology* **19**, 213—221, 1971.
- Stone, E. F.: The moderating effect of work-related values on the job scope — job satisfaction relationship. *Organizational Behavior and Human Performance* **15**, 147—167, 1976.
- Süllwold, F.: Begriff und Bedeutung subjektiver Hierarchien. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie* **24**, 107—128, 1977.
- Trost, G.: Vorhersage des Studienerfolges. Braunschweig: Westermann, 1975.
- Vroom, V. H.: Work and motivation. New York: Wiley, 1964.
- Vroom, V. H. & Deci, E. L.: The stability of post decision dissonance: A follow-up study of the job attitudes of business school graduates. *Organizational Behavior and Human Performance* **6**, 36—49, 1971.

304 Günter Krampen, Über den Zusammenhang von subjektiver Studienzufriedenheit usw.

Wagner, J.: Schülereinstellung als Prädiktor des Schulerfolgs — Eine Übersicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* **22**, 295—313, 1975.

Weber, H.: Arbeitszufriedenheit als Indikator für seelisch-körperlich bedingte Fehlhaltungen. *Psychologie Heute* **2** (11), 44 und 82, 1975.

Wilcke, B.-A.: Studienmotivation und Studienverhalten (= Heckhausen, H. (Ed.) *Motivationsforschung*. Band 5). Göttingen: Hogrefe, 1976.

Wofford, J. C.: The motivational bases of job satisfaction and job performance. *Personnel Psychology* **24**, 501—518, 1971.

Anschrift des Verfassers

Dipl.-Psych. Günther Krampen
Universität Erlangen—Nürnberg
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Regensburger Straße 160
8500 Nürnberg