



Universität St.Gallen



Längsschnittstudie zur Einstellung und Motivation
Studierender - Implikationen für die Hochschuldidaktik

Taiga Brahm & Tobias Jenert, Universität St. Gallen



Agenda

- Ziele der Studie
- Forschungsmethodik
- Sample
- Einstellung gegenüber der HSG als Studienort
- Einstellung gegenüber dem eigenen Studium
- Einstellung gegenüber der Studiensituation
- Deskriptive Vergleiche über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte
→ Erste Implikationen für die Hochschuldidaktik/-entwicklung
- Zusammenhänge zwischen den Konstrukten
→ Weitere Implikationen für die Hochschuldidaktik/-entwicklung



Ziele der Studie

- Beschreibung der Studierenden des ersten Studienjahres an der Universität St. Gallen (HSG)
- Beschreibung der Entwicklung von Einstellung und Motivation der Studierenden
- Erste Erklärung möglicher Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Einstellung und Motivation

Hintergrund

- Motivation für die Studie war der immer wieder von Lehrenden geäußerte Eindruck, dass die Studierenden an der HSG sich – auch im Vergleich zu anderen Hochschulen – weniger aktiv in den Lehrveranstaltungen sind und stark durch extrinsische Faktoren motiviert scheinen.
- HSG als Business School mit beschränktem Fächerkanon



Forschungsmethodik (1)

- Längsschnittstudie
- 4 Befragungszeitpunkte zwischen August 2012 und August 2013
- während des so genannten Assessment-Jahres (ASJ) an der Universität St. Gallen
- Befragungen wurden über Einzelitems (insbesondere Zielsetzungen, Herausforderungen) sowie über Skalen durchgeführt
- Validierung der Skalen wurde vorgenommen (siehe Folie Instrumente)
- Datenerhebung mittels einer Online-Befragung aller Studierenden im ersten Studienjahr
- Datenauswertung mittels SPSS und Mplus



Forschungsmethodik (2) Überblick über die verwendeten Instrumente

Skala	Autoren (sofern keine Eigenentwicklung)	Cronbachs Alpha
Einstellung allgemein	Ajzen, 1991	0.724-0.853
Lernerfahrungen Vorgängerschulen	in Anlehnung an Rohlfs, 2010	0.76
normatives Verhalten		0.722-0.793
Freude	Titz, 2011; Pekrun et al., 2005	0.661-0.807
Angst	Titz, 2011; Pekrun et al., 2005	0.715-0.788
Selbstwirksamkeit	Schwarzer & Jerusalem, 1999	0.779-0.846
Aktive Mitgestaltung		0.786-0.84
Negative Atmosphäre (Studierende)	Wosnitza, 2000; Multrus et al., 2008	0.781
Qualität der Dozierenden	Lübeck, 2009	0.698-0.702
intrinsische Motivation	Grätz-Tümmers,	0.730-0.784
extrinsische Motivation	Pintrich et al., 1991	0.638-0.774
Aufgaben-Wert	Pintrich et al., 1991	0.716-0.733
Prüfungsqualität		0.77
Prüfungswirksamkeit		0.68



Überblick über Zusammensetzung der Befragten zu den drei Zeitpunkten (1)

	t1	t2	t3
Anzahl	820	413	285
Alter	19.57	19.53	19.56
Geschlecht	35.4% weiblich, 64.2% männlich	35.4% weiblich, 64.2% männlich	33.9% weiblich, 66.1% männlich
Nationalität	CH: 73.9% D: 18.8% A: 1.6% LI: 0.9% Andere: 4.9%	CH: 70.9% D: 22.5% A: 2.2% LI: 1% Andere: 3.4%	CH: 70.7% D: 23.2% A: 2.1% LI: 0.7% Andere: 3.2%



Überblick über Zusammensetzung der Befragten zu den drei Zeitpunkten (2)

Verglichen werden die Studierenden, die zu t1, t2 und t3 antworteten, gegenüber denjenigen, die nicht zu allen drei Zeitpunkten teilnahmen.

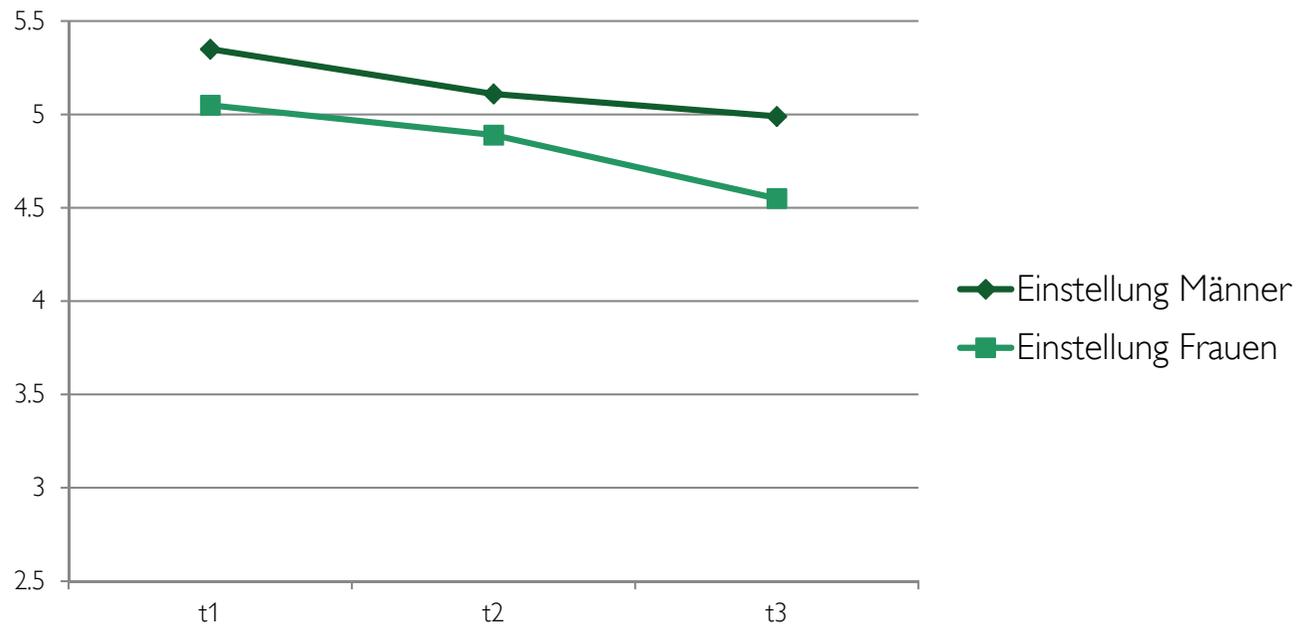
1. Keine signifikanten Unterschiede in Alter, Geschlecht und Nationalität.
2. Weiterhin keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich Einstellung, Motivation, schulischer Vorerfahrung sowie Einschätzung der Studienziele (verantwortungsvoll handelnde, unternehmerische Persönlichkeiten, umfassende Allgemeinbildung, etc.).
3. Signifikante Unterschiede:
 - Selbstwirksamkeit, Angst und dem Notenwunsch im Vergleich zu nur zu t1 Antwortenden;
 - Notenwunsch im Vergleich zu Antwortenden zu t1 und t2.

→ Insgesamt vergleichbare Zusammensetzung.



Einstellung gegenüber der HSG als Studienort (1)

Die allgemeine affektive Einstellung ggü. der HSG ist im Studienverlauf bei den Männern jeweils positiver (zum zweiten Erhebungszeitpunkt ist der Unterschied allerdings nicht signifikant). Bei beiden Gruppen verringert sich die positive affektive Haltung ggü. der Universität im Studienverlauf.





Einstellung gegenüber der HSG als Studienort (2)

Die affektive Einstellung ggü. der HSG ist bei den Männern signifikant positiver; allerdings sehen die Frauen die HSG in Einzelaspekten (siehe Tabelle) signifikant positiver.

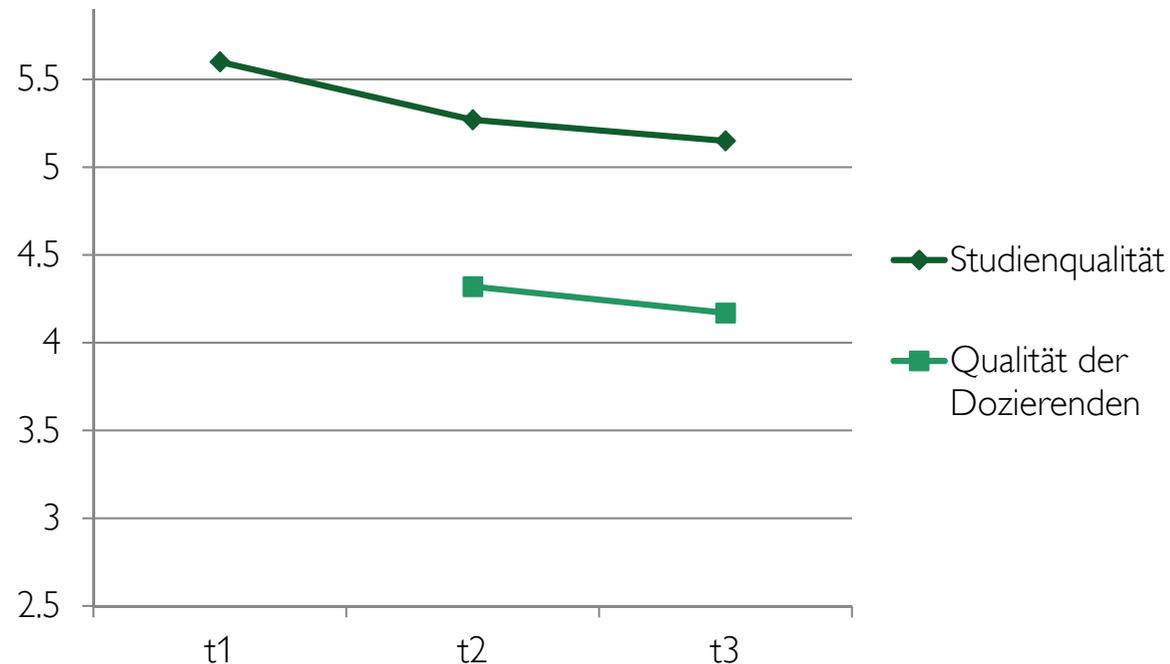
Unterschiedliche Variablen	t (df)	Männer	Frauen
Einstellung (allgemein)	-3.006 (806)	5.29	5.14
Glaubwürdigkeit	2.166 (811)	5.04	5.19
Innovationsgrad	2.661 (811)	4.72	4.91
Einschätzung als «angenehm»	2.292 (811)	4.62	4.76
Gewinnorientierung	-2.237 (808)	4.46	4.26

N = 288 Frauen bzw. N = 520 Männer

Sehr ähnlich werden die folgenden Aspekte wahrgenommen: Freundlichkeit, Modernität, Dynamik und Stärke.



Einstellung gegenüber der HSG als Studienort (3) «Wie wird die HSG als Studienort affektiv eingeschätzt?»



Die Einschätzung erfolgt einerseits über ein Einzelitem («Die HSG bietet eine hohe Studienqualität.»), andererseits über die Qualität der Dozierenden (Skala).



Einstellung gegenüber der HSG als Studienort Mögliche Gründe für veränderte Einstellungen

Nicht erfüllte Erwartungen (z. B. Raumsituation, Ruf der HSG, fehlende Kapitalismuskritik)

- «Das Assessmentjahr ist ein Kampf, da einfach viel zu viele Studenten sind. Um entsprechend aktiv zu werden, sich zu engagieren und um auch nur im Audimax zu sitzen, muss man sich sehr anstrengen und schneller sein wie alle Mitstudenten...»
- «...bedauere ich den selten kritischen Umgang mit dem wirtschaftlichen System, heutige Realitäten zeigen, wie viele Missstände herrschen. Ich hoffe dies wird sich noch ändern.» (t2)

Auseinanderfallen von nach aussen propagierten und tatsächlich gelebten Werten

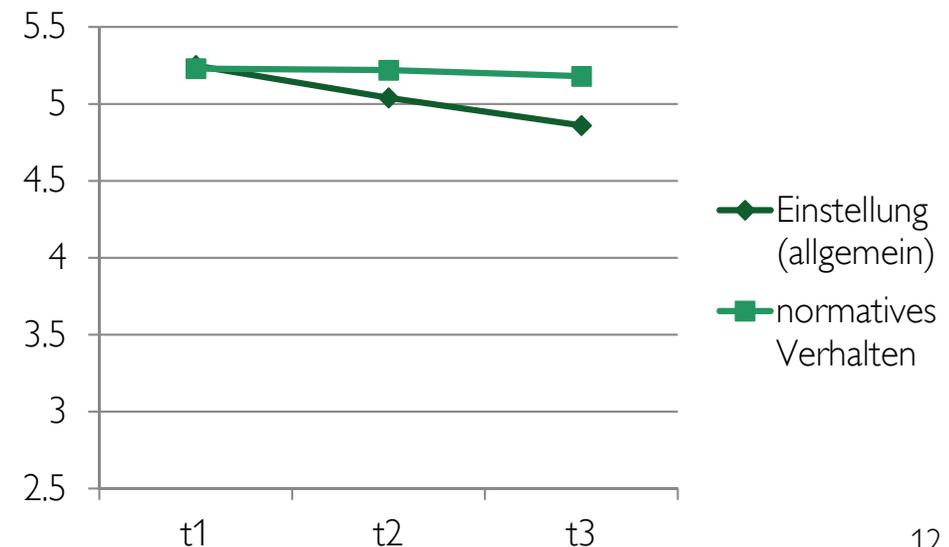
- «Das Bestreben der Universität, soziale Verantwortung im Management zu vermitteln, kommt bei vielen Studierenden als nicht ernst zu nehmen herüber.
- «Die Universität setzt sich in extremer Weise mit ethischem wirtschaften auseinander, dies kommt jedoch sehr häufig als scheinheilig rüber.» (t2)



Einstellung gegenüber dem eigenen Studium «Inwieweit erfahren Studierende in ihrem sozialen Umfeld Zustimmung für ihre Studienwahl?»

Die Zustimmung (ausgedrückt über die Skala «normatives Verhalten») ist sehr hoch und verändert sich im Verlauf des ersten Studienjahres nicht signifikant.

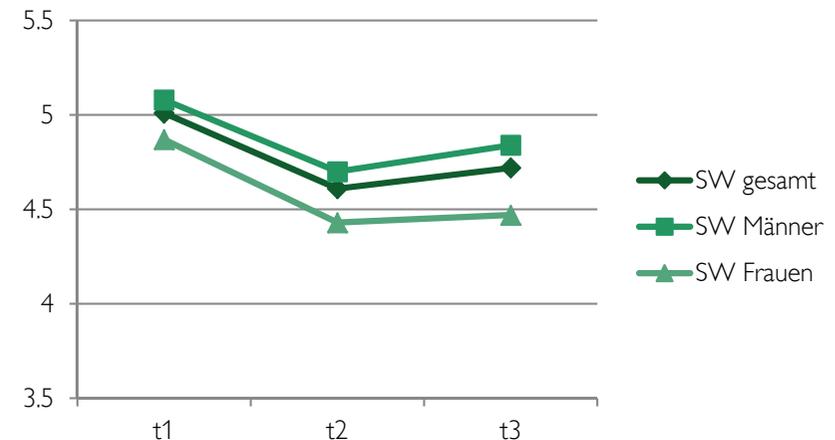
Im Hinblick auf die Unterstützung im sozialen Umfeld bestehen keine geschlechtsbezogenen Unterschiede.





Einstellung gegenüber dem eigenen Studium «Wie ist die Selbstwirksamkeit der Studierenden ausgeprägt?»

Die Selbstwirksamkeit unterscheidet sich geschlechtsbezogen zu allen drei Erhebungszeitpunkten signifikant ($p < 0.05$).



Selbstwirksamkeit	Männer AV / SD	Frauen AV / SD
t1	5.08 / .60	4.87 / .64
t2	4.70 / .75	4.43 / .66
t3	4.84 / .84	4.47 / .78

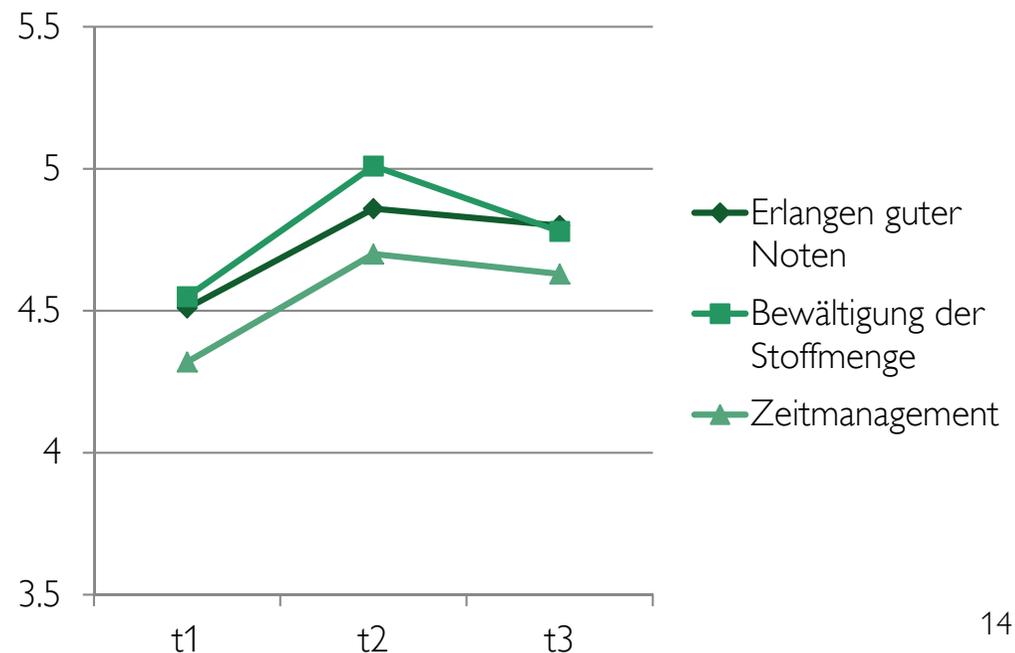
N = 71 Frauen und 143 Männer (die zu allen drei Erhebungszeitpunkten antworteten)
Skala von 1 (=stimme gar nicht zu) bis 6 = (stimme voll und ganz zu)



Einstellung gegenüber dem eigenen Studium «Wo liegen für die Studierenden die zentralen Herausforderungen in der Bewältigung ihres Studiums?»

Die grössten Herausforderungen während des Studiums sind:

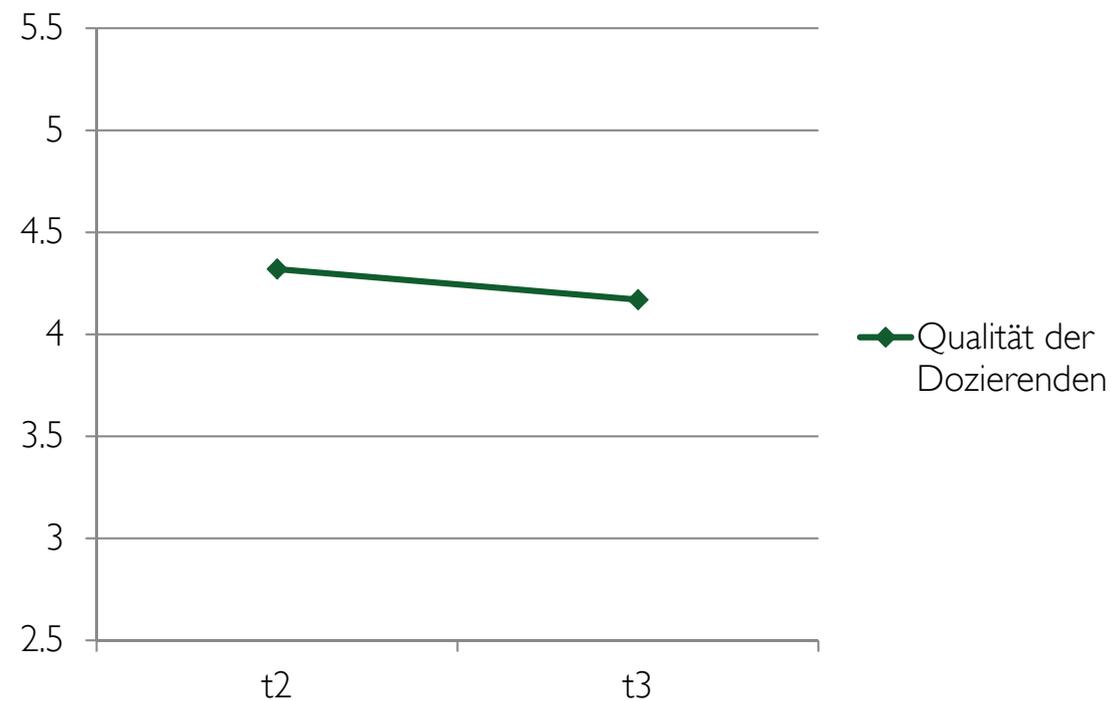
- die Bewältigung der Stoffmenge,
- das Erlangen guter Noten,
- das Zeitmanagement.





Einstellung gegenüber der Studiensituation «Wie werden die Dozierenden eingeschätzt?»

Die Dozierenden werden insgesamt als gut eingeschätzt (Skala von 1–6); wobei sich die Einschätzung vom ersten zum zweiten Semester signifikant verschlechtert ($t = 3.413$, $df = 214$, $p = .001$).





Einstellung gegenüber der Studiensituation: «Wie (angenehm) wird die Atmosphäre unter den Studierenden eingeschätzt?»

Die Atmosphäre wird tendenziell eher negativ, aber auch sehr divers eingeschätzt; sie verschlechtert sich vom ersten zum zweiten Semester signifikant ($t = -3.027$, $df = 210$, $p = .003$).

Beispielhafte Einzelitems	AV/SD t2	AV/SD t3
Es herrscht starke Konkurrenz zwischen den Studierenden meines Studiengangs.	3.57/1.44	4.00/1.43
Freundschaften zwischen den Studierenden sind in meinem Studiengang meistens oberflächlich.	3.25/1.44	3.29/1.47
Das Klima in meinem Studiengang würde ich eher als verkrampt bezeichnen.	3.17/1.40	3.25/1.34

Skala von 1 (stimme gar nicht zu) – 6 (stimme voll und ganz zu);
t2: N = 413; t3: N = 325



Deskriptive Vergleiche:Veränderungen t1 – t3 Ausgewählte Skalen

Skala	AV/SD t1	AV/SD t3	Unterschied sign? t(df), Sign-Niveau
Einstellung (allgemein)	5.25/.670	4.82/1.054	7.170 (273), .000
normatives Verhalten	5.22/.820	5.15/.830	n.s.
Selbstwirksamkeit	5.00/.611	4.71/.842	5.846 (279), .000
Freude (pos. Emotion beim Lernen)	5.10/.564	4.56/.867	10.766 (279), .000
Angst (neg. Emotion beim Lernen)	3.34/1.197	3.42/1.159	n.s.
Aktivität	3.17/.856	2.81/.937	7.374(279), .000
intrinsische Motivation	4.85/.778	4.39/.932	8.498(278), .000
extrinsische Motivation	4.23/1.09	4.13/1.19	n.s.
Aufgaben-Wert	5.31/.553	4.78/.786	11.674(278), .000

Basis: N = 273 – 279

Ebenfalls signifikant reduziert hat sich der Notenwunsch für die AST (t=2.950, df=212, p =.004)

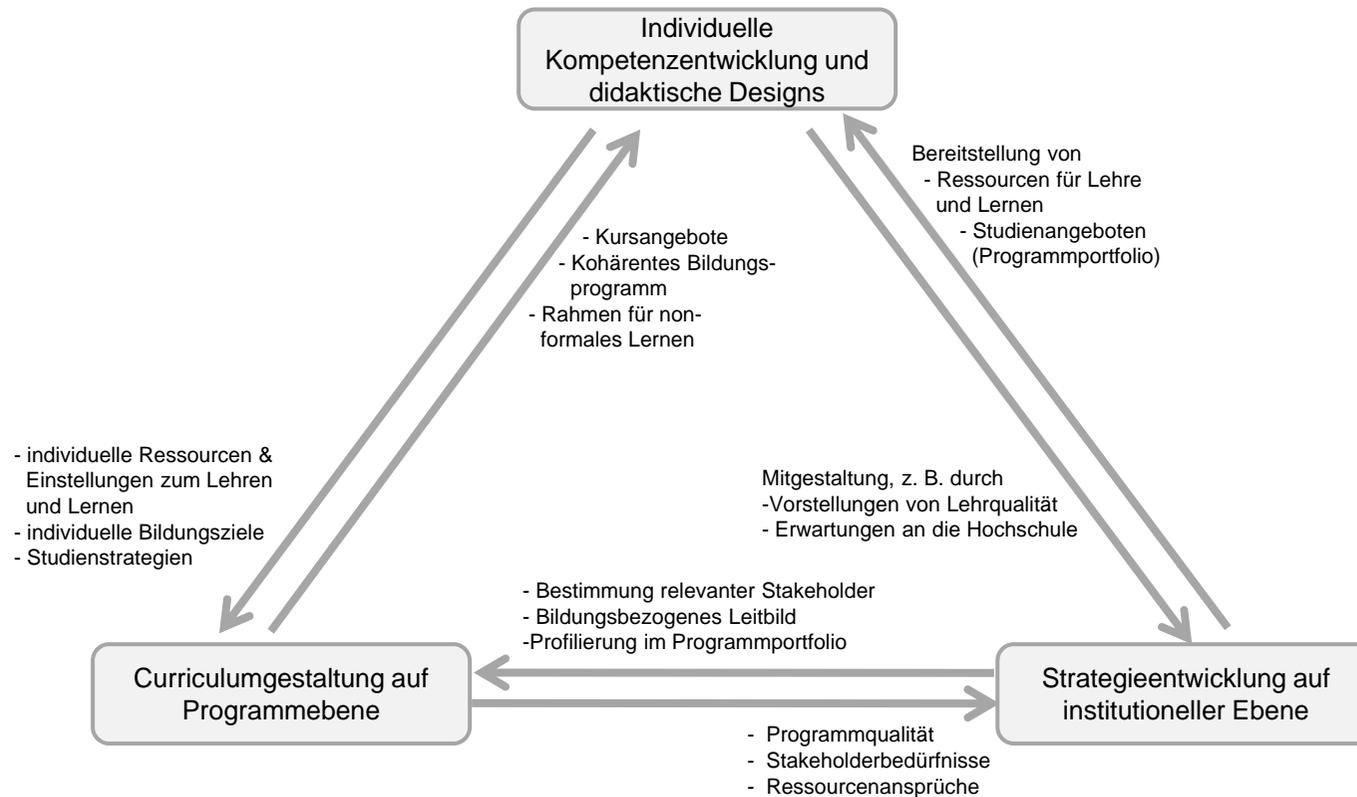


Interessantes hinsichtlich der Veränderungen...

1. Das **normative Verhalten** (d.h. die Unterstützung im sozialen Umfeld) verändert sich über die Erhebungszeitpunkte nicht.
2. Die **wahrgenommene Selbstwirksamkeit** nimmt von t1 nach t3 insgesamt signifikant ab, von t2 nach t3 ist aber eine geringe Zunahme zu verzeichnen.
3. Die **wahrgenommene Angst** (als negative Emotion im Lernprozess) verändert sich von t1 nach t3 nicht signifikant, da nach einem Anstieg der Angst wiederum eine Abnahme von t2 nach t3 erfolgt.
4. Die **extrinsische Motivation** der Studierenden nimmt sehr viel weniger ab als die **intrinsische Motivation**; nur bei der intrinsischen ist die Abnahme von t1 nach t3 signifikant.
5. Am niedrigsten wird die **gewünschte eigene Aktivität** im Lernprozess eingeschätzt; gleichzeitig ist auch hier die Abnahme im Zeitverlauf, insbesondere von t1 nach t2 deutlich.
6. Die **Freude am Lernen** wie auch der **Aufgaben-Wert** (d. h. das Interesse an den Studieninhalten) verzeichnen die grösste Abnahme im Studienverlauf.



Zwischenfazit (1): Implikationen entlang der drei Handlungsfelder einer forschungsbasierten Hochschulentwicklung





Zwischenfazit (2): Erste Folgerungen für die Hochschuldidaktik

Individuelle Ebene (Weiterbildungsmassnahmen / Coaching)

a) Dozierende sensibilisieren für

- Abnahme von Selbstwirksamkeit und intrinsischer Motivation
- Angst der Studierenden
- Abnahme der Freude der Studierenden sowie des Inhaltsinteresses
- Geringem Ausmass an gewünschter eigener Aktivität.

b) Weiterbildungsangebote (ausgewählte Beispiele):

- Aktivierende Methoden
- Motivation von Studierenden

Curriculare Ebene (Studienprogramme)

- Veränderungsprojekte mit Fokus der Aktivierung von Studierenden
- Entwicklung von Selbstlernkompetenzen als programmübergreifendes Lernziel

Institutionelle Ebene (Hochschule)

- Motivationen und Einstellungen der Studierenden zum Thema machen



Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konstrukten über t1, t2 und t3 (1)

Neben den oben skizzierten Entwicklungen der Studierenden ist – insbesondere für die Hochschuldidaktik/-entwicklung – interessant, welche individuellen Faktoren (z. B. vorherige Lernerfahrung, Selbstwirksamkeit und Motivation) bzw. welche Prozessfaktoren (z.B. gewünschtes Aktivitätsniveau im Studium, Qualität der Dozierenden, Atmosphäre unter den Studierenden) zusammenhängen bzw. inwieweit diese die Entwicklung der Studierenden beeinflussen.

Vorbemerkung: Erwartungsgemäss sind zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten nur vergleichsweise wenige praktisch bedeutsame Zusammenhänge zu verzeichnen ($r > 0.3$).



Ausgewählte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konstrukten: von t2 nach t3

Konstrukt t2	Konstrukt t3	r (alle **)
Freude	Allgemeine Einstellung	.431
	Qualität der Dozierenden	.296
	Intrinsische Motivation	.651
Angst	Selbstwirksamkeit	-.385
	Prüfungswirksamkeit	-.426
Intrinsische Motivation	Allgemeine Einstellung	.332
	Freude	.549
Aufgaben-Wert	Allgemeine Einstellung	.415
	Qualität der Dozierenden	.302
Allgemeine Einstellung	Freude	.334
	Qualität der Dozierenden	.352
	Intrinsische Motivation	.329
	Extrinsische Motivation	.309
	Aufgaben-Wert	.418



Zwischenfazit (3): Weitere Folgerungen für die Hochschuldidaktik / -entwicklung

Individuelle Ebene (Weiterbildungsmassnahmen / Coaching)

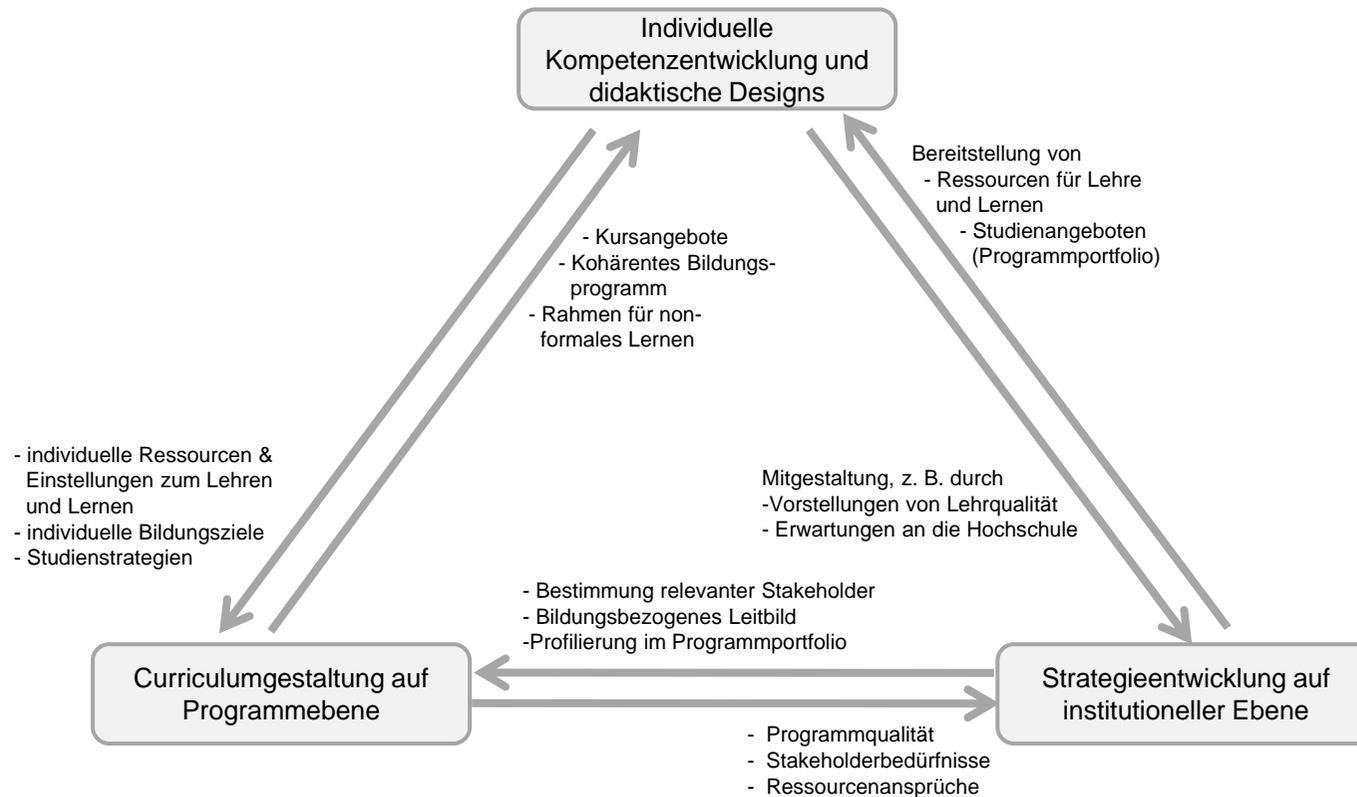
- Arbeit an Emotionen im Studium durchaus bedeutsam (Wirkung auf Motivation)
- Interesse an Lernmaterial & intrinsische Motivation fokussieren

Curriculare und institutionelle Ebene (Studienprogramme / Hochschule)

- Einstellungen ggü. Lernen und Hochschule kann einen Auswirkung auf die Einschätzung der Dozierendenqualität haben
- Intrinsische Motivation über Programminitiativen aufrecht erhalten (z.B. Projektarbeiten, Firmenbesuche)



Zusammenfassung und Ausblick: Forschungsbasierte & institutionsweite Hochschulentwicklung mit Wechselwirkungen





Universität St.Gallen



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

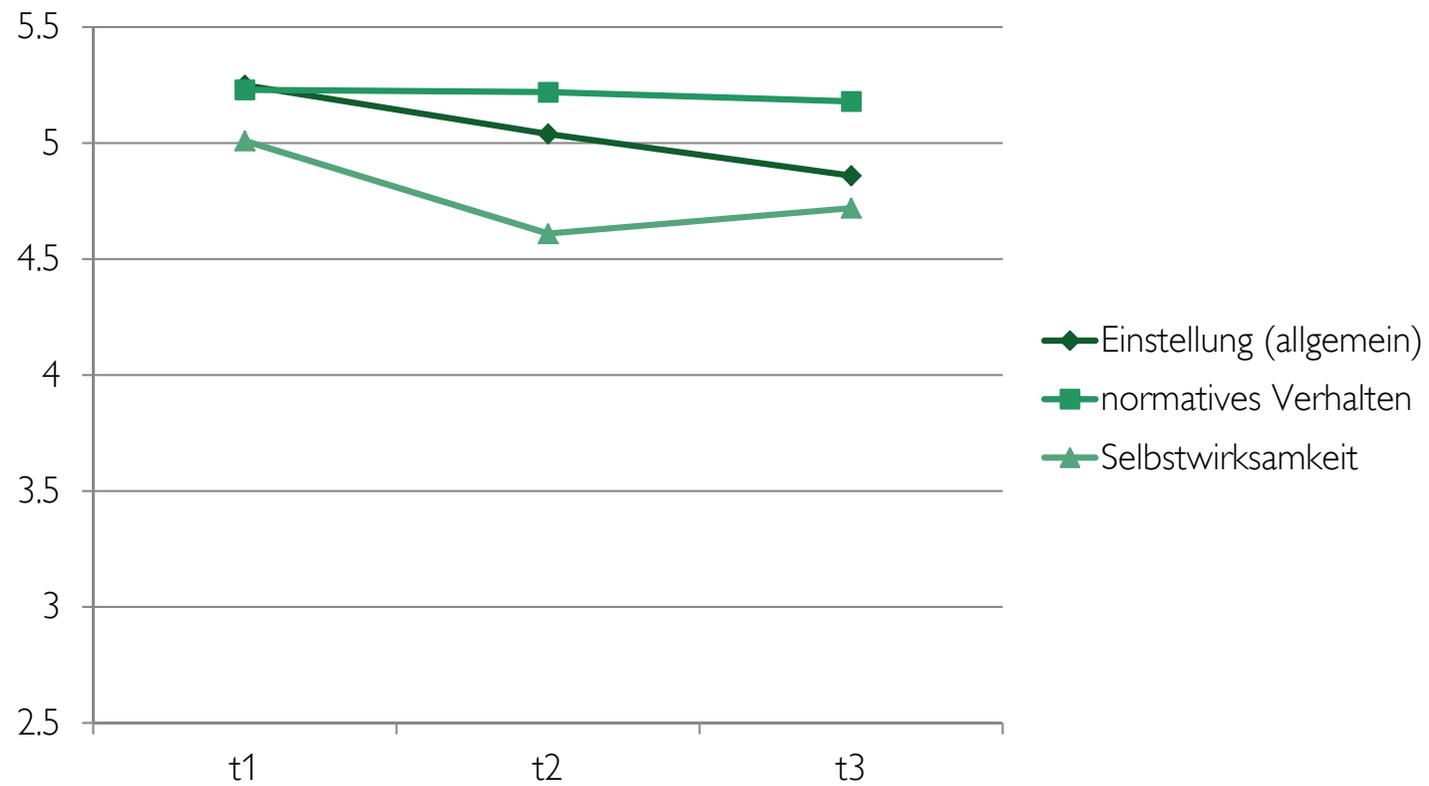
Kontaktinformation: taiga.brahm@unisg.ch & tobias.jenert@unisg.ch



Ausgewählte Items	AV/SD t1	AV/SD t3	Unterschied sign? t(df), Sign-Niveau
Die Universität St.Gallen fördert verantwortungsvoll handelnde, unternehmerische Persönlichkeiten.	5.03/.777	4.77/1.012	10.942 (276), .000
Die Universität St.Gallen fördert eine Kultur der vertrauens- und respektvollen Zusammenarbeit.	4.59/.879	4.05/1.122	7.459 (275), .000
Die Universität St.Gallen fördert eine umfassende Allgemeinbildung.	5.00/.872	4.63/1.127	4.714 (276), .000
Die Universität St.Gallen bietet eine hohe Studienqualität.	5.59/.931	5.14/.819	7.698 (278), .000
Das Studium an der Universität St.Gallen bereitet auf eine gesellschaftlich verantwortungsvolle Tätigkeit vor.	5.23/.819	4.43/1.098	12.029 (277), .000
Das Studium an der Universität St.Gallen führt zur Ausbildung einer wissenschaftlichen Kompetenz.	5.25/.763	4.95/.920	4.644 (278), .000

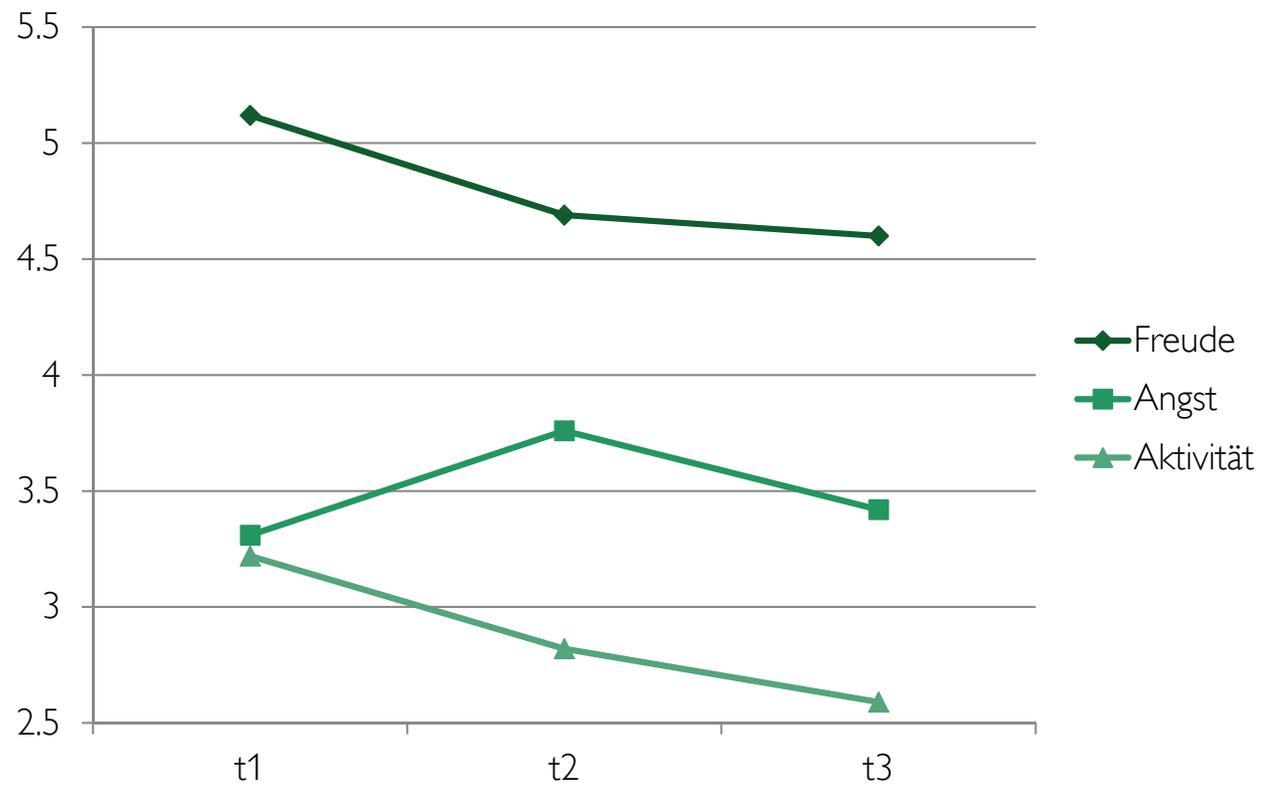


Entwicklung der Skalen zu Einstellung



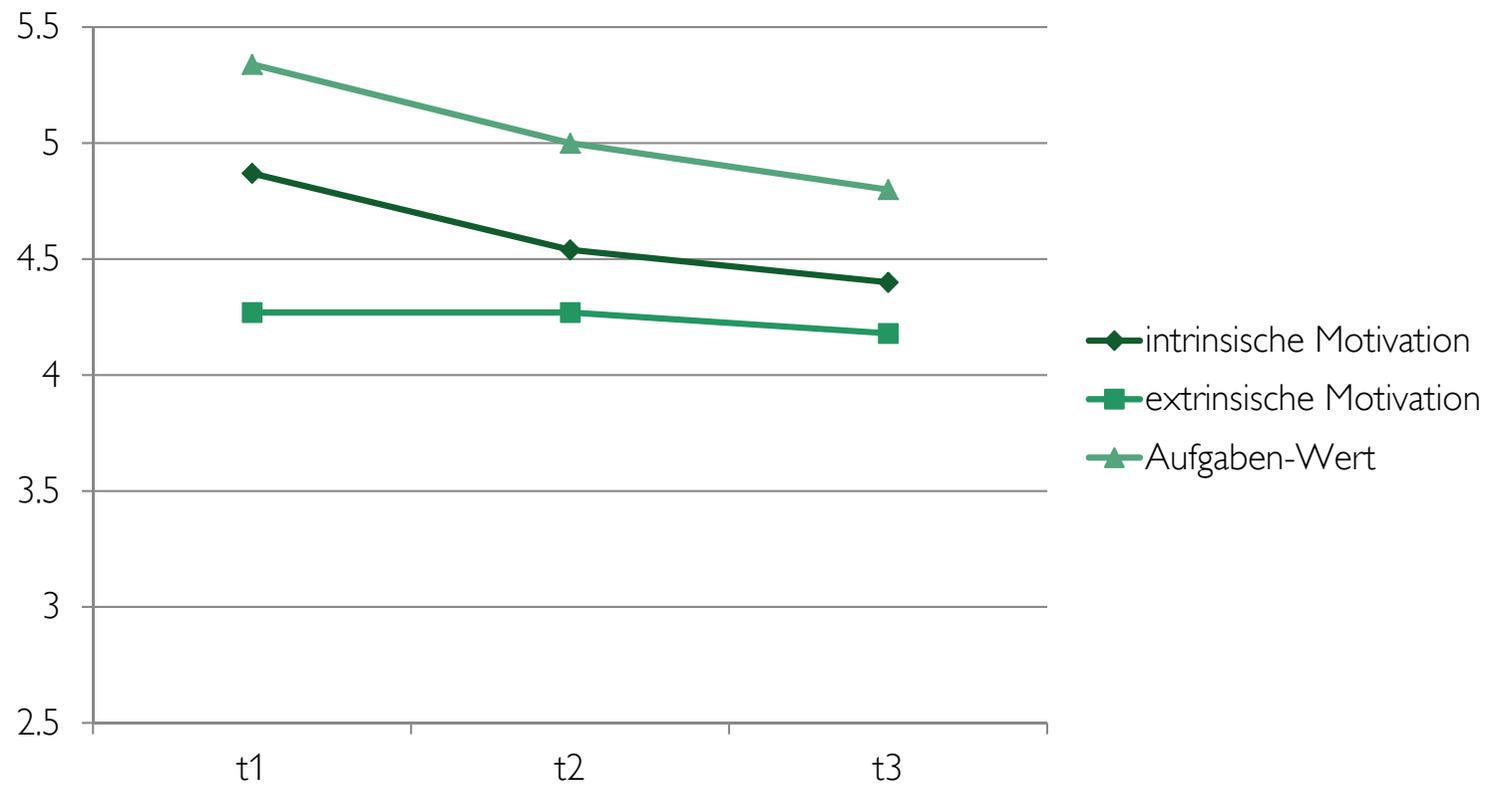


Entwicklung der lernbezogenen Skalen



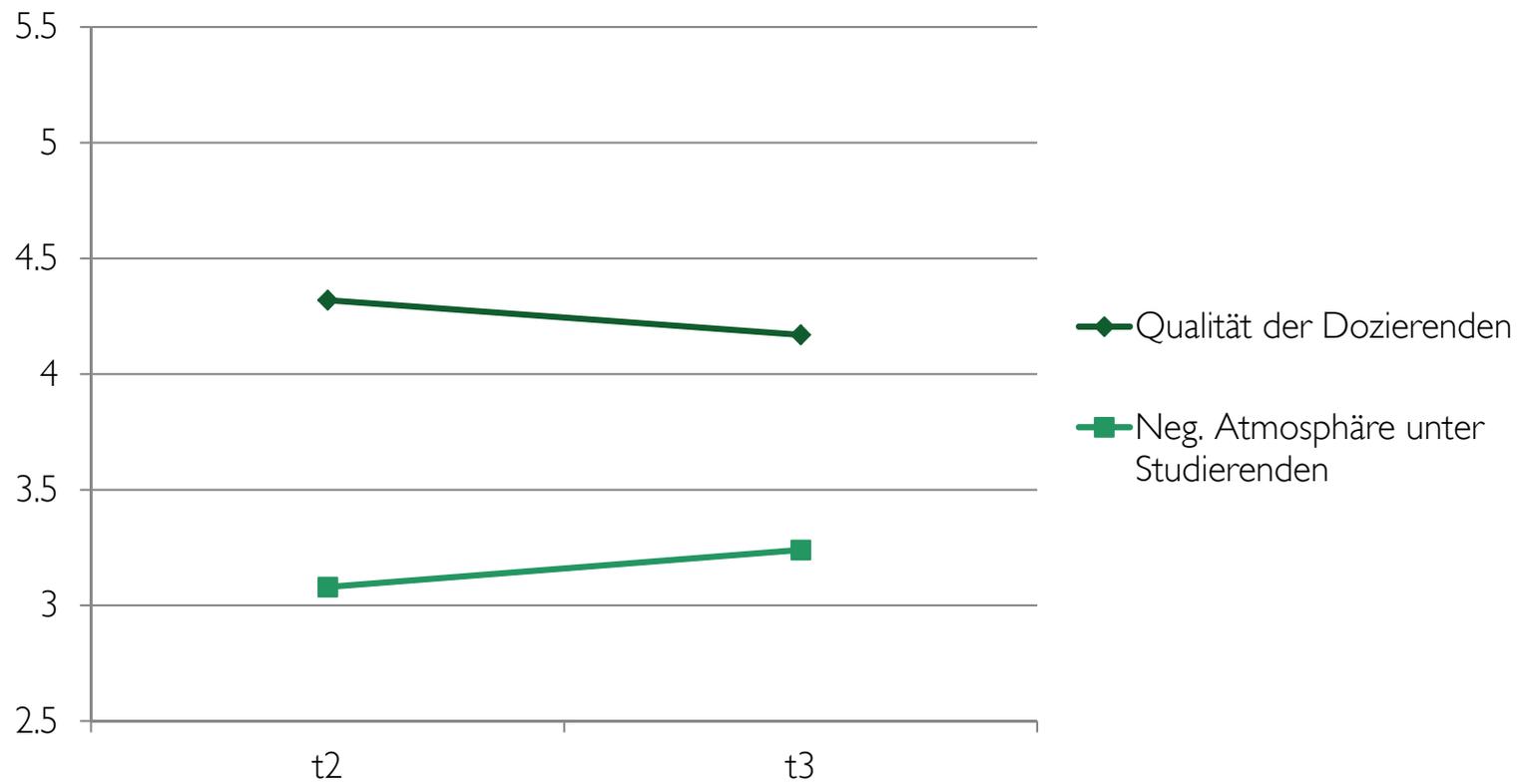


Entwicklung der Skalen zur Motivation





Entwicklung der Skalen zu Dozierenden / Studierenden





Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konstrukten von t1 nach t2

Konstrukt t1	Konstrukt t2	r (alle **)
Allgemeine Einstellung	Normatives Verhalten	.318
Selbstwirksamkeit	Angst	-.399
Freude	Intrinsische Motivation	.406
	Aufgaben-Wert	.363
Angst	Selbstwirksamkeit	-.331
Intrinsische Motivation	Aufgaben-Wert	.306
Extrinsische Motivation	Allgemeine Einstellung	.303
	Notenwunsch ASJ	.326
Aufgaben-Wert	Freude	.405
	Intrinsische Motivation	.389
Notenwunsch für ASJ	Extrinsische Motivation	.363



Zusammenhänge zwischen verschiedenen von t2 nach t3

Konstrukt t2	Konstrukt t3	r (alle **)
Allgemeine Einstellung	Normatives Verhalten	.355
	Freude	.334
	Qualität der Dozierenden	.352
	Intrinsische Motivation	.329
	Extrinsische Motivation	.309
	Aufgaben-Wert	.418
Normatives Verhalten	Allgemeine Einstellung	.380
Selbstwirksamkeit	Prüfungswirksamkeit	.464
Freude	Allgemeine Einstellung	.431
	Qualität der Dozierenden	.296
	Intrinsische Motivation	.651
	Aufgaben-Wert	.562
Angst	Selbstwirksamkeit	-.385
	Prüfungswirksamkeit	-.426



Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konstrukten von t1 nach t3

Konstrukt t1	Konstrukt t3	r (alle **)
Selbstwirksamkeit	Angst	-.377
	Prüfungswirksamkeit	.443
Freude	Intrinsische Motivation	.407
Angst	Selbstwirksamkeit	-.297
	Prüfungswirksamkeit	-.294
Intrinsische Motivation	Freude	.364
	Aufgaben-Wert	.298
Aufgaben-Wert	Freude	.298
	Intrinsische Motivation	.383