



Universität St. Gallen



Motivation in der Studieneingangsphase Warum der Start ins Studium so wichtig ist

Keynote im Rahmen der interStudies Jahrestagung «Motivation im Studium – Lernkulturen gestalten», Greifswald, 29. Juni 2016

Ass.Prof. Dr. Taiga Brahm



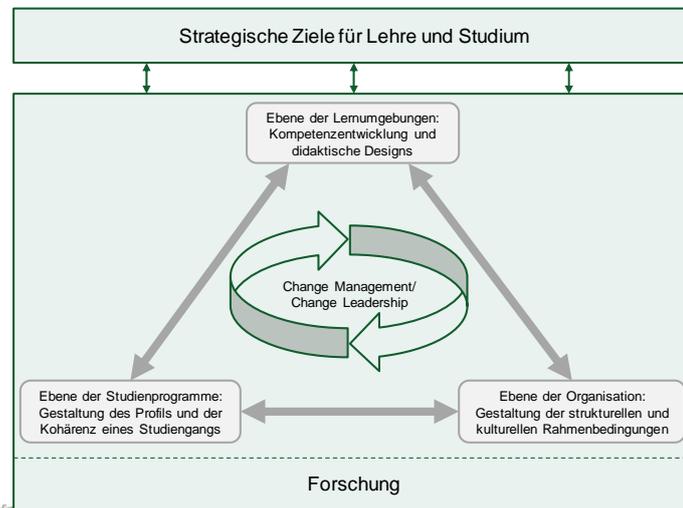
Das Competence Center for Educational Development and Research in Higher Education (CEDAR)

- Agiert zwischen Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement/-strategie
- Arbeitet auf drei Gestaltungsebenen:
 1. Organisation/Strategie: Innovationsprojekte im Bereich Studienstrukturen, «Assurance of Learning» bei Akkreditierungen
 2. Studienprogramme: Strategische Entwicklungsprozesse
 3. Lehrende: Lehrbezogenes Faculty Development
- Unsere Rolle: Beratung und Moderation in Entwicklungsprozessen
→ Ownership jeweils bei den Verantwortlichen

Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St. Gallen



Unser Ansatz: Pädagogische Hochschulentwicklung



Überblick über den heutigen Vortrag

- Bedeutung der Studieneingangsphase
- Entwicklung der Motivation von Studierenden im ersten Studienjahr – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie
 - Theoretischer Hintergrund
 - Methodische Umsetzung
 - Ergebnisse
 - Kritische Reflexion der Ergebnisse
- Was bedeuten die Ergebnisse für die Gestaltung der Studieneingangsphase?



Universität St. Gallen



Bedeutung der Studieneingangsphase

Zunehmende Heterogenität der Studierenden Herausforderungen in der Studieneingangsphase



Verschiedene Perspektiven auf die Studieneingangsphase in der Hochschulforschung

1. Soziologische Perspektive
 - Sozialisation, soziale Identität, sozio-kulturelle Anpassung (Ulriksen et al., 2010)
 - Vordefinierte Untergruppen von Studierenden, z.B. 1. Generation Studierende, nicht-traditionelle Studierende
2. Psychologische Perspektive
 - Individuelle Entwicklung und Lernen (Richardson et al., 2012)
 - Identifikation von Faktoren des Studienerfolgs, z.B. Lernstrategien, Selbstwirksamkeit

Studieneingangsphase im Spiegel der Forschung

1. Bedeutung der Studienwahlentscheidung (Tolstrup Holmegaard et al., 2012)
2. Unterschiede zwischen dem Lernen im Gymnasium (Sekundarstufe II) und an der Hochschule (Briggs et al., 2012; Christie et al., 2008)
3. Übergang an die Hochschule oftmals gekennzeichnet durch Gefühle der sozialen Isolation:
«For students, the move to university is [...] a significant social displacement, which may be intensified where the student is mature, is the first in their family to attend university, or is from an ethnic group under-represented in the university population.» (Briggs et al., 2012, 3-4)

Forschungslücke hinsichtlich längsschnittlicher Untersuchungen zur Studieneingangsphase

Trotz der grossen Bedeutung der Studieneingangsphase
→ Kaum Längsschnittstudien

Ausnahmen:

- Studienwahlentscheidung (Tolstrup Holmegaard et al., 2012)
- Schuleffektivität (z.B. Pustjens et al., 2004)
- Sozio-ökonomischer Status der Studierenden (z.B., Tieben & Wolbers, 2010)
- Entwicklung der Lernstrategien (z.B. Coertjens et al., in Druck)
- Wenige Studien zur motivationalen Entwicklung (z.B. Kyndt et al., 2016).



Reflexion: Wie würden Sie Ihre eigene Motivation oder die Ihrer Studierenden zu Studienbeginn beschreiben?

Motivation als wesentlicher Faktor für das Lernen an der Hochschule

- Motivation als wichtiger Faktor für den Studienerfolg (Dweck 1986; Busato et al. 2000; Schiefele and Pekrun 1996) sowie für das Engagement der Studierenden hinsichtlich ihres Studiums und für ihr Wohlbefinden an der Hochschule (Ryan & Deci, 2000).
- Intrinsische Motivation wird mit positiven Emotionen assoziiert (Götz, Titz & Perry, 2002; Pekrun & Hofmann, 1999) wie auch mit tiefgreifenden Lernansätzen (Vansteenkiste, et al., 2006).
- Extrinsische Motivation steht im Zusammenhang mit negativen Emotionen, sozialem Wettbewerb und oberflächlichen Herangehensweisen ans Lernen

→ Motivation wesentlich für den erfolgreichen Start in das Studium

Mixed Methods-Studie Ziele und Forschungsfragen

Ziel der Studie:

Die Entwicklung der Studienmotivation im ersten Studienjahr an der Universität St.Gallen längsschnittlich erfassen

Forschungsfragen:

- Wie entwickeln sich intrinsische und extrinsische Motivation der Studierenden im Verlauf des ersten Studienjahres?
- Welche Faktoren können diese Entwicklung erklären?

Bisherige Forschungsergebnisse zur längsschnittlichen Entwicklung der Studienmotivation (1)

- Fazey & Fazey (1998): Die Studienmotivation bleibt über die ersten beiden Jahre hinweg relativ stabil.
- Jacobs & Newstead (2000): Größere Diversität der Interessen Studierender zu Studienbeginn; das Interesse für Fächer, Lernerfahrungen und Kompetenzen geht im zweiten Jahr zurück und verbreitert sich im dritten Jahr wieder.
- Brahm & Gebhardt (2011): Die extrinsische Studienmotivation geht im Studienverlauf kontinuierlich zurück. Die intrinsische Motivation steigt nach einem Rückgang im Bachelor im Master wieder an.

→ Verschiedene Limitationen dieser Forschungsstudien

Bisherige Forschungsergebnisse zur längsschnittlichen Entwicklung der Studienmotivation (2)

- Busse (2013): Studierende der Germanistik verloren an Motivation im ersten Studienjahr
- Ratelle et al. (2004): intrinsische Motivation steigt, während die extrinsische Motivation sinkt
- Kyndt et al. (2015): autonome (selbstbestimmte) Motivation steigt; auch kontinuierliche Steigerung in extrinsischer Motivation

Insgesamt diffuse Forschungsergebnisse!

Kontextinformationen zu unserer Mixed-Methods-Studie

Kontext (1) : Organisation der HSG Neue Struktur und Organisation seit Januar 2011



Kontext (2): HSG im Überblick

- Gründung 1898 als «Handelsakademie»
- Studienrichtungen: Betriebswirtschaftslehre | Volkswirtschaftslehre | Rechtswissenschaft | Rechtswissenschaft mit Wirtschaftswissenschaften | Internationale Beziehungen
- Studierende: 7126 Studierende aus 80 Nationen
- Dozierende: 84 Professoren | 79 Assistenz- und Nachwuchsdozierende | mehr als 400 Lehrbeauftragte
- Durchschnittliche Kosten eines Studiums: CHF 25'000 p. a. (Lebenshaltung inkl. Studiengebühren)
- Weiterbildungsangebote: MBA | Diverse EMBA's | Diverse Diplome und Zertifikate | Firmenspezifische Programme | Unternehmerschule

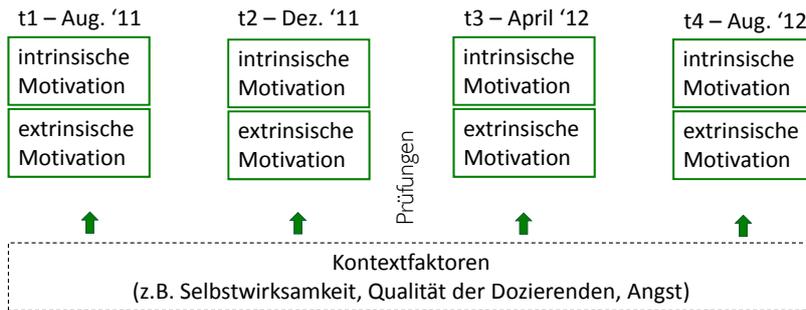
Quantitative Studie

Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (in press). The crucial first year: The development of students' motivation at a Swiss Business School – a longitudinal study. *Higher Education*.

Methodik Längsschnittstudie

4 Messzeitpunkte (erste Messung noch vor Studienbeginn)

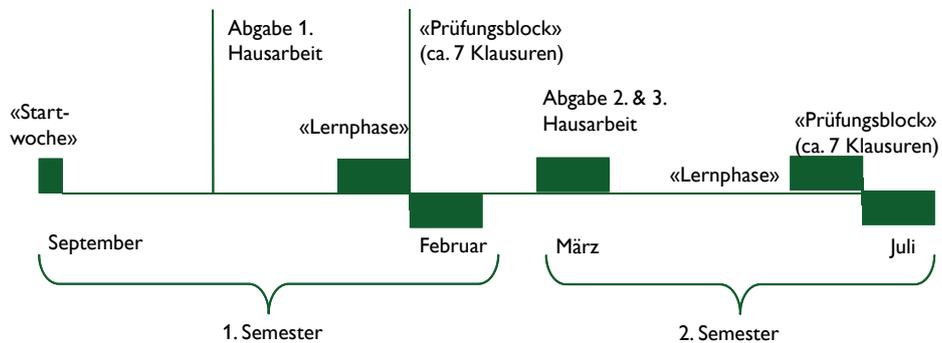
Totalerhebung bei den Studienanfängern des HS 2011 (N = 1302 Studierende)



Rahmenbedingungen (2) Das erste Jahr an der HSG aus Sicht der Studierenden

«Assessmentjahr»

- Ca. 1300 Studienfänger/-innen
- 20-30% Drop-out



Methodik der quantitativen Studie: Online-Befragung mit dem Fragebogen "Assessment of Students' Attitudes Towards Studying" (ASAtS)

Instrument	Autoren (wenn nicht selbst entwickelt)	Cronbachs Alpha
Einstellung gegenüber der Universität	Ajzen, 1991	0.724-0.853
Erfahrungen mit der Schule	Aufbauend auf 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
Atmosphäre unter den Studierenden	Wosnitza, 2000; Multrus et al., 2008	0.781
Qualität der Lehrenden	Lübeck, 2009	0.698-0.702
Intrinsische Motivation	Grätz-Tümmers, 2003	0.730-0.784
Extrinsische Motivation	Pintrich et al., 1991	0.638-0.774
Interesse	Pintrich et al., 1991	0.716-0.733

Sample

	t1	t2	t3	t4
Anzahl	820	413	285	191
Alter	19.57	19.53	19.56	19.53
Geschlecht	35.4% weiblich, 64.2% männlich	35.4% weiblich, 64.2% männlich	33.9% weiblich, 66.1% männlich	37.1% weiblich, 62.9% 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%	CH: 70.0% D: 22.9% A: 2.4% LI: 1.2% Andere: 3.5%

→ Insgesamt ist das Sample für die Studierendenpopulation im ersten Jahr repräsentativ.

Schritt 1: Deskriptive Betrachtung der Entwicklung der unterschiedlichen motivationalen Konstrukte

Variable	M	SD	N
Intrinsic Motivation t1	4.89	0.784	808
Intrinsic Motivation t2	4.57	0.893	407
Intrinsic Motivation t3	4.42	0.902	325
Intrinsic Motivation t4	4.75	0.804	187
Extrinsic Motivation t1	4.25	1.071	814
Extrinsic Motivation t2	4.24	1.134	412
Extrinsic Motivation t3	4.09	1.188	324
Extrinsic Motivation t4	4.37	1.039	188

Schritt 2: Analyse der längsschnittlichen Entwicklung mit Hilfe von latenten Differenzwertmodellen

	Intrinsic motivation	Extrinsic motivation
I	5.068*** (.030)	4.127*** (.044)
Var I	0.484*** (.038)	1.209*** (.101)
Slope t2-t1	-0.385*** (.044)	-0.170*** (.055)
Var Slope t2-t1	0.551*** (.065)	0.754*** (.127)
Slope t3-t2	-0.146*** (.045)	-0.161* (.066)
Var Slope t3-t2	0.265*** (.055)	0.670*** (.145)
Slope t4-t3	0.324*** (.051)	0.140 (.076)
Var Slope t4-t3	0.229*** (.060)	0.306* (.132)
Cov I on Slope t2-t1	-0.158*** (.039)	-0.242** (.091)

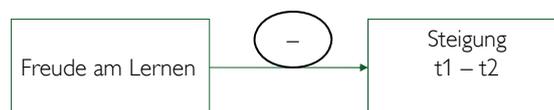
Angaben zur Modellgüte

Fit statistics		
χ^2	75.765	51.846
df	57	19
CFI	.990	.976
TLI	.989	.965
RMSEA	0.019 (.001-.030)	0.045 (.030-.059)

χ^2 : maximum likelihood chi-square; df: degrees of freedom; CFI: Comparative Fit Index;
TLI: Tucker–Lewis Index; RMSEA: root mean square error of approximation.

Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Motivation

1. Keine signifikanten Effekte des Geschlechts auf intrinsische oder extrinsische Motivation
2. Für extrinsische Motivation: keine signifikanten Effekte von Selbstwirksamkeit, Freude beim Lernen oder Angst
3. Für intrinsische Motivation gibt es einen signifikanten Effekt der Freude am Lernen auf den Abfall von $t_1 - t_2$ (coefficient: $-.494^{***}$, standard error: $.128$, $p=.000$).



4. Für die Atmosphäre unter den Studierenden konnten keine signifikanten Effekte festgestellt werden.

Reflexion der quantitativen Studie

- Studierende im vorliegenden Sample sowohl von intrinsischen als auch extrinsischen Faktoren motiviert (Creß 1999; Prat-Sala and Redford 2010)
- Insgesamt allerdings negative Entwicklung der Motivation über die Zeit (wie auch bei Busse, 2013) → Übergang an die Hochschule als « learning shock» (Christie et al. 2008)
- Im Gegensatz zu den Studien von Kyndt et al. (2016) und Rataelle et al. (2004)
- Mögliche Gründe:
 - disziplinäre Unterschiede
 - verschiedene Forschungsinstrumente
- Einfluss sozio-kultureller Faktor: lediglich Freude (Pekrun et al., 2002); fehlender Effekt von Selbstwirksamkeit (Vansteenkiste et al. 2006; Ryan and Deci 2000).

Qualitative Studie

Jenert, T.; Brahm, T.; Gommers, L. & Kühner, P. (under review). How do they find their place. Submitted to *Learning, Culture and Social Interaction*.

Offene Fragen auf Basis der quantitativen Daten

- Entwickelt sich die Motivation kontinuierlich («umgekehrter Deckeneffekt») oder lassen sich spezifische Ereignisse mit der Motivationsentwicklung verbinden?
- Inwieweit gibt es verschiedene Typen von Studierenden in Bezug auf die Motivationsentwicklung?

Methodik: Qualitative Längsschnittstudie

Methode: 5 Interviews im ersten Studienjahr (Interview 1 strukturiert; Interviews 2-4 narrativ), parallel zur quantitativen Studie.

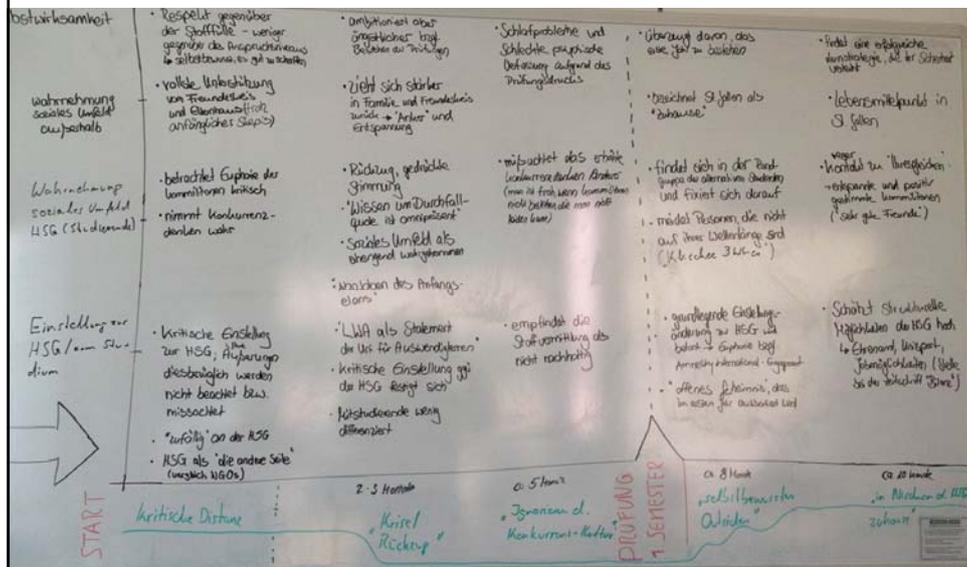
Sample:
14 Studienanfänger/-innen 2011/12
w = 5, m = 9

Die Interviews wurden nach
«wichtigen» Ereignissen angesetzt.

Datenanalyse mithilfe grafischer Verfahren
zur längsschnittlichen Darstellung und
mit qualitativer Inhaltsanalyse.

Name	Geschlecht	Nationalität
Alex	Männlich	Schweizer
Ben	Männlich	Schweizer
Chris	Männlich	Ausland
Daniel	Männlich	Schweizer
Emily	Weiblich	Schweizer
Emma	Weiblich	Schweizer
Harry	Männlich	Schweizer
Mary	Weiblich	Ausland
Max	Männlich	Schweizer
Olivia	Weiblich	Schweizer
Peter	Männlich	Schweizer
Rebecca	Weiblich	Ausland
Roger	Männlich	Schweizer
Thomas	Männlich	Ausland

Beispiel für eine grafische Auswertung



Weitere Schritte der inhaltsanalytischen Auswertung

Thematische Codierung zu den Konstrukten

Beispiel-Konstrukt	Beispiel-Code	Aussagen-Beispiel
Einstellung	Die Leistungsanforderungen werden als positiv oder negativ wahrgenommen.	«... aber was man so hört, ist es schon so, dass wir es hier schon strenger haben und vielleicht mehr Stoff in kürzerer Zeit machen wie andere Universitäten, die Wirtschaft unterrichten, [...] aber ich glaube schon, dass das ganze System eigentlich gut aufgebaut ist und dass es sinnvoll ist, und dass man sicherlich Fortschritte macht und etwas lernt.»

Empirische Auswertung der relativen Häufigkeitsverteilung pro Interview

Verbale Validierung: Typenbildung auf Basis der thematischen Codes und deren Häufigkeit für den Einzelfall

Ergebnisse (1): Ereignisgebundene Entwicklungsverläufe

Motivation der Studierenden scheint mit spezifischen Ereignissen verknüpft zu sein und zu «springen» anstatt sich kontinuierlich zu entwickeln.

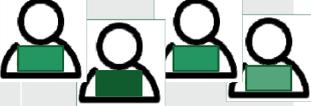
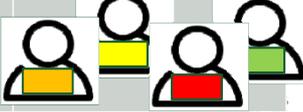
«Die mündliche Prüfung war dann schon so ein bisschen - also es war die erste mündliche Prüfung an der Uni, und die war schon irgendwie mega komisch. Also der Schwerpunkt war eigentlich nicht wirklich auf dem Wichtigen, sondern - also es hat eigentlich gezeigt, auch im Gespräch mit den anderen, dass es primär darum geht, dass man auswendig lernt, und also wirklich alles auswendig lernt, und nicht, ja, keine Ahnung. Und das war dann schon ein bisschen so ein Dämpfer, weil, ja keine Ahnung, ich wurde dann so total banale, also ich musste dann so total banale Sachen beantworten, wo ich dann so dachte, all right. [...] Aber ich denke auch, das war so ein Statement von der Uni für das erste Jahr. Dass man wirklich so weiss "ok, alles auswendig lernen", wirklich alles.» (Emma, Interview 2, Zeile 22).

Ergebnisse (2): Unterschiedliche individuelle Entwicklungsverläufe

- Studierende mit hohem Engagement und einer kritischen Grundhaltung sind stärker von Demotivation und negativer Einstellung gefährdet.
- Studierende mit einer gewissen emotionalen Distanz und wenig ausgeprägten Erwartungen an das Studium scheinen sich weniger stark zu entwickeln.

«Ich habe mir ja vorgenommen, dann im Januar meine Lernaktivitäten zu konzentrieren und das ist, also ich habe viel weniger gelernt, als nötig gewesen wäre. Also ich muss es so sagen, es hat abgenommen lustigerweise. In der ersten Woche war ich noch motiviert gewesen und dann habe ich einfach immer weniger gelernt auf die Prüfungen zu. Und ich habe glaube ich auch mal gesagt, dass ich so ein bisschen schauen wollte, was es leiden mag. [...] Die Prüfungen sind eigentlich relativ flüssig gegangen, ich hatte auch sonst in der Vergangenheit nie Prüfungsangst oder solche Dinge, ich schreibe einfach die Dinge hin, die ich weiss, und sonst ist es ok. Also ich bin da nicht so irgendwie, es hat auch geklappt in dem Sinne, dass ich da schön auf der Note 4 bin.» (Harry, Interview 4, Zeile 44).

Ergebnisse (3): Vier Typen von Übergängen an die Hochschule

		Art der Eingebundenheit	
		Orientierung an hoher Studienqualität	Orientierung an sozialer Integration
Übergreifende Einstellung (u.a. Motivation)	Positiv	Typ 1: Angepasster Übergang (reibunglos) 	Typ 2: Sozial-integrativer Übergang (reibunglos) 
	Negativ	Typ 3: Persönliche Probleme (holprig) 	Typ 4: Übergang in einer Sub-Kultur (sof. holprig) 

Ergebnisse (3a): Angepasster Übergang

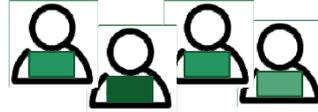
- Priorität der Studierenden auf der Bewältigung der Anforderungen der Universität
- Distanziertes Bild von ihrer sozialen Eingebundenheit an der Universität
- Hohe Selbstwirksamkeit und hohe Motivation



Ich möchte vor allem ein gutes Studium machen, also mir möglichst viel Mühe geben, um gute Noten zu erreichen und ja, einfach eine gute Entwicklung machen, also an mir selbst arbeiten. Also ich denke, das meiste wird sich dann mit der Zeit zeigen, in welche Richtung es geht, aber ich möchte einfach das möglichst Beste aus mir machen, und ich denke, das kann ich hier.” (Emily, Interview 1, Zeile 123)

“...dann war es einfach so, wenn man fleissig ist, dann besteht man, und wenn man nicht fleissig ist, dann verliert man.” (Daniel, Interview 5, Zeile 174)

Ergebnisse (3b): Sozial-integrativer Übergang



- Zu Beginn des Studiums Fokus auf die soziale Integration: → «seinen Platz finden»
- Keine klare Vorstellung vom Studium und keine studienbezogenen Zielsetzungen
- Freude am Studium resultiert aus privaten Aktivitäten

„Also das war vor allem, ich habe viel Kontakt noch mit Leuten aus der Startwoche. Das hat mich, am Anfang habe ich nicht gedacht, dass ich dann noch so viel Kontakt haben werde, aber wir haben wirklich viel und wir essen dann auch gemeinsam einfach mal Abendessen oder treffen uns sonst. Und jetzt mit manchen lerne ich auch, [...] jetzt auch eine gute Kollegin und wir schauen uns manchmal noch die Dinge gemeinsam an wenn wir was nicht verstehen und das finde ich schon noch gut.“ (Olivia, Interview 1, Zeile 103)

Ergebnisse (3c): Persönliche Probleme

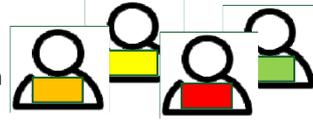


- Persönliche Probleme der Studierenden überschatten den Studienbeginn
- In der Konsequenz waren die Studierenden unmotiviert und hatten keine Kapazität, sich auf das Studium zu konzentrieren.

„Ja ich denke, es liegt halt einfach an mir, weil ich irgendwie Mühe habe, mich einfach zu motivieren. Und wenn ich mich halt daran setze an etwas, dann lenke ich mich schnell ab irgendwie. Das ist das Problem eigentlich“ (Roger, I2, Z156).

„Ich frage eigentlich ständig jemanden, "ja, wie hast du das da gemacht", oder "wie hast du jetzt gelernt", also das war jetzt in der Prüfungsphase letzten Winter, "wie lernst du das jetzt genau" und so, also ich beeinflusse mich da schon stark, weil ich halt so unsicher bin und nicht weiss, ob ich das jetzt richtig mache oder, ja.“ (Rebecca, I1, Z158).

Ergebnisse (3d): Übergang in einer Sub-Kultur



- Kritische Reflexion der Herausforderungen des ersten Studienjahrs
- Aktive Suche nach ihrem Platz innerhalb der sozialen und akademischen Anforderungen
- Starke intrinsische Motivation bei negativer Einstellung gegenüber der Hochschule

“I: Hast du jetzt insgesamt ein besseres Bild von allen? Also sagst du, es ist dann doch nicht so schlimm, wie du gedacht hast, oder ist es einfach so dass, du sagst, na ja die Leute, die schlimm sind, mit denen gebe ich mich halt nicht ab?”

S: Ja. Also, genau. Ich gebe mich einfach nicht mit denen ab. Und halt, in meiner Gruppe, es tauchen dann halt immer Leuten auf, bei denen man so denkt, ah guck mal, die sind gar nicht so schlimm. Aber das sind dann halt IAler oder VWLer, bei [denen ich] einfach nicht dachte, dass sie das studieren.” (Emma, Interv. 4, Z628).

Ergebnisse (4): Strukturelemente mit Einfluss auf die Motivation

- Starker Einfluss des Prüfungssystems
- Inhaltsmenge als zentrale Schwierigkeit des Studiums tritt gegenüber intellektueller Herausforderung in den Vordergrund (bei Typen 1 -3); Typ 4 sucht die intellektuelle Herausforderung in der Sub-Kultur.
- Großer Einfluss des sozialen Vergleichs mit den Peers durch Selektivität des ersten Jahres



Wie haben Sie den Übergang an die Hochschule erlebt?
Inwieweit können Sie den beschriebenen Motivationsabfall nachvollziehen?

Reflexion der qualitativen Studie

- Ergebnisse bestätigen die Wahrnehmung des Übergangs als «Schock» (Dyson & Renk, 2006; Gale & Parker, 2012; Kuh et al., 2008; Leese, 2010)
- Spezifische Herausforderungen der Studierenden in jedem Übergangstyp (vgl. die kritischen Anforderungen, welche Bosse & Trautwein, 2014 identifizierten):

content-related 	personal 	social 	administrative 
• meet curricular demands and pace • ...	• manage the workload • ...	• build peer relationships • ...	• gain an overall orientation • ...

Abbildung aus Trautwein & Bosse, 2015

Reflexion der qualitativen Studie (2) Unterschiedliche Strategien des Umgangs mit dem Übergang-Schock

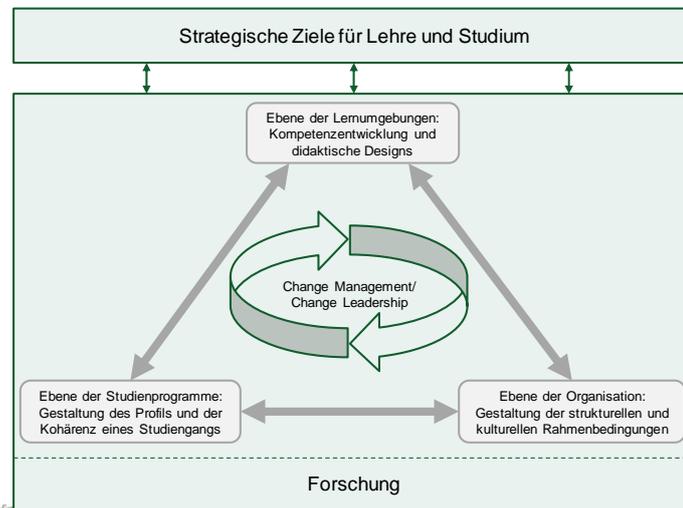
			
hohe Selbstwirksamkeit, geringe kritische Reflexion; Anpassung der eigenen Studienstrategien (Donche et al., 2010/ 2013)	starke Bedeutung des sozialen Umfelds (Urdan & Schoenfelder; 2006)	geringe Selbstwirksamkeit, Versagensängste (z.B. Macher et al., 2013; Ramirez et al., 2012);	kritische Reflexion der akademischen und sozialen Umwelt → eigene Subgruppe
hohe Bedeutung der universitären Unterstützungsstrukturen (z.B. Rocconi, 2011; Zhao & Kuh, 2004)	Wert von extracurricularen Aktivitäten (Fredricks et al., 2004)	geringe Integration im sozialen Umfeld (Tinto, 1993)	geringe kognitive Verarbeitung der Inhalte (Kezar & Kinzie, 2006; Kuh, 1995)

Implikationen: Was bedeuten die Ergebnisse für die Studieneingangsphase?

Implikationen für die Praxis:

- Eine Vielzahl geplanter und nicht-geplanter Ereignisse ist im ersten Studienjahr entscheidend für die Motivationsentwicklung.
- Abhängig von den Dispositionen der Studierenden sind ggf. unterschiedliche Interventionen nötig.
- Studieneingangsphase: schwierig zu gestalten (Masse vs. individuelle Lösung), gleichzeitig extrem bedeutsam

Praktische Implikationen entlang des Modells Pädagogische Hochschulentwicklung



Universität St.Gallen



Vielen Dank für Ihr Interesse!

Kontakt:
taiga.brahm@unisg.ch
www.hochschulentwicklung.ch
www.iwp.unisg.ch

Literatur (1)

- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.
- Brahm, T., & Gebhardt, A. (2011). Motivation deutschsprachiger Studierender in der „Bologna-Ära“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 15–29
- Brahm, T., Jenert, T. & Wagner, D. (im Druck).
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3–21. doi: 10.1080/13538322.2011.614468
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.
- Busato, V.V., Prins, F. J., Elshouta, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068.
- Busse, V. (2013). Why do first-year students of German lose motivation during their first year at university? *Studies in Higher Education*, 38(7), 951–971, doi:10.1080/03075079.2011.602667.
- Coertjens et al. (im Druck)
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581, doi:10.1080/03075070802373040.
- Donche, V., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 256–259. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.002>



Universität St. Gallen

29. Juni 2016
Seite 48

Literatur (2)

- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238–251. doi: 10.1111/bjep.12016
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048, doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Fazey, D. M. A., & Fazey, J. A. (2001). The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345–361, doi:10.1080/03075070120076309.
- Jacobs, P. A., & Newstead, S. E. (2000). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 243–254.
- Kyndt, E., Coertjens, L., van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015). The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 39, 114–123, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.001>.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (1 edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105, doi:10.1207/s15326985ep3702_4.
- Pustjens, H., Van de Gaer, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 281–311. doi:10.180/0924345051233138222.



Universität St. Gallen

29. Juni 2016
Seite 49

Literatur (3)

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037110003-066X.55.1.68.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (pp. 249-278). Göttingen et al. : Hogrefe.
- Tieben, N., & Wolbers, M.H.J. (2010). Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: A trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects. *Higher Education*, 60, 85-100. doi:10.1007/s10734-009-9289-7.
- Tolstrup Holmegaard, H., Ulriksen, L.M., Møller Madsen, L. (2012). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2012.696212.
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2014). *In Transition: Conceptions of Successful Studying*. Presented at the ECER 19th annual conference, Porto, Portugal. Retrieved from <http://www.eera-ecer.de/ecerprogrammes/conference/19/contribution/30728/>
- Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2), 209-244. <http://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31, doi:10.1207/s15326985Sep4101_4.

