

Wirksamkeit von anforderungsorientierten Förderangeboten

Quantitativer Forschungsansatz

Forum ProLehre 2015

Gliederung

1. Ausgangslage
2. Ziel
3. Theorie
4. Fragestellung
5. Hypothesen
6. Methode
7. Zwischenergebnisse
8. Fragen und Anregungen

1. Ausgangslage

Zunehmende Heterogenität i. d. Voraussetzungen Studierender, Öffnung der HS, gesellschaftlicher & politischer Wandel, hohe Studienabbruchquoten



Erkenntnisse: „[...] organisatorische und personale Schwierigkeiten [sind] von herausragender Bedeutung [...], während inhaltliche Herausforderungen ein mittleres Gewicht haben und soziale Probleme eine eher marginale Rolle spielen“

(Bosse & Trautwein 2014, S. 55)



Notwendigkeit der Einstellung der HS auf ‚neue‘ Gruppe Studierender



Verbesserung der Studierfähigkeit durch fachübergreifende Förderangebote
(in der Studieneingangsphase)



Wirksamkeit? Einfluss auf den Studienverlauf?

2. Ziel

- Ziel der Studie ist es, die Wirksamkeit fachübergreifender Förderangebote – insbesondere in der Studieneingangsphase – zur Verbesserung der Studierfähigkeit zu untersuchen.
- Die Studie konzentriert sich auf Förderangebote aus dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ (z. B. Zeitmanagement) und fokussiert im Besonderen auf lernrelevante Emotionen.

3. Theorie

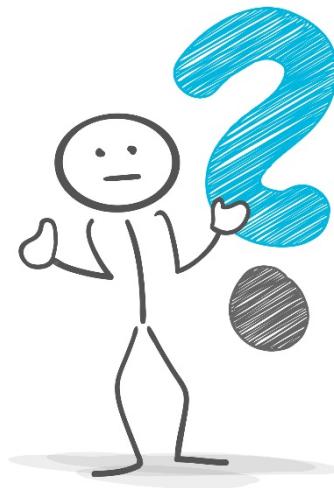
- Die Studie stützt sich auf den Kontroll-Wert-Ansatz zu Leistungsemotionen nach Pekrun et al. (2000, 2006).
- Pekrun postuliert in der Theorie, dass aus den verschiedenen kognitiven Appraisals, die allgemein für die Entstehung von Emotionen vorgeschlagen wurden, insbesondere zwei Appraisal-Dimensionen für Leistungsemotionen bedeutsam sind. Diese sind:
 - die subjektive Kontrolle über lern- und leistungsbezogene Aktivitäten und Leistungsergebnisse und
 - der Wert dieser Aktivitäten und Ergebnisse.

3. Theorie

- Aufgrund der Kenntnis und Anwendung von Selbst- und Studienorganisationsmethoden (z. B. Zeitmanagement, Lernstrategien) nehmen Studierende eine erhöhte Kontrolle über den eigenen Lernprozess wahr und entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit ihrer Lerntätigkeit.
- Dies führt zu lernförderlichen Emotionen im Lernprozess, die sich vorteilhaft auf die Lernleistung auswirken (u.a. Pekrun 2006).

4. Fragestellung

- Zeigen Studierende, die ihre Kompetenzen in dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ zu einem zweiten Messzeitpunkt nach der Teilnahme an einem entsprechenden Förderangebot als besser einschätzen, gleichzeitig auch lernförderliche Emotionen im Lernprozess?



5. Hypothesen

1. Studierende, die an einem Angebot aus dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ teilgenommen haben, schätzen ihre entsprechenden Kompetenzen aus dem Bereich zwei Monate später besser ein als vor dem Besuch des Angebots.
2. Studierende, die ihre entsprechenden Kompetenzen zwei Monate nach der Teilnahme an einem Angebot als besser einschätzen, entwickeln gleichzeitig lernförderliche Emotionen im Lernprozess.

6. Methode – Forschungsdesign

| Gruppe | 1. Messzeitpunkt (1-2 Wochen vor Beginn des Angebots) | Direkt nach dem Besuch des Angebots | 2. Messzeitpunkt (2 Monate nach dem letzten Termin des Angebots) |
|--------------------|---|--|--|
| Experimentalgruppe | Füllt online einen Kompetenz-Emotions-Fragebogen aus | Füllt schriftlich einen Rückmeldebogen zum Angebot aus | Füllt online einen Kompetenz-Emotions-Fragebogen aus |
| Kontrollgruppe | Füllt online einen Kompetenz-Emotions-Fragebogen aus | | Füllt online einen Kompetenz-Emotions-Fragebogen aus |

Abb. 1: Forschungsdesign

6. Methode – Stichprobe

Experimentalgruppe:

- Studierende, die an einem Angebot aus dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ teilgenommen haben.

Teilnehmende Einrichtungen bzw. Hochschulen:

- Servicecenter Lehre der Universität Kassel
- Zentrum für Studium, Lehre, Karriere der Universität Bielefeld
- Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselkompetenzen der Georg-August-Universität Göttingen
- Zentrum für akademische Qualifikationen und wissenschaftliche Weiterbildung der Fachhochschule Köln
- Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Universität Passau
- Starker Start ins Studium der Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Leibniz Universität Hannover

6. Methode – Stichprobe

Kontrollgruppe:

- Studierende, die an keinem Angebot aus dem Bereich ‚Selbst- und Studienorganisation‘ teilgenommen haben.

Teilnehmende Hochschulen:

- Universität Kassel
- Georg-August-Universität Göttingen
- Universität Passau

6. Methode – Das Erhebungsinstrument

| Gliederung | Inhalt | Quelle |
|---|--|--|
| Einführung | Ziel und Relevanz, Dauer, Anreiz, Kontaktdaten, persönlicher Code, Workshop | Eigenentwicklung |
| Fachübergreifende Kompetenzen | Selbsteinschätzungen zur Lernorganisation, Motivation, Planung, Umgang mit Stress | u.a. Nauerth et al., 2012; Gotzen et al., 2011; Eigenentwicklung |
| Lernsituation | Beschreibung einer konkreten Lernsituation im Studium (wofür, wo, wie lange wurde gelernt; wurde mit anderen oder alleine gelernt; wie lange liegt die Situation zurück) | Eigenentwicklung |
| Emotionen im Lernprozess | Selbsteinschätzungen zu den Emotionen Freude, Stolz, Scham, Hoffnung, Ärger, Angst, Hoffnungslosigkeit, Langeweile - vor, während und nach der Lernsituation | Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun et al., 2005) |
| Allgemeine Merkmale zur Studiensituation | Studienabbruchgedanken, Wunschstudienfach, Crediterwerb, Schlüsselkompetenz-Workshops, Reflexionstreffen | Eigenentwicklung |
| Übergreifende psychologische Merkmale | Selbsteinschätzungen zum akademischen Selbstkonzept, zum Engagement, zur Lernbereitschaft, zur Beharrlichkeit und zur Prokrastination | u.a. Höcker, 2013; Schuler & Prochaska, 2001 |
| Angaben zur Person * | Geschlecht, Alter, Studienfach, Fachbereich, Fachsemester, etc. | Eigenentwicklung |

* Nur im Fragebogen der Kontrollgruppe

Abb. 2: Inhalt und Struktur des Erhebungsinstruments

6. Methode – Das Erhebungsinstrument

- Pretest im SoSe 2014 ($N=103$ Studierende)
- Parallelanalysen nach Horn (1965) und Scree-Tests zur Überprüfung der Faktorenstruktur der vier Kompetenz-Skalen (Lernorganisation, Motivation, Planung, Umgang mit Stress)
- Reliabilitätsanalysen zur Überprüfung der internen Konsistenz der Skalen
- 10 Kompetenz-Items konnten entfernt werden

6. Methode – Reliabilitätsanalyse

Tabelle 1: Reliabilität der Skalen

| Skala | Beispielitem* | Cronbach -Alpha | Anzahl Items |
|-------------------|--|--------------------|-----------------|
| Lern-organisation | <i>Ich weiß, unter welchen Voraussetzungen ich gut lernen und arbeiten kann.</i> | .82 | 9 |
| Planung | <i>Bei der Planung und Steuerung meiner Studienaufgaben setze ich bestimmte Instrumente ein (z. B. Wochen- oder Monatsplan).</i> | .76 | 12 |
| Motivation | <i>Ich setze mir beim Lernen im Studium realistische Ziele, die ich auch erreichen kann.</i> | .86 | 12 |
| Umgang mit Stress | <i>Wenn mir die Arbeitsanforderungen über den Kopf wachsen,achte ich besonders darauf, mich bewusst zu entspannen, indem ich z. B. Sport treibe.</i> | .76 | 10 |

* Bewertung auf Likert-Skala von 1 ‚stimme überhaupt nicht zu‘ bis 5 ‚stimme voll und ganz zu‘

7. Zwischenergebnisse – Methode

- Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung
- Unabhängige Variablen:
 - Messzeitpunkt (Pretest vs. Posttest) und Gruppe (Experimental- vs. Kontrollgruppe)
- Abhängige Variable:
 - Kompetenz (Lernorganisation, Motivation, Planung, Umgang mit Stress)

7. Zwischenergebnisse – Stichprobe

| Hochschule | Anzahl Studierende Experimentalgruppe | Anzahl Studierende Kontrollgruppe |
|------------------|--|--------------------------------------|
| Frankfurt | 36 | - |
| Hannover | 23 | - |
| Bielefeld | 24 | - |
| Passau | 17 | - |
| Köln | 14 | - |
| Göttingen | 26 | 21 |
| Kassel | 41 | 123 |
| Insgesamt | 181 | 144 |

Abb. 3: Anzahl Studierende nach Gruppe und Hochschule

7. Zwischenergebnisse – Kompetenzen

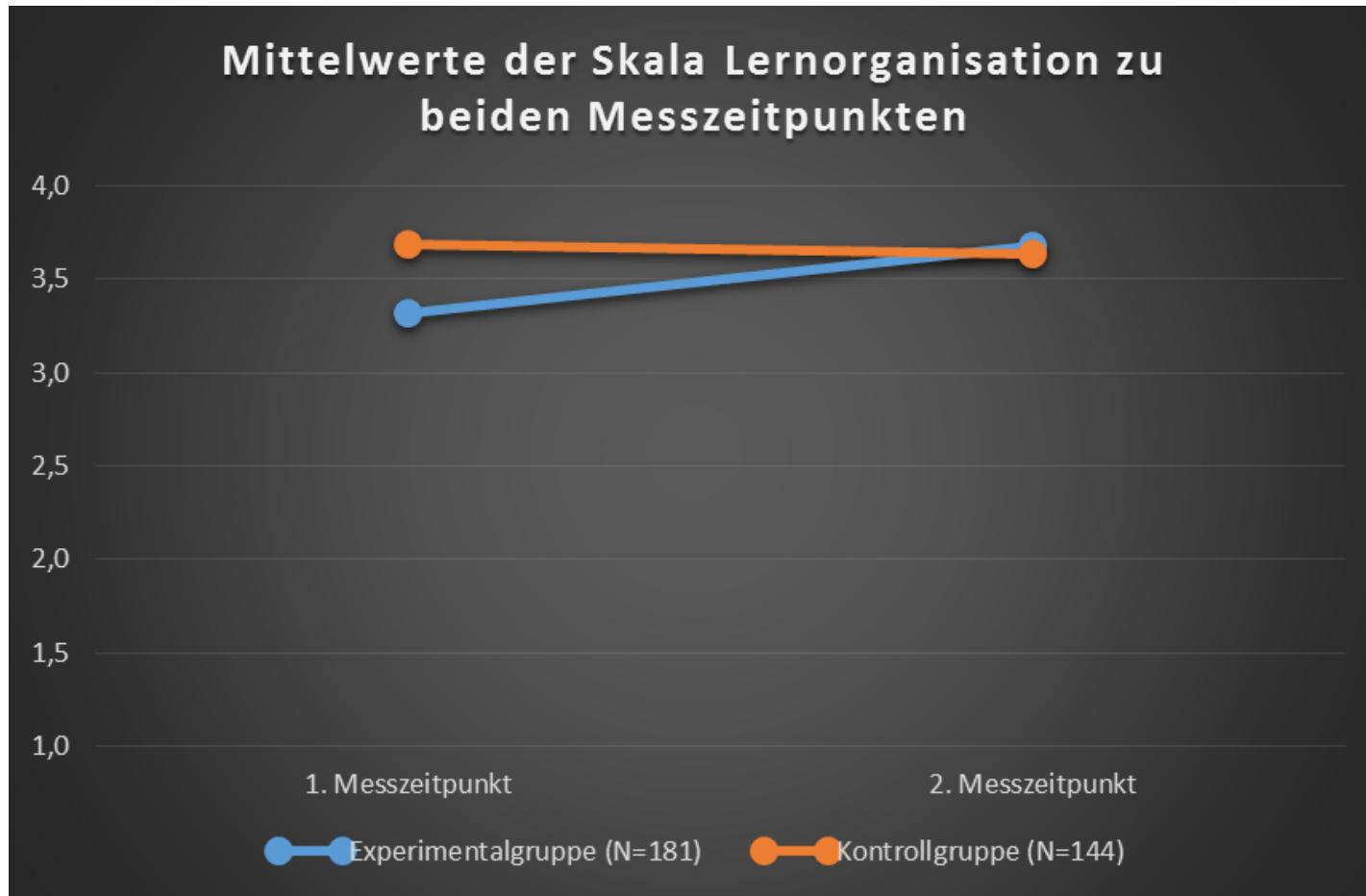


Abb. 4: Mittelwertvergleich der Skala Lernorganisation

7. Zwischenergebnisse – Kompetenzen



Abb. 5: Mittelwertvergleich der Skala Motivation

7. Zwischenergebnisse – Kompetenzen

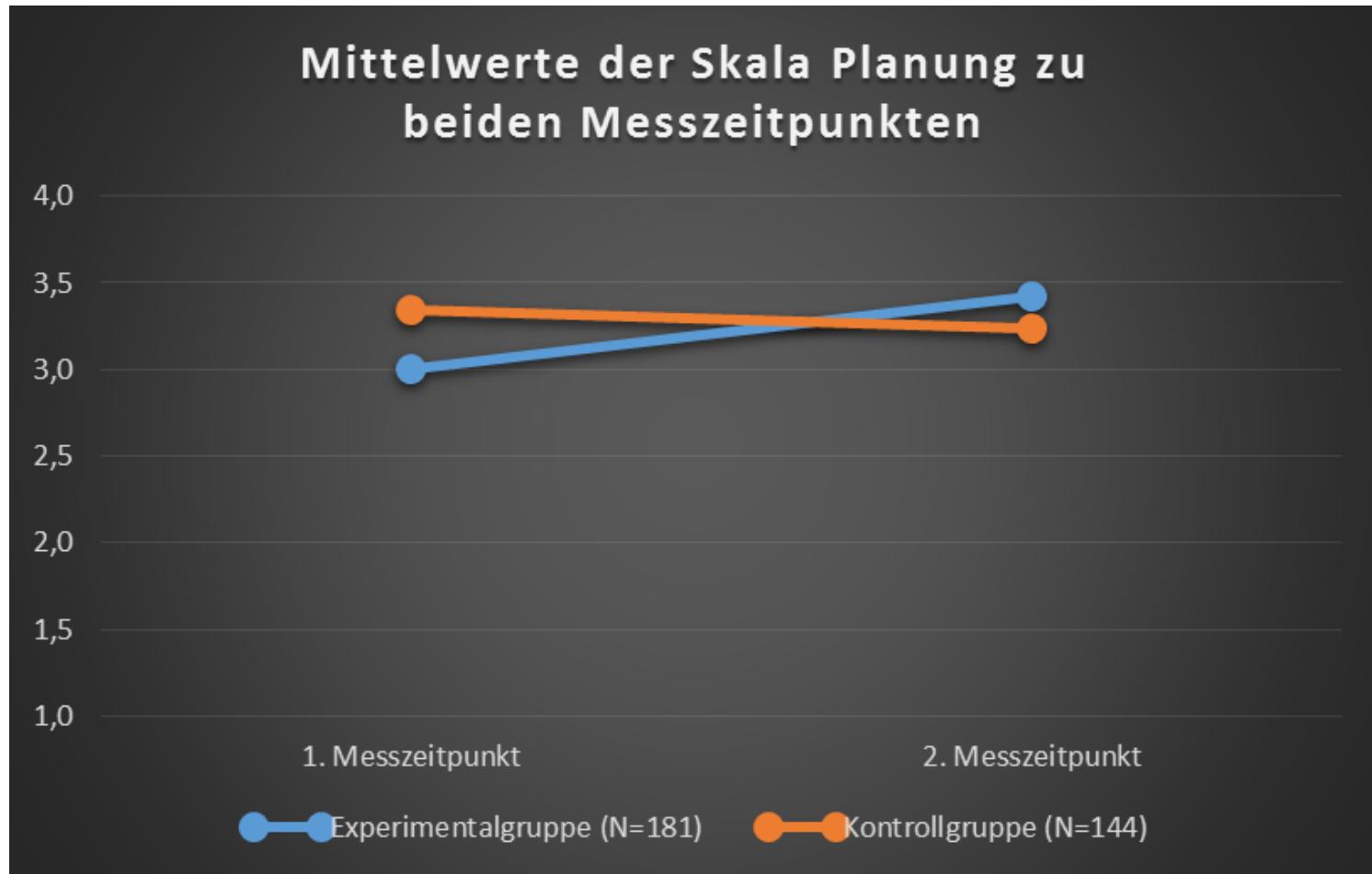


Abb. 6: Mittelwertvergleich der Skala Planung

7. Zwischenergebnisse – Kompetenzen

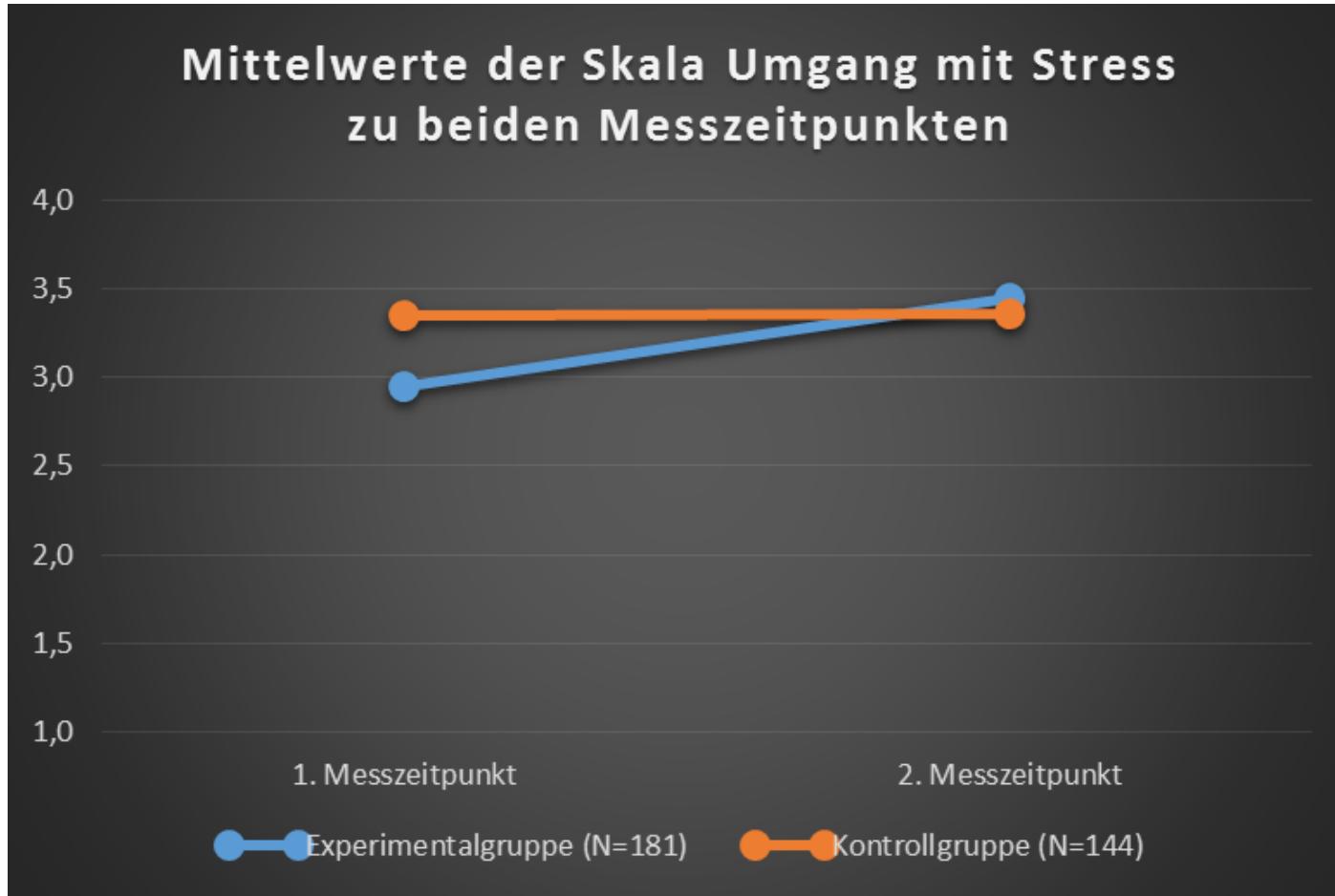


Abb. 7: Mittelwertvergleich der Skala Umgang mit Stress

7. Zwischenergebnisse – 1. Hypothese

- Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe bei jeder Kompetenzskala statistisch signifikant ist → Veränderung der Kompetenzen zwischen Pretest und Posttest unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen.



7. Zwischenergebnisse – Diskussion

Frage:

Welche Erklärungen könnte es dafür geben, dass sich die Mittelwerte der Kompetenzen zwischen den Gruppen beim Pretest unterscheiden?

7. Zwischenergebnisse – 2. Hypothese

- Veränderung der Leistungsemotionen?
- Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt, dass die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Gruppe bei den Leistungsemotionen ‚Angst‘, ‚Ärger‘, ‚Hoffnung‘, ‚Langeweile‘, ‚Hoffnungslosigkeit‘ und ‚Freude‘ signifikant ist.
- Bei den Leistungsemotionen ‚Scham‘ und ‚Stolz‘ ist die Interaktion hingegen nicht signifikant → Veränderung dieser beiden Leistungsemotionen zwischen Pretest und Posttest unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Gruppen.

7. Zwischenergebnisse – Ausblick

- Weitergehende Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen der Kompetenzsteigerung und den Veränderungen in den Leistungsemotionen → Pfadanalysen.
- Unterschiede zwischen den verschiedenen Hochschulen prüfen.
- Rahmenbedingungen der Angebote einbeziehen.

7. Zwischenergebnisse – Diskussion

Frage:

Inwiefern könnte sich die Kompetenzsteigerung - neben den Veränderungen in den Leistungsemotionen - noch auf den Studienverlauf auswirken?

Fragen und Anregungen?

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Literatur

- Bosse, Elke & Trautwein, Caroline (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), 41-62.
- Gotzen, Susanne; Kowalski, Susanne & Linde, Frank (2011): Der KOMPETENZPASS - Fachintegrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Ergänzungslieferung 11 09, Griffmarke F 2.13 Berlin.
- Höcker, Anna; Engberding, Margarita & Rist, Fred (2013): Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Horn, John L. (1965). A Rationale and Test for the Number of Factors in Factor Analysis. *Psychometrika*, 30 (2), 179-185.
- Nauerth, Annette; Walkenhorst, Ursula; von der Heyden, Renate; Lettau, Wolf-Dieter; Rechenbach, Simone; Struckmann, Ina & Jahn, Mareike (2012): Entwicklung von Kompetenzmessinstrumenten zur Erfassung der Studierfähigkeit sowie der Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen des Forschungsprojektes Transitionen. In Kordula Marzinzik; Annette Nauerth & Michael Stricker (Hrsg.): Kompetenzentwicklung basisnah. Forschungsprojekte im Gesundheits- und Sozialbereich. Berlin u. a.: Lit Verlag.
- Pekrun, Reinhard (2000): A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In Jutta Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development*. Oxford, UK: Elsevier, p. 143-163.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-value theory of achievement emotions: Assumption, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, (18), 315-341.
- Pekrun, Reinhard; Götz, Thomas & Perry, Raymond P. (2005): Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. University of Munich: Department of Psychology.
- Pekrun, Reinhard; Götz, Thomas & Titz, Wolfram (2002): Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist* (37), 91-105.
- Schuler, Heinz & Prochaska, Michael (2001): LMI - Leistungsmotivationsinventar [HLMT - Hohenheimer Leistungsmotivationstest]. Göttingen: Hogrefe.