

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Self-Assessments - neue Wege für Studien- orientierung und Studienberatung?

- Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung
- „was-studiere-ich.de“ - Konzept, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten
- HAW-Navigator – internetbasierte Orientierungs- und Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit der Studienberatung an der HAW Hamburg
- MISS - Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften
- Studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis im Studium
Eine empirische Erkundung an ostdeutschen Hochschulen

1 | 2009

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V. - Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Uli Knoth, Leiter des SSC - Student Service Center der Fachhochschule Darmstadt

Elke Middendorff, Dr., Hochschul-Informations-System (HIS) Hannover

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Michael Weegen, Dr., Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude),
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12,
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 18.03.2009

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 15 Euro zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

1

Beratungsentwicklung/-politik

*Verena Heukamp, Daniel Putz,
Annika Milbradt & Lutz F. Hornke*
**Internetbasierte Self-Assessments
zur Unterstützung der Studienentscheidung**

2

Benedikt Hell, Katja Päßler & Heinz Schuler
**„was-studiere-ich.de“ - Konzept, Nutzen
und Anwendungsmöglichkeiten**

9

*Joachim Diercks, Jutta Kast,
Kristof Kupka & Katharina Bolten*
**HAW-Navigator – internetbasierte Orientierungs- und
Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit
der Studienberatung an der HAW Hamburg**

15

Svea Vent, Edgar Erdfelder & Birgit Heilig
**MISS - Mannheimer Informationssystem für
Studieninteressierte der Sozialwissenschaften**

23

Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle
**Kommentare:
Self-Assessments und Studienberatung**

26

*Peer Pasternack, Roland Bloch,
Daniel Hechler & Henning Schulze*
**Studentische Initiativen zur Verbindung von
Hochschule und Praxis im Studium**
Eine empirische Erkundung an
ostdeutschen Hochschulen

28

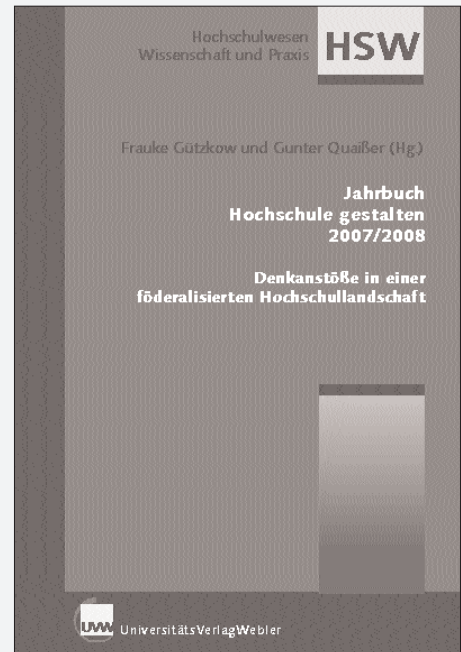
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern herausgeputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik**



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Nur wenige andere Themen haben für die Beratung von Studieninteressierten an Hochschulen derzeit eine ähnliche Relevanz wie das im Mittelpunkt dieser Ausgabe der ZBS stehende Schwerpunktthema „Self-Assessments – neue Wege für Studienorientierung und Studienberatung?“

Verena Heukamp, Daniel Putz, Annika Milbradt und Lutz F. Hornke geben in ihrem Beitrag **„Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung“** einen Überblick zu Einsatzmöglichkeiten und unterschiedliche Formen von Self-Assessments. Exemplarisch stellen sie das Angebot der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule in Aachen vor, das Studieninteressenten ermöglicht, zum einen ihre Interessenschwerpunkte anhand eines Test zu bestimmen und zum anderen einen Einblick in die Anforderungen von in Frage kommenden Studienfächern zu nehmen. Abschließend stellen sie fest, dass Self-Assessments Synergieeffekte für die Beratung freisetzen und eine Chance für die Arbeit der Hochschulen mit Studieninteressierten darstellen.

Seite 2

Über Konzept, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten des Webangebots **„was-studiere-ich.de“** informieren *Benedikt Hell, Katja Päßler und Heinz Schuler*. Der als „offene Plattform“ verstandene Orientierungstest ermittelt in einem ersten Schritt berufliche Interessen und die dazu passenden Berufe und zeigt den Nutzern die den Berufen zugeordneten Studiengänge auf. Das Self-Assessment Angebot ist auf dem Weg, von allen baden-württembergischen Hochschulen gemeinsam genutzt und weiterentwickelt zu werden. Es ist geplant, in Zukunft auch Tests zur Feststellung der kognitiven Fähigkeiten mit einzubeziehen. Bereits vorgesehen sind Verknüpfungen zur persönlichen Beratung u.a. in den Studienberatungsstellen der Hochschulen.

Seite 9

Im Beitrag **„HAW-Navigator – internetbasierte Orientierungs- und Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit der Studienberatung an der HAW Hamburg“** berichten *Joachim Diercks, Jutta Kast, Kristof Kupka und Katharina Bolten* über ihre Erfahrungen mit dem von der Cyquest GmbH entwickelten und an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg eingesetzten virtuellen System der Studienorientierung. Der Schwerpunkt des Angebots liegt darauf, die von der Hochschule angebotenen Studiengänge den Interessenten in sehr anschaulicher und informationshaltiger Form vor Augen zu führen. Die Selbsteinschätzung bezüglich der Studienanforderungen wird den Nutzern des Systems dadurch erleichtert, dass ihnen Tests mit für die jeweiligen Studiengänge typi-



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle

schen Aufgaben angeboten werden. Für die Zukunft wird eine engere Vernetzung zur Beratung an der Hochschule angestrebt.

Seite 15

Svea Vent, Edgar Erdfelder und Birgit Heilig berichten über das **„MISS – Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften“**, das bereits seit dem Jahr 2006 an der Universität Mannheim im Einsatz ist. Der Test bietet den Anwendern die Möglichkeit, ihre eigenen Erwartungen und Vorstellungen bezüglich angestrebter Studiengänge zu vergleichen mit den objektiven Charakterisierungen des Studienfachs. Die Autorinnen und Autoren sehen in ihrem Angebot eine gute Ergänzung zur persönlichen Studienberatung.

Seite 23

Da alle Beiträge zum Schwerpunktthema von Autorinnen und Autoren stammen, die selbst mit Entwicklung und Implementierung von Self-Assessments befasst und in diesem Zusammenhang stark engagiert sind, kommen kritische Aspekte notgedrungen etwas kurz. Die geschäftsführende Redaktion hat sich deshalb dafür entschieden, selbst zwei kurze Statements beizutragen, die zur weiteren Diskussion anregen sollen.

Seite 26

Den Abschluss dieses Heftes bildet ein Beitrag von *Peer Pasternack, Roland Bloch, Daniel Hechler und Henning Schulze*: **„Studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis im Studium – Eine empirische Erkundung an ostdeutschen Hochschulen.“** Die Autoren stellen die Resultate einer Untersuchung vor, die der „Spannung zwischen Bildung und Ausbildung“ nachgeht und von Studierenden initiierte berufsbezogene Projekte in den Blick nimmt.

Seite 28

Helga Knigge-Illner, Klaus Scholle

Verena Heukamp, Daniel Putz,
Annika Milbradt & Lutz F. Hornke

Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung

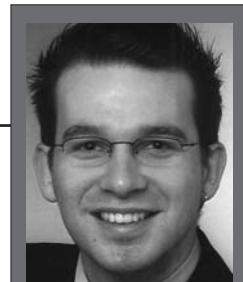
Im vorliegenden Beitrag gibt das Self-Assessment-Team der RWTH Aachen einen Überblick über webbasierte Selbsttests, die von Hochschulen zunehmend angeboten werden, um Studieninteressierte im Prozess der Studienentscheidung zu unterstützen. Dabei werden Ziele und Nutzen verschiedener Self-Assessment-Ansätze dargestellt sowie ein Überblick über gegenwärtige Online-Angebote im deutschsprachigen Raum gegeben. Anhand eines konkreten Beispiels zum Aufbau eines Self-Assessments werden Erfahrungen berichtet und Perspektiven für die weitere Nutzung in der Beratung Studieninteressierter diskutiert.

1. Der Weg von der Schule in die Hochschule

Der Übergang von der Schule in die Hochschule ist für künftige Studierende eine Phase, die von zahlreichen Überlegungen im Hinblick auf das Studium und den späteren Berufsweg geprägt ist. Im Bezug auf die Studienfachwahl stehen zunächst drei zentrale Entscheidungen im Vordergrund, die mit dem Ende der Schulzeit getroffen werden müssen: die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums, die Entscheidung für eine fachliche Orientierung und die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach (Heine/Egeln/Kerst/Müller/Park 2006). Jede dieser Entscheidungen zieht eine Reihe von Konsequenzen für den weiteren Lebensweg nach sich und birgt somit zahlreiche Chancen und Entwicklungsperspektiven, aber auch die Gefahr von Fehlentscheidungen und das damit einhergehende Risiko der späteren Entscheidungsrevision. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, mit der einmal eingeschlagenen Richtung langfristig erfolgreich und zufrieden zu sein, sollten sich Jugendliche für einen nachschulischen Ausbildungsweg entscheiden, der mit seinen Anforderungen, Befriedigungs- und Entwicklungspotentialen am besten zu den persönlichen Zielen, Interessen und Stärken passt. Das Herstellen dieser Passung erfordert eine intensive *Auseinandersetzung mit der (Studien-)Umwelt* auf der einen Seite und mit der eigenen Person auf der anderen. Um Informationen über die potentiellen Ausbildungsalternativen, also über die Anforderungen und Besonderheiten der jeweiligen Studiengänge, aber auch über Berufsbilder zusammenzutragen, nutzen Studieninteressierte laut einer HIS-Studie von Heine und Willich (2006) an erster Stelle Informationen aus dem Internet sowie Materialien von Hochschulen und Bera-



Verena Heukamp



Daniel Putz



Annika Milbradt



Lutz F. Hornke

tungseinrichtungen, die durch Gespräche im professionellen oder persönlichen Umfeld ergänzt werden.

Die *Auseinandersetzung mit der eigenen Person* ist erforderlich, um sich über die eigenen Interessen, Stärken und Erwartungen klar zu werden. Hier können sich Studieninteressierte auf zurückliegende (Lern-)Erfahrungen beziehen, die sie z.B. in der Schule, in Praktika oder im Freizeitbereich gemacht haben und sich an früheren Erfolgen und Rückmeldungen orientieren. Das Wissen über die eigene Person bildet die Grundlage, um die einzelnen Angebote der Umwelt zu bewerten und in die engere Auswahl zu ziehen. Nur wenn Selbstkonzept und Umweltkonzept ausreichend differenziert erkundet werden, kann ein Abgleich zwischen den beiden Aspekten stattfinden, der zu einer bewussten, fundierten und „passenden“ Studienentscheidung führt.

Der Weg zur Entscheidungsfindung, vor allem die Phase der Entscheidungsvorbereitung, wird von den meisten Studieninteressierten als schwierig und z.T. überfordernd erlebt. Oft verläuft er aufgrund unzulänglicher Problemlösestrategien wenig systematisch und ist von zufälligen Begegnungen und Ereignissen bestimmt, die u.U. die Entscheidungs-rationalität und damit die Entscheidungsqualität gefährden. Obwohl die meisten Studienberechtigten bereits zu Beginn der gymnasialen Oberstufe mit der Informationssuche beginnen, fühlt sich laut der erwähnten Studie von Heine und Willich (2006) lediglich ein knappes Viertel (24%) der Studienberechtigten ein halbes Jahr vor Ende der Schulzeit ausreichend über die in Frage kommenden Studienoptionen informiert. Im Bereich der umweltbezogenen Informationen sind es vor allem die Vielfalt der wählbaren Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten und die Ungewissheit über die Entwicklung des Arbeitsmarktes, die Schwierigkeiten bereiten. Im Bereich der personenbezogenen Informationen ist es die unzureichende Einschätzung der eigenen Stärken und Fähigkeiten sowie der eigenen studienrelevan-

ten Interessen, die eine Bewertung der Studienoptionen erschwert und damit die Entscheidungsfindung behindert.

Um dem Orientierungsbedarf potentieller Studierender bereits frühzeitig im Orientierungsprozess besser gerecht zu werden, bieten Hochschulen als Ergänzung zu ihren bisherigen Informations- und Beratungsangeboten zunehmend Self-Assessments an. Im Folgenden wird dieser Beratungsansatz mit seinen Zielen und Möglichkeiten vorgestellt und ein Überblick über derzeit im deutschsprachigen Raum eingesetzte Verfahren gegeben. Zudem werden der Aufbau eines integrierten Self-Assessment-Systems exemplarisch am Beispiel der RWTH Aachen erläutert und bisherige Erfahrungen mit Self-Assessments sowie Perspektiven für die Zukunft diskutiert.

2. Self-Assessments als Beitrag zur Studienorientierung

Ein Self-Assessment (zu Deutsch „Selbsteinschätzung“) zur Studienorientierung ist ein internetbasiertes Beratungs- und Informationsinstrument, das sich an Studieninteressierte richtet. Es dient der Erkundung von studienbezogenen Eignungen, Neigungen und Erwartungen sowie der Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die ein Hochschulstudium an künftige Studierende stellt. Self-Assessments bestehen aus verschiedenen Aufgaben, die die Anforderungen des Studiums wiedergeben, wie sie von Hochschulen benannt und festgelegt werden. Nach der Bearbeitung der einzelnen Aufgabenbereiche, darunter in der Regel sowohl Fragebogen zur Selbsteinschätzung (z.B. zu Interessen oder Studienmotivation) als auch Leistungsaufgaben (z.B. Textverständnis, Mathematik), erhalten die Teilnehmer¹ eine ausführliche automatisierte Darstellung ihrer Ergebnisse. Diese Rückmeldung erläutert das Stärkenprofil des Einzelnen, setzt es ggf. in Relation zu den Ergebnissen anderer Studieninteressierter, die am Verfahren teilgenommen haben, und verdeutlicht die Relevanz der thematisierten Bereiche für das Studium. Zum Teil werden mediale Aufbereitungen, etwa kurze Filmclips vom Campus oder von Interviews mit Studierenden ergänzt, um einen Einblick in den Studienalltag zu vermitteln. Die Teilnehmer gewinnen auf diese Weise einen ersten Eindruck, inwieweit die eigenen Stärken, Interessen und Erwartungen zu den Anforderungen eines Studiums passen. Grundsätzlich sollen Self-Assessments die Entscheidungsfindung von Studieninteressierten vorbereiten bzw. zur weiteren Informationssuche anregen, und sie können z.B. die Grundlage für ein persönliches Beratungsgespräch in der Studienberatung der Hochschule bilden.

3. Ziele und Nutzen von Self-Assessments

Self-Assessments sind vor allem als Bausteine bei der Studienentscheidung bzw. der Studienfachwahl zu sehen. Einen Nutzen erbringen sie dabei sowohl für Studieninteressierte als auch für Hochschulen. Studieninteressierten bieten Self-Assessments im Internet eine Möglichkeit, sich eigenständig und sowohl zeitlich als auch räumlich unabhängig von einer beratenden Stelle über die eigenen Stärken und Schwächen im Hinblick auf ein Studium zu informieren. Bereits bei der Bearbeitung der Aufgaben setzen

sich die zukünftigen Studierenden mit den Inhalten und Anforderungen des Studienfeldes, aber auch mit den eigenen Erwartungen, Kompetenzen und der persönlichen Motivation auseinander und werden auf diese Weise sowie durch die Ergebnissrückmeldung in ihrer Entscheidungsfähigkeit unterstützt (siehe Milbradt/Zettler/Putz/Heukamp/Hornke 2008; Heukamp/Hornke 2008).

Hochschulen nutzen Self-Assessments als Bestandteil ihres strategischen Bindungsmanagements, um frühzeitig Kontakt zu Studieninteressierten aufzunehmen und sie auf die eigenen Angebote und Aktivitäten aufmerksam zu machen. Durch Self-Assessments können die Anforderungen und Inhalte und somit das Profil eines Studienfeldes oder -faches vermittelt, aber auch Informationen über hochschuleigene Besonderheiten und Angebote, z.B. Vertiefungsfächer, Schnupperstudium oder Studienorientierungstage, zielgruppenspezifisch aufbereitet werden, so dass Studieninteressierte bereits vor der Bewerbung oder Einschreibung über umfassende Informationen über das zukünftige Studium verfügen. Self-Assessments setzen damit im Studienentscheidungsprozess deutlich früher an als Verfahren der Studierendenauswahl, die unmittelbar vor Studienbeginn versuchen, geeignete Studienbewerber für zulassungsbezogene Studiengänge zu identifizieren. Auswahlentscheidungen sind nicht nur von der Eignung des jeweiligen Studienbewerbers sondern auch von den organisatorischen Rahmenbedingungen (z.B. Anzahl der verfügbaren Studienplätze) und gesetzlichen Vorgaben (z.B. quotierte Zulassungsverfahren) abhängig. Im Gegensatz dazu zielen Self-Assessments auf eine von einer Zulassungsentscheidung unabhängige Einschätzung der Studieneignung ab und versuchen durch den Aufbau realistischer und die Korrektur falscher Erwartungen Studieninteressierte zur Selbstselektion anzuregen. Auf diese Weise soll der Anteil geeigneter Studienbewerber erhöht und somit die Grundlage für verbesserte Lehr- und Lernbedingungen an der Hochschule geschaffen werden. Self-Assessments können die Überlastung zulassungsbeschränkter Fächer dementsprechend nur indirekt beeinflussen und stellen im Kontext der Hochschulzulassung keine Alternative, sondern eine sinnvolle Ergänzung zu Verfahren der Studierendenauswahl dar. Durch die Abdeckung grundsätzlicher Informationsbedürfnisse können Self-Assessments darüber hinaus Maßnahmen der (Fach-) Studienberatungen vorbereiten und kanalisieren sowie entlasten. Insbesondere die Ergebnissrückmeldung mit Informationen über individuelle Stärken und Schwächen können dabei als Grundlage für persönliche Gespräche genutzt werden und Studieninteressierten und Beratern den Einstieg in den Entscheidungsprozess erleichtern. Self-Assessments sollten aufgrund ihrer Möglichkeiten und Grenzen somit als eine wertvolle Ergänzung der Studienberatung und der Studierendenauswahl betrachtet werden.

4. Verschiedene Arten von Self-Assessments

In den vergangenen Jahren hat die Zahl der Self-Assessments im deutschsprachigen Raum kontinuierlich zuge-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form benutzt. Gemeint sind stets sowohl männliche als auch weibliche Personen gleichermaßen.

nommen. Mit dieser Entwicklung geht eine Diversifizierung der Angebote einher, etwa in Bezug auf den Beratungsanspruch und die inhaltliche Schwerpunktsetzung. Es sind zahlreiche Klassifizierungskriterien denkbar, die angewendet werden können, um sich einen Überblick über die Vielzahl der Angebote zu verschaffen und die verschiedenen Verfahren einzuordnen. Diese Kriterien können sich sowohl auf inhaltliche Merkmale (z.B. die Auswahl der Aufgabebereiche) als auch auf organisatorische (z.B. die Relevanz der Teilnahme für den Bewerbungsprozess) und konkrete umsetzungstechnische Aspekte (z.B. Umfang und Art des Medieneinsatzes) beziehen.

Mit Blick auf den gezielten Einsatz der Angebote im Rahmen der Studienberatung erscheinen zwei Merkmale besonders relevant. Um den Teilnehmern eine Einschätzung ihrer persönlichen Eignung für ein Studium zu ermöglichen, werden in Self-Assessments stets Merkmale des Studieninteressierten mit Informationen über das Studium in Beziehung gesetzt. Verschiedene Angebote unterscheiden sich aber in ihrem *Informationsfokus*. Personenzentrierte Angebote versuchen vorrangig, mit Hilfe von psychometrischen Fragebogen und Testverfahren persönliche Fähigkeiten und Interessen zu ermitteln und setzen diese in Beziehung zu den jeweiligen Studienanforderungen. Zentraler Bestandteil der Ergebnismeldung ist in diesem Fall ein individuelles Stärken- und Schwächenprofil, das den Teilnehmern eine angemessene Selbsteinschätzung ermöglichen soll. Entsprechende Angebote können daher auch als Selbsttests bezeichnet werden. Umweltzentrierte Verfahren streben demgegenüber vorrangig einen Erwartungsabgleich an. Sie versuchen, einen realistischen Einblick in Inhalte und Ziele des Studiums zu vermitteln und kontrastieren diese mit den Vermutungen der Self-Assessment-Teilnehmer über das Studium. Die Ergebnismeldung fokussiert dementsprechend auf die Vermittlung eines studienbezogenen Anforderungsprofils und soll falsche Einschätzungen in Bezug auf das jeweilige Studienfach korrigieren bzw. realistische Erwartungen aufbauen. Zusammenfassend vermitteln personenzentrierte Self-Assessments den Teilnehmern vorrangig Kenntnisse über die eigenen Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Interessen, während umweltzentrierte Verfahren auf den Auf- und Ausbau von Kenntnissen über das Studium abzielen. Sie sprechen damit auf unterschiedliche Informationsbedürfnisse von Studieninteressierten an (vgl. Hirschi 2006) und können je nach Problemlage des Ratsuchenden einzeln oder kombiniert genutzt werden.

Das zweite Unterscheidungsmerkmal bezieht sich auf die Spezifität eines Self-Assessments. Allgemeine Angebote zielen darauf ab, die grundsätzliche Eignung für ein Studium zu ermitteln. Sie beinhalten z.B. Aufgaben zur allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit, Fragen zu grundsätzlichen Studieninteressen und/oder vermitteln Informationen über grundlegende Anforderungen des Studiums. Derartige Angebote können Studieninteressierten den Einstieg in die Studienentscheidungsphase erleichtern und ermöglichen den Teilnehmern eine erste Vororientierung auf mögliche Studienrichtungen. Mit zunehmender Konkretisierung des Studienwunsches wächst allerdings der Bedarf an spezifischen Informationen. Viele Self-Assessments beziehen sich daher auf bestimmte Studienfelder (z.B. Ingenieurwissenschaften) oder einzelne Studienfächer (z.B. Maschinen-

bau). Sie erfassen fachspezifische Fähigkeiten (z.B. technisches Verständnis), geben Einblick in konkrete Studieninhalte (z.B. in Vorlesungsinhalte und typische Forschungsthemen) und dienen damit der Absicherung eines konkreten Studienwunsches. An einigen Hochschulen werden vorrangig Self-Assessments angeboten, die sich auf die Eignung für einen konkreten Studiengang an der jeweiligen Hochschule beziehen. Derart spezifische Angebote sollen der Profilbildung dienen und sind vor allem für den spezifischen Erwartungsabgleich hilfreich. Weniger sinnvoll sind sie als Instrument zur Ermittlung der persönlichen Passung zum Studium. In Anforderungsanalysen zeigen sich nämlich in der Regel erhebliche Überschneidungen in den relevanten Eignungsaspekten für inhaltlich verwandte Fächer, die auch hochschulübergreifend bestehen. Diese Erfahrung führt dazu, dass für die Auseinandersetzung mit den Eignungsvoraussetzungen in jüngerer Zeit eher studienfeldbezogene Self-Assessments entwickelt und angeboten werden, die es Studieninteressierten ermöglichen, ihre grundsätzliche Eignung für mehrere engverwandte Studienfächer gleichzeitig zu erproben.

Anhand der beiden beschriebenen Unterscheidungskriterien lassen sich vier Grundtypen von Self-Assessments unterscheiden, die je nach Bedarfslage des Ratsuchenden in der Studienberatung genutzt werden können (siehe Abbildung 1). Viele der im Internet verfügbaren Self-Assessments stellen dabei Mischformen der dargestellten Grundtypen dar. So dient die Kategorisierung lediglich als vereinfachtes Ordnungsschema und bezieht sich auf die Schwerpunkte des jeweiligen Angebotes. Tabelle 1 gibt einen Überblick über einige derzeit im Internet frei zugängliche Self-Assessments. Grundsätzlich verfolgen alle aufgeführten Angebote das Ziel, Studieninteressierten entscheidungsrelevante Informationen zur Verfügung zu stellen und sie dadurch in die Lage zu versetzen, eine bewusste und angemessene Studienentscheidung zu treffen.

Abbildung 1: Grundtypen von Self-Assessments



Die bisherige Darstellung verdeutlicht, dass es sich bei den bestehenden Verfahren meist eher um „Insellösungen“ handelt, die jeweils für eine relativ eng umgrenzte Gruppe von Studieninteressierten relevant sind. Die strategischen Ziele, die Hochschulen mit der Einführung von Self-Assessments verfolgen, erfordern jedoch in der Regel ein integriertes An-

Tabelle 1: Überblick über einige frei im Internet zugängliche Self-Assessments

Name des Self-Assessments	Studienfach	Link
1) Allgemeiner Selbsttest		
Borakel –Beratungstool für Studieninteressierte der Ruhr-Universität Bochum	Alle Fächer	www.borakel.de
Hohenheimer Online-Test für Studieninteressierte der Universität Hohenheim	Alle Fächer	www.was-studiere-ich.de
2) Spezifischer Selbsttest		
SelfAssessments für Studieninteressierte der RWTH Aachen	Informatik und Elektrotechnik, Maschinenbau, Physik, Psychologie	www.assess.rwth-aachen.de
Self-Assessment Informatik der TU Chemnitz	Informatik	www.tu-chemnitz.de/informatik/saci
Self-Assessments der Universität Frankfurt	Informatik Psychologie	www.gdv.informatik.uni-frankfurt.de/self-assessment/Informatik www.gdv.informatik.uni-frankfurt.de/self-assessment/Psychologie
Online Self Assessments der Universität Freiburg	Anglistik, Informatik, Geographie, Master of Environmental Governance	www.psaw.uni-freiburg.de www.osa.uni-freiburg.de/meg
Self-Assessment der Universität Wien	Psychologie	www.studienberatungstest.at
SelfAssessments für Studieninteressierte des Verbundes Norddeutscher Universitäten	Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften	www.selfassessment.uni-nordverbund.de
SelfAssessment international der TU9	Technische Fächer (für ausländische Studieninteressierte)	www.self-assessment.tu9.de
3) Allgemeiner Erwartungsabgleich		
Self Assessment der Universität Freiburg	Alle Fächer (für ausländische Studieninteressierte)	www.international.uni-freiburg.de
4) Spezifischer Erwartungsabgleich		
Online-Studienkompass Psychologie der Universität Hamburg	Psychologie	www1.uni-hamburg.de/pion16/studienberatung/virtuelle_studienberatung.htm
HAW-Navigator der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Wirtschaft und Soziales, Technik und Informatik, Design, Medien und Information, Life Sciences, Wirtschaftswissenschaften	www.haw-navigator.de
Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Universität Mannheim	Soziologie, Politikwissenschaften, Psychologie	www.sowi.uni-mannheim.de/self-assessment

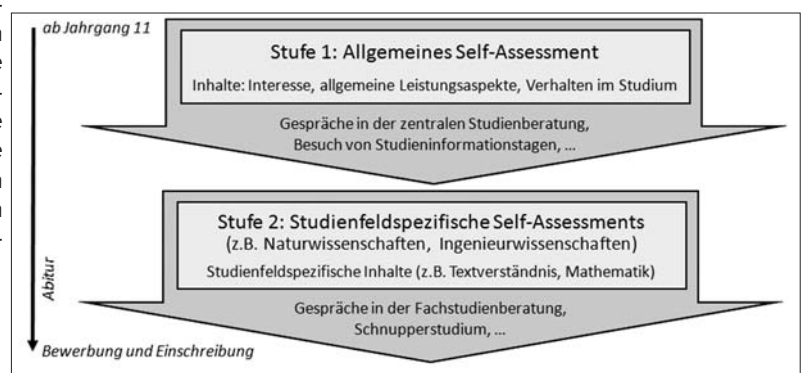
gebot, das Studieninteressierten in verschiedenen Entscheidungsphasen gerecht wird. So kann das Potential von Self-Assessments für das strategische Bindungsmanagement letztlich am besten erschlossen werden, wenn möglichst viele Studieninteressierte frühzeitig von dem Beratungsangebot angesprochen und in der gesamten Phase bis zum Studienbeginn begleitet werden. Die Selbstselektion der Teilnehmer und eine damit einhergehende Erhöhung des Anteils geeigneter Studienbewerber erfordert ein umfassendes Beratungsangebot, das Informationen über alle relevanten Entscheidungsalternativen bietet und demnach das Fächerspektrum der jeweiligen Hochschule möglichst umfassend abdeckt. Dementsprechend werden derzeit an verschiedenen Standorten integrierte Self-Assessment-Konzepte entwickelt und umgesetzt, die als hochschulstrategisches Instrument zum Einsatz kommen. Diese Angebote beinhalten sowohl Verfahren, die eine allgemeine Vororientierung ermöglichen, als auch spezifische Selbsttests und transportieren neben Rückmeldungen zu den personenbezogenen Stärken auch die Anforderungen des Studiums.

5. Aufbau eines integrierten Self-Assessment-Angebots

Um den Aufbau eines integrierten Self-Assessment-Angebots darzustellen und erste Erfahrungen zu berichten, wird im Folgenden das Konzept der RWTH Aachen exemplarisch dargestellt. Das ursprünglich auf wenige Studienfächer be-

schränkte Angebot an Selbsttests soll in den kommenden Jahren zu einem umfassenden Beratungsangebot ausgebaut werden. Ähnliche Entwicklungen zeichnen sich auch im Land Baden-Württemberg ab, das in einem Kooperationsprojekt der Universitäten Hohenheim und Konstanz den bestehenden allgemeinen Selbsttest der Universität Hohenheim zu einem integrierten Beratungssystem ausbaut. Um Studieninteressierte während der gesamten Phase der Studienwahl begleiten zu können, plant die RWTH Aachen ein zweistufiges Self-Assessment-System (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Aufbau des zweistufigen Self-Assessment-Angebots

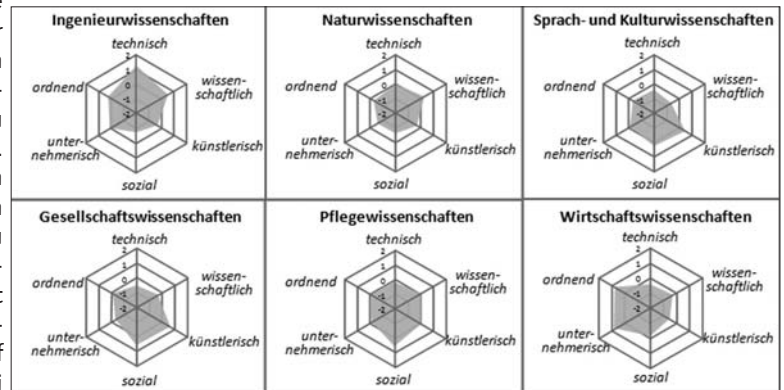


Die erste Stufe bildet dabei ein relativ kurzer (ca. 45-minütiger) Selbsttest, der der ersten allgemeinen Orientierung dient. Er richtet sich an Studieninteressierte am Be-

ginn der Entscheidungsphase und soll grundlegende Anforderungen eines Studiums vermitteln sowie Hinweise auf mögliche Fachrichtung liefern, die für den jeweiligen Teilnehmer interessant sein können (Platzierung). Zu diesem Zweck bearbeiten die Teilnehmer zunächst einen allgemeinen Selbsttest zu studienbezogenen Interessen (vgl. Abbildung 1). Der Fragebogen basiert auf dem gut untersuchten Interessenmodell von Holland (1997), das den meisten heutzutage genutzten Interessentests zu Grunde liegt (z.B. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test; Bergmann/Eder 1992). Im Interessentest schätzen die Teilnehmer für verschiedene Tätigkeiten ein, wie gerne sie diese in ihrem späteren Beruf ausüben würden. Die Tätigkeiten lassen sich dabei sechs grundlegenden Interessenbereichen zuordnen: technisch-handwerklich, wissenschaftlich-forschend, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch und ordnend-verwaltend. Auf Grundlage der Antworten wird für jeden Teilnehmer ein Interessenprofil erstellt, in dem Präferenzen für die einzelnen Bereiche dargestellt werden. Dieses Profil wird dann mit den Anforderungen der an der RWTH angebotenen Studienfächer verglichen, und es werden mögliche Studienrichtungen benannt, die dem ermittelten Interessenprofil möglichst nahe kommen. Theoretische Grundlage dieses Vorgehens bilden empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass eine gute Übereinstimmung zwischen dem persönlichen Interessenprofil und dem Anforderungsprofil des Studienfaches mit einer höheren Zufriedenheit und mit einer geringeren Abbruchwahrscheinlichkeit einhergehen (z.B. Rolf 2001).

Meist werden die für ein Studienfach bedeutsamen Interessensbereiche im Rahmen von Befragungen von Mitgliedern des jeweiligen (Studien-)Feldes z.B. von Studierenden und Dozenten ermittelt. In der Regel zeigt sich bereits bei Studieninteressierten mit einem konkreten Fachwunsch eine deutliche Präferenz für die Interessensbereiche, die von Studierenden und Dozenten des jeweiligen Faches für relevant erachtet werden. Abbildung 3 zeigt exemplarisch die Ergebnisse einer Befragung von 216 Studieninteressierten verschiedener Fachbereiche, die im Rahmen der Beratungstage der RWTH Aachen im Januar 2008 den beschriebenen Interessenfragebogen bearbeiteten.

In der Abbildung 3 sind für jede Studieninteressierten-Gruppe die Abweichungen des Gruppenmittelwertes der jeweiligen Interessenskala vom Gesamtmittelwert in Standardabweichungen dargestellt. Dabei entsprechen Werte über 0 einer überdurchschnittlichen, Werte unter 0 einer unterdurchschnittlichen Ausprägung. Aus Abbildung 3 ist z.B. ersichtlich, dass jede Gruppe deutliche Präferenzen für einzelne Interessensbereiche aufweist. So berichten Studieninteressierte naturwissenschaftlicher Fächer Interessensschwerpunkte im wissenschaftlich-forschenden Bereich, während Interessierte der Pflegewissenschaften (Medizin, Zahnmedizin, Logopädie) eine Präferenz für soziale Tätigkeiten äußern. Auch die Unterschiede zwischen den Gruppen treten deutlich und in statistisch bedeutsamen Ausmaß hervor ($F_{(5,210)} > 6,31$; $p < 0,01$ für alle Interessensbereiche). So unterscheidet sich z.B. die Gruppe der Personen, die ein ingenieurwissenschaftliches Fach studieren wollen, durch ihr überdurchschnittlich ausgeprägtes Inter-

Abbildung 3: Interessenprofile verschiedener Studienfelder²

esse an technischen Tätigkeiten von allen übrigen Gruppen ($p < 0,01$ gemäß Scheffé-Test). Entsprechend weisen Studieninteressierte wirtschaftswissenschaftlicher Fächer im Vergleich mit den übrigen Studieninteressierten ein überdurchschnittliches Interesse an ordnend-verwaltenden Tätigkeiten auf ($p < 0,01$ gemäß Scheffé-Test). Bei allen Gruppen deckt sich das hier für den Gruppenmittelwert dargestellte Profil mit den Anforderungen, die von Fachvertretern für die jeweiligen Studienfelder als relevant erachtet werden. Die eindeutigen Präferenzen der betrachteten Gruppen bedeuten aber nicht, dass sich der einzelne Studieninteressierte leicht für ein passendes Studienfach entscheiden kann. Der Anteil der Befragten, die sich bei den Beratungstagen der RWTH Aachen laut eigenen Angaben ausschließlich für eines der aufgeführten Studienfelder interessierten und deren Interessenprofile berichtet werden, machten lediglich 40% aller Befragungsteilnehmer aus. Von den insgesamt 543 befragten Studieninteressierten konnten sich 327 Personen (ca. 60%) nicht für ein bestimmtes Studienfeld entscheiden. Denn selbst wenn das eigene Interessenprofil bewusst wahrgenommen wird, fehlen in der Regel Informationen über die Anforderungsprofile der verschiedenen Studienalternativen. In der Rückmeldung des allgemeinen Self-Assessments wird daher nicht nur angegeben, welche Fächer besonders gut mit den berichteten Interessen übereinstimmen. Vielmehr werden sowohl das individuelle Interessenprofil als auch die Anforderungsprofile aller angebotenen Studienalternativen explizit gemacht und so die Möglichkeit gegeben, die Passung der eigenen Interessen zu verschiedenen Studienfächern selber zu überprüfen.

Ergänzend zum Interessentest beinhaltet das allgemeine Self-Assessment Aufgaben zum Schlussfolgernden Denken mit sprachlichem Material, Zahlen und Figuren. Diese Aufgabenbereiche dienen dazu, die Relevanz bestimmter (minimaler) Leistungsvoraussetzungen für ein erfolgreiches Studium hervorzuheben und zu verdeutlichen, dass ein Studium in jedem Fall ein gewisses Maß an logischem Schluss-

² Dargestellt sind die mittleren Skalenwerte der an den aufgeführten Studienfeldern interessierten Befragungsteilnehmer (Ingenieurwissenschaften $n=64$; Naturwissenschaften $n=28$; Sprach- und Kulturwissenschaften $n=40$; Gesellschaftswissenschaften $n=31$; Pflegewissenschaften $n=17$; Wirtschaftswissenschaften $n=36$). Die Grafik zeigt die Abweichungen vom Gesamtmittelwert der jeweiligen Skala in Standardabweichungen. Es wurden nur Ergebnisse von Personen aufgenommen, die sich laut eigener Angabe für genau eines der aufgeführten Studienfelder interessierten ($N=216$).

folgern verlangt. Einen weiteren Baustein im allgemeinen Self-Assessment bildet ein „Situational Judgement Test“, der Studieninteressierten einen Einblick in typische Situationen des Studienalltags vermitteln soll. Die Aufgabe der Teilnehmer ist es hierbei, für verschiedene Situationen rund um die Themen Semesterplanung, Prüfungsvorbereitung und Studium anzugeben, wie sie sich in den jeweiligen Szenarien verhalten würden (siehe auch Weekley/Ployhart 2006). Die Ergebnismeldung in diesem Aufgabenteil basiert auf der Einschätzung von Dozenten bzw. Studierenden, die das optimale Vorgehen für die einzelnen Situationen vorab definiert haben. Während der Interessenfragebogen in erster Linie zur Orientierung auf mögliche Studienrichtungen dient, haben die Aufgabenbereiche zum schlussfolgernden Denken und zum Studienverhalten eher informativen Charakter, transportieren grundsätzliche Studienanforderungen und dienen damit dem allgemeinen Erwartungsabgleich (vgl. Abbildung 1).

Mit den Self-Assessments der zweiten Stufe im integrierten Beratungskonzept der RWTH Aachen wird die Frage nach der individuellen Passung zu bestimmten Studienfeldern in den Fokus gerückt. Hier geht es verstärkt um die Auseinandersetzung mit den eigenen fachspezifischen Stärken und Schwächen im Sinne spezifischer Selbsttests (vgl. Abbildung 1). Gemäß den Anforderungen, die in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachbereichen erarbeitet werden, können die relevanten Merkmalsbereiche (z.B. mathematische Fertigkeiten in ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern) definiert und in fachspezifisch eingeleiteten Aufgaben (z.B. mathematische Textaufgaben mit technischen Fragestellungen) umgesetzt werden. Ziel ist es dabei, im Sinne einer realistischen Vorschau („realistic job preview“; Wanous 1973), einen Eindruck von den Inhalten und Anforderungen des jeweiligen Studienfeldes zu vermitteln. In diesem Sinne bietet es sich an, z.B. Lern- und Unterrichtsmaterialien wie Fachtexte und Tabellen aus den jeweiligen Studienfächern als Grundlage für die Self-Assessment-Aufgaben zu nutzen, um den Studienbezug zu erhöhen. Neben der Auseinandersetzung mit motivationalen Aspekten, etwa dem Wunsch, das anvisierte Studium aufzunehmen und zu beenden oder dem Vertrauen in die eigenen studienrelevanten Fähigkeiten, stehen in diesen Self-Assessments leistungsbezogene Aufgaben deutlich im Vordergrund. Aufgrund der Erfahrung, dass verwandte Studienfächer ähnliche Eingangsanforderungen an die Studierenden stellen (z.B. mathematische Fähigkeiten), sollen die spezifischen Self-Assessments der RWTH zukünftig studienfeldbezogen und nicht studiengangbezogen ausgerichtet werden. Die bestehenden Self-Assessments, die seit 2002 sukzessive an der RWTH Aachen entwickelt wurden, werden in diesem Rahmen angepasst, wobei die Beratungsverfahren ähnlicher Fächer gebündelt und um die Anforderungen verwandter Studienangebote erweitert werden. Die bestehenden Angebote werden schrittweise um Verfahren für die Studienfelder ergänzt, für die bisher keine Self-Assessments angeboten werden, so dass schließlich das gesamte Fächerspektrum abgedeckt wird. Die Orientierung an Studienfeldern kommt zum Einen der Übersichtlichkeit des Beratungsangebots aus Sicht der Studieninteressierten zugute, zum Anderen wird eine Scheindiversität im Hinblick auf die Eingangsvoraussetzungen ähnlicher Studiengänge vermieden.

Um das beschriebene zweistufige Self-Assessment-Konzept an der Hochschule zu etablieren und bei Studieninteressierten bekannt zu machen, kommt der Darstellung und Kommunikation des Angebotes eine wichtige Funktion zu. Über ein Beratungs- und Informationsportal der Hochschule im Internet sollen alle Studieninteressierten angesprochen und je nach Entscheidungssituation und Informationsbedarf auf die einzelnen Elemente des gestuften Self-Assessment-Systems bzw. auf flankierende Beratungsangebote (z.B. Veranstaltungen und Sprechstunden der Zentralen Studienberatung) verwiesen werden. Das Portal soll den einzelnen Fachbereichen darüber die Möglichkeit bieten, medial aufbereitete Informationen über die angebotenen Studienfächer zu platzieren, die dem spezifischen Erwartungsabgleich gemäß Quadrant 4 in Abbildung 1 dienen. Durch das integrierte Beratungs- und Informationsangebot soll die frühzeitige Ansprache von Schülern erleichtert werden, die bereits mit dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe mit dem allgemeinen Self-Assessment in die Orientierung über Studienperspektiven einsteigen, sich im weiteren Verlauf des Entscheidungsprozesses über mögliche Studienalternativen und persönliche Beratungsangebote informieren und mit Hilfe der studienfeldspezifischen Selbsttests den konkreten Studienwunsch absichern können.

6. Self-Assessments als Chance für die Beratung Studieninteressierter

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz von Self-Assessments sind insgesamt positiv zu bewerten und lassen das zukünftige Potential für die Unterstützung von Studieninteressierten erkennen. So werden Self-Assessment-Angebote von Studieninteressierten gerne genutzt, um sich über die eigenen Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Studienanforderungen und -inhalte zu informieren. Allein die Self-Assessments des Verbundes Norddeutscher Universitäten (siehe Tabelle 1) verzeichnen täglich etwa 50 Teststarts. Die hohen Nutzerzahlen deuten darauf hin, dass der Informationsbedarf der Studieninteressierten hoch und die Bereitschaft, auch an einem zeitaufwändigen (bis zu 2 Stunden) und durchaus anstrengendem Verfahren teilzunehmen, gegeben ist. Darüber hinaus berichten die Teilnehmer, einen spürbaren Nutzen aus der Teilnahme am Self-Assessment zu ziehen. Statistische Analysen geben Hinweise darauf, dass die Unsicherheit bei der Studienentscheidung mit Hilfe von Self-Assessments deutlich reduziert werden kann. Dazu wurde z.B. in den erwähnten studienfeldspezifischen Self-Assessments des Verbundes norddeutscher Universitäten unmittelbar vor und nach der Bearbeitung des Verfahrens jeweils die Unsicherheit der Teilnehmer mithilfe einiger Selbsteinschätzungsskizzen erfragt und die Einschätzungen zu den zwei Zeitpunkten einander gegenübergestellt ($n=2.748$). Dabei ist nach der Bearbeitung des Self-Assessments ein statistisch signifikanter Zuwachs der jeweils berichteten Informiertheit ($t=24,64$; $p<0,01$; $d=0,46$) und eine statistisch bedeutsame Abnahme der jeweils angegebenen entscheidungsbezogenen Unsicherheit ($t=-30,24$; $p<0,01$; $d=0,72$) nachweisbar (siehe auch Milbradt u.a. 2008). Self-Assessments ermöglichen es Hochschulen, eine große Gruppe von potentiellen Studierenden schon frühzeitig im Entscheidungsprozess zu erreichen und an die Studienent-

scheidung heranzuführen. Dabei stellen Self-Assessments einen ergänzenden Baustein zu anderen Angeboten der Studienorientierung und -beratung dar, durch deren enge Verzahnung Synergien freigesetzt werden können. So bieten die Erkenntnisse aus dem Self-Assessment gezielte Unterstützung, um Gespräche in der (zentralen oder Fach-) Studienberatung vorzubereiten und zu konkretisieren. Das persönliche Gespräch wiederum bietet den Raum, z.B. Fragen zur Interpretation der Self-Assessment-Ergebnisse oder individuelle Besonderheiten zu diskutieren. Self-Assessments können über ihre primäre Orientierungsfunktion hinaus als breit angelegtes Kommunikationsmedium genutzt werden, um z.B. auf weiterführende Angebote der Hochschule wie Informationsveranstaltungen und Schnuppertage hinzuweisen. Somit können Self-Assessments jene Bemühungen der Hochschulen unterstützen, die darauf ausgerichtet sind, dass zukünftige Studieninteressierte sich bewusst für ein Studienfach entscheiden und mit realistischen Erwartungen und einem angemessenen Selbstbild in das Studium starten. Dies erfordert jedoch eine enge Abstimmung mit allen an der Beratung und Betreuung von Studieninteressierten beteiligten Hochschuleinrichtungen, die bei gezielter Nutzung ihrerseits Unterstützung durch die Self-Assessments in ihrer alltäglichen Arbeit erfahren können.

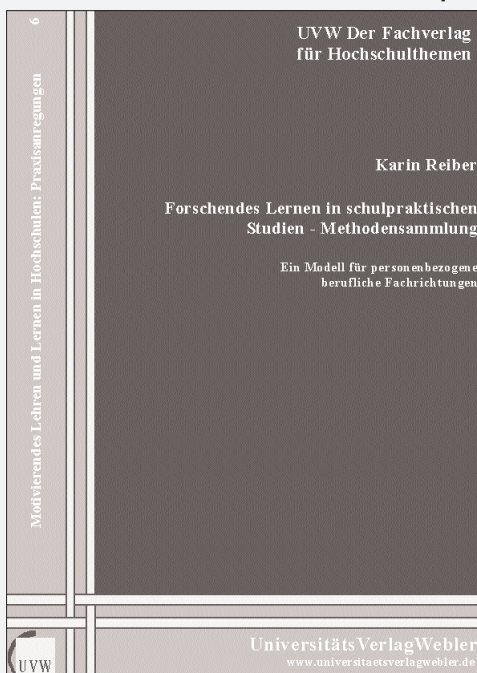
Literaturverzeichnis

- Bergmann, C./Eder, F. (1992): Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test. Weinheim.
- Heine, C./Egeln, J./Kerst C./Müller, E./Park, S. (2006): Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl. Baden-Baden.
- Heine, C./Willich, J. (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Hannover.

- Heukamp, V.M./Hornke, L.F. (2008): SelfAssessment – Online-Beratung für Studieninteressierte. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.): Studienberatung und Studierendenauswahl. Göttingen, S. 78-84.
- Hirschi, A. (2006): Abklärung und Förderung der Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, S. 30-35.
- Holland, J.L. (1997): Making Vocational Choices. Odessa, FL.
- Milbradt, A./Zettler, I./Putz, D./Heukamp, V./Hornke, L. F. (2008): Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. Report Psychologie, 33, S. 352-362.
- Rolfs, H. (2001): Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium. Göttingen.
- Wanous, J. (1973): Effects of a realistic job preview on job acceptance, job attitudes, and job survival. Journal of Applied Psychology, Vol. 58/No. 3, pp. 327 - 332.
- Weekley, J.A./Ployhart, R.E. (2006): A Theoretical Basis for Situational Judgment Tests. Mahwah.

- **Verena Heukamp**, Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Betriebs- und Organisationspsychologie, RWTH Aachen, E-Mail: verena.heukamp@psych.rwth-aachen.de
- **Daniel Putz**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrstuhl für Betriebs- und Organisationspsychologie, RWTH Aachen, E-Mail: Daniel.Putz@psych.rwth-aachen.de
- **Annika Milbradt**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Betriebs- und Organisationspsychologie, RWTH Aachen, E-Mail: annika.milbradt@psych.rwth-aachen.de
- **Dr. Lutz F. Hornke**, Professor für Betriebs- und Organisationspsychologie, RWTH Aachen, E-Mail: Hornke@psych.rwth-aachen.de

Karin Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.

Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008, 60 Seiten, 9.95 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Benedikt Hell, Katja Päßler & Heinz Schuler

„was-studiere-ich.de“ - Konzept, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten

Dieser Beitrag informiert über den Selbsttest zur Studienorientierung was-studiere-ich.de. Es handelt sich hierbei um einen für die Anwender¹ kostenlosen Orientierungstest, der in den letzten zweieinhalb Jahren von über 360.000 Ratsuchenden bearbeitet wurde und damit das verbreitetste universitäre Self-Assessment darstellt. Dieser Test kann von den Ratsuchenden selbstständig bearbeitet, in der schulischen Berufs- und Studienorientierung oder auch flankierend im Rahmen von Studienberatungen eingesetzt werden. Auf den folgenden Seiten werden wir die wichtigsten Fakten hinsichtlich der Zielsetzung, der Breite des erfassten Merkmalsbereichs, der Bewertung des Tests durch die Nutzer und der Aussagekraft für die berufliche Zufriedenheit berichten.

1. Zielsetzung des Tests

Der ursprünglich in Hohenheim entwickelte und nun in Kooperation der Universitäten Konstanz und Hohenheim weitergeführte Test was-studiere-ich.de ist ein Selbsteinschätzungsverfahren, mit dem studien- und berufsrelevante Interessen und Vorlieben systematisch erfasst werden. Der Test bietet Unentschlossenen Unterstützung und Hilfestellung in der Frage, welche Studienfächer zu ihren persönlichen Interessen passen. Hierbei liegt der Schwerpunkt darauf, den Ratsuchenden *neue Anregungen* zu bieten, anstatt die eine „richtige“ Lösung zu finden. Hintergrund war die Überlegung, dass viele Ratsuchende nicht systematisch nach einem passenden Werdegang suchen, sondern dass die Festlegung auf ein Studienfach häufig durch zufällig vorliegende Informationen bestimmt wird (vgl. Gottfredson 2005). Es werden Informationen über Berufe und Studiengänge eher unsystematisch durch Eltern, Verwandte, Lehrer oder die Peers an die Studieninteressierten herangebracht. So entstehen einzelne „Wissensinseln“, deren Lage und Ausrichtung sehr stark durch das individuelle Umfeld des Studieninteressierten geprägt sind. Ein standardisierter Test wie was-studiere-ich.de hingegen bietet einen von solchen Verzerrungen unbeeinflussten systematischen Abgleich der Personenprofile mit den dem Test hinterlegten Studiengangs- und Berufsprofilen.

Da der Test im Internet frei zugänglich ist und meist ohne professionelle Begleitung bearbeitet wird, wurde bei der Testkonstruktion besonderer Wert auf eine *zielgruppengerechte Erfassung relevanter Merkmale* und auf eine für



Benedikt Hell



Katja Päßler



Heinz Schuler

Schüler bzw. Schulabgänger *verständliche Rückmeldung* gelegt. Die Formulierungen der Rückmeldetexte wurden mehrfach mit Schulklassen diskutiert, wodurch die Verständlichkeit nach und nach optimiert werden konnte.

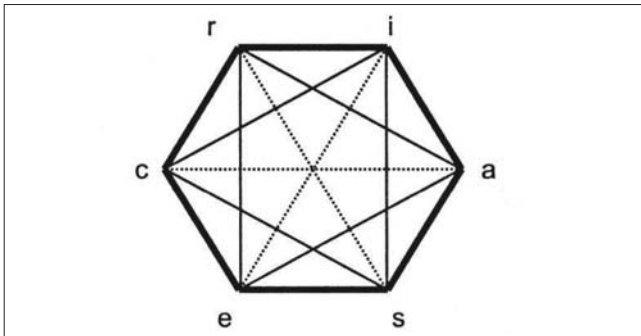
2. Merkmalsbereiche

Der Test ermittelt in seiner jetzigen Fassung sechs generelle Interessenfelder, die in dieser Form erstmals von John Holland (1973, 1985, 1997) benannt und in der Berufsberatung benutzt wurden. Sein prominentes und in der beruflichen Interessenforschung seit mehreren Jahrzehnten dominierendes, empirisch solide abgesichertes Interessenstrukturmodell nimmt an, dass sich die sechs Interessenfelder praktisch-technische Interessen („realistic“), wissenschaftliche Interessen („investigative“), künstlerisch-sprachliche Interessen („artistic“), soziale Interessen („social“); unternehmerische Interessen („enterprising“) und ordnend-verwaltende Interessen („conventional“) in Form eines Sechsecks anordnen lassen (vgl. Abbildung 1).

Nach Holland können sowohl Personen als auch Berufe anhand dieser Systematik effizient und hinreichend genau charakterisiert werden, indem bei den Personen die drei dominierenden Interessenfelder und bei den Berufen die drei einschlägigsten Interessenanforderungen bestimmt werden (Anfangsbuchstaben der Interessenfelder: R, I, A, S, E oder C). So zeigt der Personen-Code CEI an, dass sich die Person für die Interessenfelder ordnend-verwaltend, unternehmerisch und forschend interessiert. Genau so können Berufe beschrieben werden: Der Drei-Buchstaben-Code RIC beispielsweise definiert die drei für den Beruf des Ingenieurs relevanten Interessenfelder. Über den Abgleich der

¹ Selbstverständlich sind auch die AnwenderINNEN gemeint. Hier und im Folgenden verzichten wir zugunsten einer besseren Lesbarkeit auf die explizite Nennung beider Geschlechter.

Abbildung 1: Die Struktur beruflicher Interessen und beruflicher Umwelten nach Holland



R = praktisch-technische Interessen/Umwelten (realistic);
 I = wissenschaftliche Interessen/Umwelten (investigative);
 A = künstlerisch-sprachliche Interessen/Umwelten (artistic);
 S = soziale Interessen/Umwelten (social);
 E = unternehmerische Interessen/Umwelten (enterprising);
 C = ordnend-verwaltende Interessen/Umwelten (conventional).

Personen- und Berufs-Codes werden passende Berufe und im zweiten Schritt passende Studiengänge ermittelt. Für was-studiere-ich.de wurde das Hollandsche Interessenmodell auf den Hochschulkontext übertragen, indem die Fragen des Tests auf anspruchsvolle, dem Hochschulniveau entsprechende Tätigkeiten abzielen und indem die Interessenfelddefinitionen angepasst wurden. Der folgende Kasten bietet eine Übersicht über die Interessenfelder. Es ist zu erkennen, dass die handwerklich-praktischen Aspekte der Hollandschen R-Dimension (praktisch-technische Interessenrichtung) entfallen sind und dieses Interessenfeld auf den technischen Bereich verdichtet wurde. Die ordnend-verwaltende Interessenrichtung wird, bedingt durch die Niveauanpassung, nun exakter durch die Bezeichnung systematisierende Interessenrichtung repräsentiert.

Interessenfelder von was-studiere-ich.de

Technische Interessenrichtung

Personen mit dieser Interessenausrichtung ziehen die Beschäftigung mit Maschinen, Geräten und Werkzeugen der Beschäftigung mit Menschen vor. Ihre Interessen beziehen sich häufig auf einen klar umgrenzten Bereich aus dem technischen, mechanischen oder elektrotechnischen Umfeld. Personen dieser Interessenausrichtung bevorzugen praktische Tätigkeiten, die zu konkreten Ergebnissen führen. Mit dieser Interessenausrichtung geht häufig eine hohe emotionale Stabilität und Selbstdisziplin sowie ein solides Selbstvertrauen einher.

Forschende Interessenrichtung

Eine forschende Ausrichtung ist durch Freude an der systematischen Entdeckung und Untersuchung von naturwissenschaftlichen oder kulturellen Phänomenen und deren Zusammenhängen zu anderen Befunden gekennzeichnet. Menschen mit dieser Neigung haben oft breite Interessen und suchen herausfordernde Probleme, um sie durch sorgfältiges Analysieren zu verstehen und zu lösen.

Musisch-sprachliche Interessenrichtung

Eine musisch-sprachliche Interessenausrichtung haben Personen, die mehrdeutige und offene Situationen bevorzugen, in denen sie ihre Ideen sprachlich kreativ oder künstlerisch zum Ausdruck bringen können. Inhaltlich interessieren sich diese Personen überwiegend für Themen aus den Bereichen Sprache, Musik, bildende Kunst und Schauspiel. Sie haben einen Sinn für Ästhetik, sind oft ausdrucksstark und unkonventionell sowie offen für neue Ideen oder Tätigkeiten.

Soziale Interessenrichtung

Personen mit einer sozialen Interessenausrichtung streben nach Tätigkeiten, bei denen der Kontakt mit anderen Menschen im Vordergrund steht. Sie bevorzugen Situationen, in denen sie anderen Menschen helfen, sie beraten, unterrichten, trainieren, behandeln oder pflegen können. Sie beschäftigen sich lieber mit Menschen als mit Gegenständen, Theorien oder Daten. Personen dieser Ausrichtung sind oft hilfsbereit, entgegenkommend, kontaktfreudig und verständnisvoll.

Unternehmerische Interessenrichtung

Eine unternehmerische Interessenausrichtung haben Personen, die gerne andere Menschen beeinflussen, überzeugen oder führen. Sie sind oft geschäftstüchtig und Erfolg ist ihnen wichtig. Menschen mit diesen Präferenzen sind häufig selbstbewusst, durchsetzungsstark, ehrgeizig und bereit, Verantwortung zu übernehmen.

Systematisierende Interessenrichtung

Personen mit einer systematisierenden Interessenausrichtung bevorzugen ordnende, verwaltende, kalkulatorische und strukturierende Tätigkeiten. Sie ziehen die Verarbeitung und Organisation von konkreten Daten der Beschäftigung mit abstrakten Theorien vor. Sorgfältige Planung ist ihnen wichtig. Personen mit dieser Interessenausrichtung sind oft ausdauernd, ordnungsliebend, pflichtbewusst, gewissenhaft, selbstdiszipliniert und emotional stabil.

In seiner endgültigen Fassung wird was-studiere-ich.de neben den berufsbezogenen Interessen auch den Bereich der *kognitiven Fähigkeiten* berücksichtigen. Hierbei wird auf das sogenannte Berliner Intelligenz-Struktur-Modell zurückgegriffen (Jäger 1984). Dieses Intelligenzmodell ist in der Lage, verschiedene konkurrierende Modelle der kognitiven Leistungsfähigkeit zu integrieren und bietet eine für Orientierungszwecke wichtige Unterscheidung zwischen verschiedenen inhaltlichen Faktoren (s. Abschnitt Weiterentwicklung).

3. Vom Personenprofil zum Studiengang

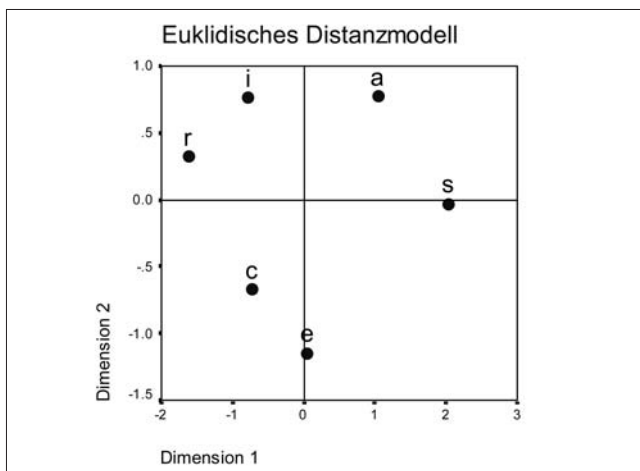
Eine besondere Schwierigkeit bei der Konstruktion eines fächerübergreifenden Tests besteht darin, die Heterogenität der Anforderungen *zwischen* verschiedenen Studienfächern als auch die Heterogenität der Anforderungen *innerhalb* eines Fachs angemessen abzubilden. Nehmen wir das Fach Psychologie als Beispiel. Innerhalb der Psychologie werden die unterschiedlichsten Schwerpunkte angeboten, die zu unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern führen: Ein klinischer

Psychologie muss ganz andere Interessen mitbringen als ein Arbeits- und Organisationspsychologe. Letzterer ist von seinem Anforderungsprofil betriebswirtschaftlichen Berufen sogar ähnlicher als dem klinischen Psychologen. Es wäre also eine nicht zulässige Vereinfachung, wenn man nur ein Anforderungsprofil für das Fach Psychologie entwirft. Für den Test was-studiere-ich.de wurde eine neuartige Lösung des skizzierten Problems entwickelt: Statt auf homogene Studiengangprofile zu setzen, bietet der Test die Möglichkeit, für jeden Studiengang unterschiedliche Profile zu hinterlegen. Hierzu werden jedem Studiengang die einschlägigsten Berufe mit ihren Berufsprofilen zugewiesen. Der Orientierungstest ermittelt also in einem *ersten Schritt* die für einen Testteilnehmer passenden *Berufe* und zeigt daraufhin die *den Berufen zugeordneten Studiengänge*.

4. Misst der Test das, was er messen soll?

Wie bereits erwähnt, wurden die Hollandschen Interessenfelder so modifiziert, dass sie speziell für den Hochschulkontext passen. Gleichwohl sollten die Interessenfelder des Tests die von Holland gefundene kreisförmige Struktur widerspiegeln (vgl. Abbildung 1).

Zur Überprüfung der Modellannahmen wurde mit den Abbildung 2: Ergebnisse einer multidimensionalen Skalierung, was-studiere-ich.de



Daten einer Stichprobe von 30 000 Probanden eine Multidimensionale Skalierung berechnet. Dieses Verfahren verortet die Testergebnisse im zweidimensionalen Raum und zeigt so die Nähe oder Distanz der Skalen zueinander an. Aufgrund der ebenfalls zweidimensionalen Struktur des Modells berufsbezogener Interessen von Holland lassen sich die theoretischen Annahmen mit diesem Verfahren besonders gut überprüfen. Abbildung 2 zeigt die Verteilung der Skalenwerte auf zwei Dimensionen.

Die von Holland postulierte Struktur ist sehr gut nachzuvollziehen. Die Interessenfelder sind nicht nur kreisförmig angeordnet, sondern es stimmt auch die Reihenfolge auf dem Kreisbogen mit den Modellannahmen überein.

rein. Darüber hinaus lassen sich zwei Hauptachsen interpretieren: Die waagerechte Achse reicht vom Pol *Interesse für Dinge* (R) zum Pol *Interesse für Menschen* (S), die senkrechte Achse wird durch die beiden Polen *Interesse für Daten* (C, E) vs. *Interesse für Ideen* (I, A) aufgespannt. Diese Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen von Prediger (1982) überein, der genau diese beiden Achsen als dem Hollandschen Modell zugrundeliegende Basisdimensionen erkannte.

Eine Faktorenanalyse des Tests, auf die hier aus Platzgründen nicht intensiver eingegangen werden kann, ergab sechs Faktoren, die jeweils die Interessenfelder des Hollandschen Modells repräsentieren (vgl. Trapmann/Hell/Schuler 2008). Die durchgeführten Skalenanalysen ergaben sehr gute interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha). Sowohl die Multidimensionale Skalierung als auch die Faktorenanalyse zeigen, dass der Test was-studiere-ich.de, wie intendiert, das Hollandsche Interessenmodell abbildet. Der Test misst, „was er messen soll“, er weist eine hohe Konstruktvalidität aus.

5. Wie wird der Test von der Zielgruppe angenommen?

Der Orientierungstest wurde in der Zeit vom 11.02.2006 bis zum 1.12.2009 über 367.000 Mal komplett absolviert. Bei dieser Zahl handelt es sich *nicht* um sogenannte „Page Impressions“, also Seitenaufrufe, sondern um vollständige Bearbeitungen des Tests.

Die Abbildung 3 gibt einen guten Eindruck, wie sich die Testbearbeitungen im Verlauf des angesprochenen Zeitraums entwickelten. Einzelne Spitzen fallen besonders ins Auge: Sie entstanden immer dann, wenn Medien mit einer größeren Reichweite (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Spiegel-Online) über den Test berichteten. Die mit Abstand größten Auswirkungen hatten Berichte in SWR3 (Hörfunk) und auf tagesschau.de (Internet).

Bearbeiteten im Jahr 2007 noch 117.227 Personen den Test, stieg die Zahl im darauf folgenden Jahr auf 181.642 Personen. Zum Vergleich: Im Jahr 2007 haben in der Bundesrepublik Deutschland ca. 260.000 Schüler die allgemeine Hochschulreife erworben (Quelle: Statistisches Bundesamt). Bereits in Abbildung 3 ist ein Anstieg der Nutzerzahl

Abbildung 3: Vollständig bearbeitete Tests pro Tag in der Zeit vom 1.10.2006 bis zum 1.2.2008

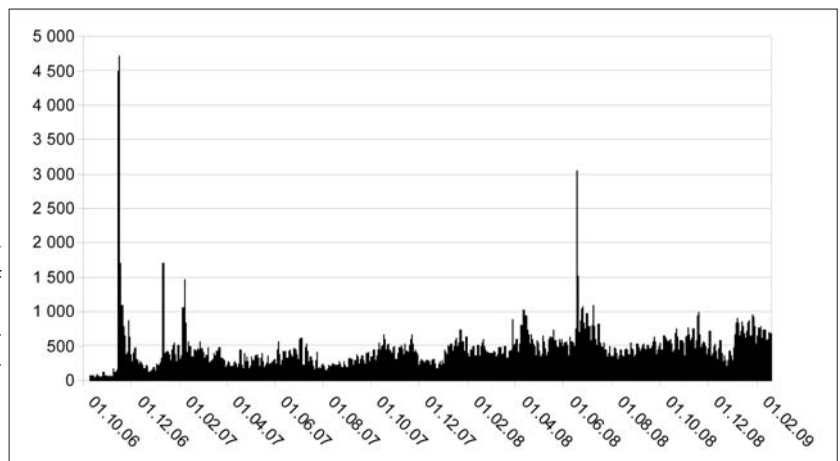
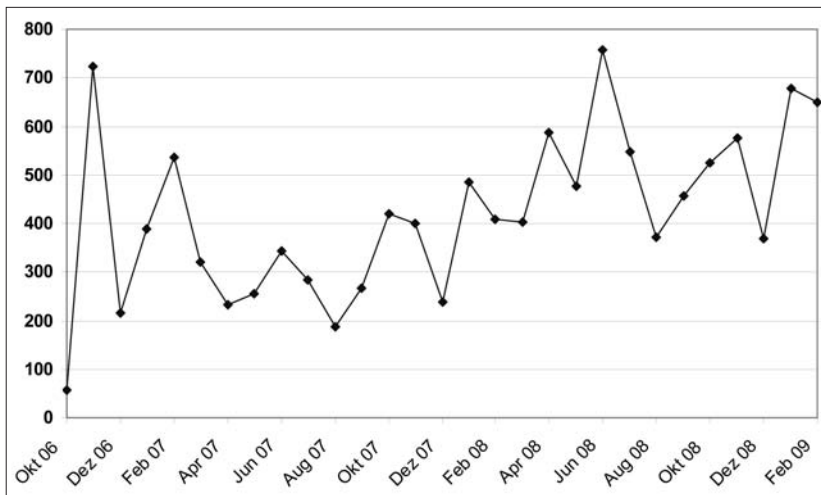


Abbildung 4: Durchschnittliche Anzahl vollständig bearbeiteter Tests pro Tag (Zeitraum Oktober 2006 bis Februar 2008)



len deutlich zu erkennen. Noch offensichtlicher wird die zunehmende Verbreitung des Tests, wenn die Nutzerzahlen wie in Abbildung 4 zu durchschnittlichen Werten verdichtet werden.

Es ist gut zu erkennen, wie die Zahl täglich durchgeführter Tests seit Oktober 2006 – mit den nachvollziehbaren Abweichungen (Medienberichte s.o.) – kontinuierlich steigt. Dieses Phänomen ist umso bemerkenswerter, wenn man sich vor Augen führt, dass für den Test keine größeren Werbebudgets zur Verfügung standen. Zwar wurden in der Anfangszeit Werbeplakate und Postkarten versendet, aber seit Ende 2007 wurde hierauf verzichtet. Die steigenden Zahlen sind also Resultat der sich gegenseitig verstärkenden Phänomene a) Medienberichte, b) Vernetzung – im wahrsten Sinne des Wortes – durch Verweise im Internet und c) persönliche Empfehlungen. Diese Hypothese ließ sich im Rahmen einer Nachbefragung erhärten, deren Ergebnisse im folgenden Abschnitt berichtet werden.

6. Wie zufrieden sind die Nutzerinnen und Nutzer?

Im Frühjahr 2008 wurde eine Nachbefragung mit denjenigen Testteilnehmern durchgeführt, die ihre E-Mail-Adresse für diesen Zweck zur Verfügung gestellt hatten. Ziel war es, die Nutzerfreundlichkeit des Tests, die Verständlichkeit der Rückmeldung und den Nutzen des Verfahrens für die Studienwahl zu erfragen. Zum Zeitpunkt der Befragung lagen 43.035 E-Mail-Adressen vor. Diese Personen wurden kontaktiert. Dabei stellte sich heraus, dass ein größerer Teil der E-Mail-Adressen entweder nicht (mehr) gültig war oder die E-Mail aus anderen Gründen nicht zugestellt werden konnte (Speicherplatzprobleme o.ä.). Dennoch beantworteten immerhin 2.320 Personen den umfangreichen Fragebogen. Die Stichprobe setzt sich aus 1.542 weiblichen und 775 männlichen Befragten zusammen. Von 3 Personen wurde die Frage nach

dem Geschlecht nicht beantwortet. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer lag bei 20,2 Jahren ($SD = 5,1$).

Die größte Gruppe (25,3%) der Befragten ist über eine Suchanfrage bei einer Suchmaschine auf den Test aufmerksam geworden, 21,6% wurden durch Familie, Freunde oder Bekannte auf den Test hingewiesen, 20,4% folgten einem Link von einer anderen Internetseite, 15,8% erfuhren über einen Pressebeitrag von dem Verfahren (Mehrfachnennungen waren möglich). Bemerkenswert sind die Vielfalt der Zugangswege und die vergleichsweise große Bedeutung von Verweisen abseits von Pressebeiträgen und Werbemaßnahmen.

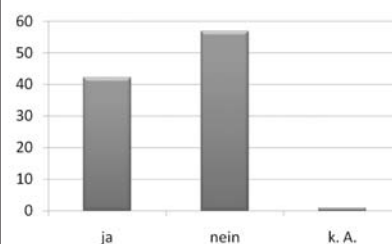
Die Teilnehmer bewerten die grafische Gestaltung (durchschnittliche Schulnote: 2,3), die Benutzerfreundlichkeit (1,8) und die Länge des Tests (2,1) positiv. Ob der Test eher

verlängert oder eher verkürzt werden sollte – darüber sind sich die Befragungsteilnehmer nicht einig, denn 319 Personen fanden den Test zu kurz, 358 zu lang und 1.016 „genau richtig lang“ (627 machten hier keine Angabe). Auch der bei der Testentwicklung besonders beachtete Aspekt der Verständlichkeit der Rückmeldung wird von den Befragten mit einer Durchschnittsnote von 1,8 positiv bewertet.

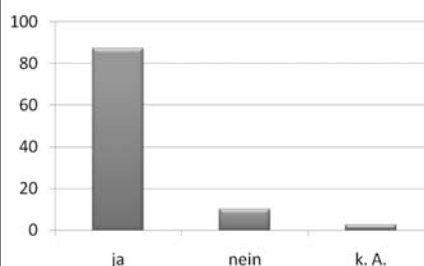
Es wurde eingangs bereits erwähnt, dass der Test das Ziel verfolgt, den Ratsuchenden Anregungen für die weitere Studienwahl zu geben und dazu dienen soll, auf Perspektiven hinzuweisen, die vorher nicht unbedingt bedacht wurden. Daher haben wir danach gefragt, ob der Test Studienfächer empfohlen hat, die neu und gleichzeitig passend waren (vgl. Abbildung 5, obere Grafik). Bei 42,2% der Be-

Abbildung 5: Nachbefragungsergebnisse

Antwort auf die Frage: „Hat der Test Studienfächer empfohlen, auf die Sie ursprünglich nicht gekommen sind, die aber passend sind?“



Antwort auf die Frage: „Würden Sie den Test weiterempfehlen?“



fragten führte der Test zu solchen Empfehlungen, bot also eine sinnvolle Anregung.

Weiterhin waren wir an einer Gesamtbewertung des Tests interessiert. Zu diesem Zweck wurde gefragt, ob die Probanden den Test weiterempfehlen würden. 89,6% stimmten zu, 10,4% würden den Test nicht weiterempfehlen. Angesichts der sehr heterogenen Bedürfnisse der Ratsuchenden, die kaum durch einen einzigen Test ganz befriedigt werden können, handelt es sich bei einer Weiterempfehlungsquote von 90% nach unserer Einschätzung um einen sehr hohen Wert.

Abschließend haben wir in der Nachbefragung eine erste Validierung des Tests an Außenkriterien vorgenommen. Zu diesem Zweck wurden die Probanden, die zum Zeitpunkt der Befragung einen Beruf ausübten, darum gebeten, die Zufriedenheit mit dem ausgeübten Beruf einzuschätzen. Außerdem wurde danach gefragt, ob der Test den Beruf empfohlen hat oder nicht. 104 Personen gaben an, dass sie einen Beruf ausüben, und taxierten die eigene berufliche Zufriedenheit nach dem Schulnotensystem auf 2,5. War der Beruf vom Test empfohlen worden, lag die Zufriedenheit im Mittel bei 1,9; war der Beruf nicht empfohlen worden, so lag sie bei 2,8. Dieser Mittelwertunterschied ist statistisch hoch signifikant und belegt die Aussagekraft des Tests für das Kriterium berufliche Zufriedenheit.

7. Einbettung des Selbsttests in den Prozess der Studienorientierung

Der Orientierungstest kann auf unterschiedliche Weise in den Prozess der Studien- und Berufsorientierung eingebunden werden. Untergliedert man den Entscheidungsprozess in einzelne Phasen (vgl. Tabelle 1), werden die Ansatzpunkte ersichtlich. Oftmals wird was-studiere-ich.de von Probanden spielerisch ausprobiert („mal schauen, was herauskommt“). Diese Personen wollen sich eigentlich noch gar nicht intensiv und planmäßig mit ihrer eigenen Studien- und Berufswahl auseinandersetzen, werden aber durch den spielerischen Zugang dazu angeregt. Speziell für diese Zielgruppe kann der Test in Phase 1 einen ersten Anstoß zur Auseinandersetzung mit der Thematik darstellen. Den Probanden werden viele für sie neuartige Vorschläge geliefert,

die das Interesse für mögliche Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten wecken.

In der sich anschließenden Phase 2 liefert der Test Informationen über die eigenen Interessen und Fähigkeiten, stellt weitergehende Informationen zu Studien- und Berufsmöglichkeiten durch eine gründliche Vernetzung mit Online-Datenbanken und anderen Beratungsangeboten zur Verfügung (Phase 3) und vergleicht das Personenprofil mit den hinterlegten Studiengangs- und Berufsprofilen (Phase 4). Der Orientierungstest kann also vor allem in den frühen Phasen der Entscheidungsfindung Hilfestellung leisten.

Mit unterschiedlichem Erfolg wurde in den letzten Jahren versucht, den Prozess der Studien- und Berufswahl in die Schulcurricula zu integrieren. Durch Informationsveranstaltungen, Projektstage, Berufspraktika, Seminare, Workshops und andere Angebote wird das Thema Studien- und Berufswahl in den Alltag von Schülern und Schülerinnen transportiert. Berufsorientierungsveranstaltungen in Schulen dienen dazu, Schülern das breite Spektrum an möglichen Berufsfeldern aufzuzeigen, und haben auch zum Ziel, Schüler mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen vertraut zu machen. Für beide Zielsetzungen bietet was-studiere-ich.de Unterstützung.

Der schulische Berufsorientierungsprozess beginnt üblicherweise in den Klassen 9 und 10. Dieser Zeitrahmen bietet sich auch für einen ersten Einsatz des Selbsttests zur Studienorientierung an. In seiner endgültigen Fassung gibt das Verfahren den Testteilnehmern Rückmeldungen über individuelle Fähigkeiten und Interessen. Es erlaubt durch zahlreiche Verlinkungen zu anderen Quellen zum Thema Berufs- und Studienwahl eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsorientierung. Durch den Test empfohlene Berufsfelder können im Anschluss im Rahmen von Praktika oder Orientierungsveranstaltungen weiter exploriert werden. Aus dem Orientierungsverfahren gewonnene Informationen über individuelle Stärken und Neigungen können zu diesem Zeitpunkt auch für die Kurswahl in der Sekundarstufe II genutzt werden.

Des Weiteren wird empfohlen, den Orientierungstest nochmals in den Klassen 11 oder 12 zu absolvieren. Besonders der Bereich der beruflichen Interessen unterliegt Veränderungen und stabilisiert sich erst im Laufe der Adoleszenz (Low/Yoon/Roberts/Round 2005). Erfahrungen aus ersten Berufspraktika sowie die zunehmende Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den individuellen Zielen spiegeln sich u.a. in differenzierteren beruflichen Interessen wider.

Ein weiteres Einsatzfeld für den Selbsttest zur Studienorientierung stellen Beratungsgespräche an Hochschulen oder durch die Bundesagentur für Arbeit dar. Denkbar ist die Testteilnahme als Vorbereitung auf das Gespräch mit dem Berater, um eine erste Idee bezüglich möglicher Studiengänge und Berufsvorstellungen zu erarbeiten, oder aber auch im Anschluss an ein erstes Beratungsgespräch, um zu überprüfen, ob individuelle Interessen und Fähigkeiten den Anforderungen des Berufs oder Studiengangs entsprechen, bzw. welche Alternativen für den Einzelnen zusätzlich in Frage kommen. Auch für die

Tabelle 1: Entscheidungsmodell in Anlehnung an Germeijs und Verschueren (2006) sowie Hirschi und Läge (2007)

Phase	Beschreibung	Funktion des Orientierungstests
Phase 1	Sensibilisierungsphase: Erkennen der Notwendigkeit einer Entscheidung	Anregung
Phase 2	Selbstexploration: Herausarbeiten eigener Interessen, Fähigkeiten und Werte	Diagnose von Interessen und Fähigkeiten
Phase 3	Umweltexploration: Informieren über Ausbildungen, Berufe und Werdegänge	Bereitstellung von Studien- und Berufsinformationen
Phase 4	Passungsprüfung Selbst-Umwelt: Vergleichen der eigenen Interessen / Fähigkeiten / Werte mit den beruflichen Umsetzungs- und Entfaltungsmöglichkeiten	Abgleich von Personen und Berufsprofil
Phase 5	Reduktion und Vertiefung: Reduktion der Alternativen auf wenige Alternativen, Sammlung weitergehender Informationen	-
Phase 6	Festlegungsphase: Festlegung auf eine Alternative	-
Phase 7	Nachentscheidungsphase: Zunehmende Bindung an die Entscheidung oder Revidierung der Entscheidung	-
Phase 8	Umsetzungsphase: Sammeln von Informationen für den Ausbildungs- oder Berufsbeginn	-

Neuorientierung von Studierenden z.B. im Rahmen einer Beratung von Studienabbrechern kann das Orientierungsverfahren als Hilfsmittel herangezogen werden.

9. Vernetzung mit anderen Beratungsangeboten

In der Realität verläuft der Entscheidungsprozess für oder gegen einen Beruf nicht linear, sondern wird von Zufälligkeiten und unvorhersehbaren Entwicklungen bestimmt. Wir halten daher schematische, idealtypische Informations- und Beratungsabläufe zwar für im Prinzip wünschenswert, aber sie werden in der Praxis selten anzutreffen sein. Nach unserer Einschätzung ist es für ein funktionierendes System wesentlich, dass die einzelnen Instanzen so gut wie möglich miteinander vernetzt sind.

Erklärtes Ziel des Selbsttests ist die enge Vernetzung mit Beratungs- und Informationsangeboten anderer Anbieter und Träger. Derzeit werden die durch den Test rückgemeldeten Berufe direkt mit der Berufsdatenbank BERUFENET der Bundesagentur für Arbeit verlinkt. Weiterhin werden der Hochschulkompass (HRK), Adressen mit weiterführenden Beratungsangeboten, Informationsseiten zu Hochschulrankings und viele weitere für die Studienentscheidung relevante Informationen aufgeführt. Da wir den Test als offene Plattform verstehen, werden wir auch gezielt auf fachspezifische Selbsttests verlinken.

Wie bereits angesprochen, kann der Test individuell zeitlich und methodisch in ein persönliches Beratungsgespräch im Rahmen der (Fach-) Studienberatung durch Hochschulen integriert werden. Speziell für Berater haben wir eine eigene Berateransicht programmiert. Unter der Adresse www.was-studiere-ich.de/profilblatt.php können Berater detaillierte Informationen zum Profil des Ratsuchenden abrufen. Voraussetzung ist natürlich, dass der Ratsuchende dem Berater vor, während oder nach dem Gespräch seine Kennnummer („ID“) mitteilt. Erste Trainings mit Studienberatern zur Anwendung des Tests und speziell der Berateransicht wurden bereits durchgeführt. Derzeit ist ein Schulungskonzept für Beratungslehrer an Schulen in Planung, das die Lehrkräfte mit den theoretischen Hintergründen des Orientierungsverfahrens vertraut machen soll. Weiterhin werden Anregungen gegeben, wie sich der Selbsttest zur Studienorientierung zielführend im Rahmen der Berufsberatung an Schulen integrieren lässt.

10. Weiterentwicklung von was-studiere-ich.de

Der Test was-studiere-ich.de wurde ursprünglich an der Universität Hohenheim von Benedikt Hell und Heinz Schuler unter Mitarbeit mehrerer Doktoranden und Diplomanden entwickelt. Inzwischen wird das Instrument – unterstützt durch das baden-württembergische Wissenschaftsministerium – in Kooperation der Universitäten Konstanz und Hohenheim zu einem Verfahren weiterentwickelt, das allen baden-württembergischen Universitäten und Fachhochschulen offen steht. Ein entsprechendes Angebot an die Landeshochschulen führte zu einer überwältigenden Resonanz: Alle 9 Landesuniversitäten, 4 der 6 Pädagogischen Hochschulen und 22 der 25 Fachhochschulen Baden-

Württembergs beteiligen sich an der Weiterentwicklung zu einem landesweiten Orientierungstest.

Erfreulicherweise wirken die Hochschulen aktiv und sehr engagiert an der Weiterentwicklung des Tests mit. Bis März 2009 haben sich 579 Fachexperten, meist Professoren und/oder Fachstudienberater, an der Beschreibung ihrer Studiengänge und der zugehörigen Berufe beteiligt. Auf diese Weise wurden bereits 1.241 Berufe durch 9.327 Einzeleinschätzungen charakterisiert.

Wie bereits angesprochen, wird der Test auch inhaltlich erweitert, indem er in Zukunft auch den Bereich der kognitiven Fähigkeiten abdecken wird. Als Rahmenmodell für diesen Merkmalsbereich wird das Berliner Intelligenz-Strukturmodell dienen (Jäger 1984). Es gilt in der deutschen Psychologie als Konsensmodell und ist in der Lage, andere Intelligenzauffassungen zu integrieren. Angesichts der begrenzten Durchführungszeit werden wir die drei Hauptfacetten des Modells, die Fähigkeiten im numerischen Bereich, die Fähigkeiten im verbalen Bereich und die Fähigkeiten im figural-bildhaften Bereich, operationalisieren.

Literaturverzeichnis

- Germeijs, V./Verschuere, K. (2006): High School Students' Career Decision-Making Process: Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, pp. 449-471.
- Gottfredson, L.S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Brown, S.D./Lent, R.W. (Eds.): *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ, pp. 71-100.
- Hirschi, A./Läge, D. (2007): The relation of secondary students' career-choice readiness to a six-phase model of career decision making. *Journal of Career Development*, 34, pp. 164-191.
- Holland, J.L. (1973): *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ.
- Holland, J.L. (1985): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ.
- Holland, J.L. (1997): *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. (3rd ed.) Odessa, FL, US.
- Jäger, A.O. (1984): Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 1, pp. 21-35.
- Low, K.S.D./Yoon, M./Roberts, B.W./Rounds, J. (2005): The Stability of Vocational Interests From Early Adolescence to Middle Adulthood: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 131, pp. 713-737.
- Prediger, D.J. (1982): Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21, pp. 259-287.
- Trapmann, S./Hell, B./Schuler, H. (2008): Konstruktion und Evaluation eines mehrstufigen Auswahlverfahrens für Lehramtsstudierende im Fach Biologie an der Universität Hohenheim. In: Schuler, H./Hell, B. (Eds.): *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen, pp. 168-177.

■ **Dr. Benedikt Hell**, Dipl.-Psych., Beauftragter für Auswahl- und Orientierungsverfahren, Universität Konstanz

E-Mail: benedikt.hell@uni-konstanz.de

■ **Katja Päßler**, Diplom-Psych., Mitarbeiterin im Projekt Orientierungstest, Universität Konstanz, E-Mail:

■ **Dr. Heinz Schuler**, Professor für Psychologie, Universität Hohenheim, E-Mail: schuler@uni-hohenheim.de

*Joachim Diercks, Jutta Kast,
Kristof Kupka & Katharina Bolten*

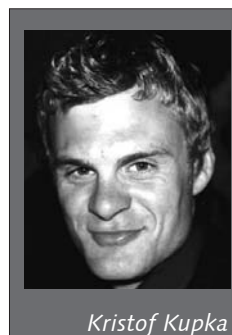
HAW-Navigator – internetbasierte Orientierungs- und Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit der Studienberatung an der HAW Hamburg



Joachim Diercks



Jutta Kast



Kristof Kupka



Katharina Bolten

Der vorliegende Beitrag beschreibt, wie die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) unter der Bezeichnung „HAW-Navigator“ internetbasierte Studieninformations- und Selbsttestinstrumente einsetzt, um potenzielle Bewerber/innen vor der eigentlichen Bewerbung über wesentliche charakteristische Merkmale unterschiedlicher Studiengänge zu informieren und so über den Wirkungshebel „verbesserte Selbstauswahl“ den individuellen und allgemeinen Studiererfolg zu erhöhen. Hierbei wird unter anderem beschrieben, dass das Projekt seinen Ursprung vorrangig ausgehend von Fragestellungen der Studierendenauswahl genommen hat und nicht durch Zielsetzungen im Rahmen der Studienberatung initiiert wurde. Gleichwohl hat sich das Projekt im Zeitverlauf erheblich stärker dahingehend entwickelt, einen Beitrag zu einer insgesamt verbesserten Studierendenorientierung zu leisten, anstatt eine Bewerbungshürde im Sinne eines Auswahltests darzustellen. Diese Entwicklung steht im Einklang mit dem allgemeinen Stand der Diskussion rund um die Frage „Studierendenauswahl versus Studierendeninformation“. Vor diesem Hintergrund beleuchtet der Artikel die aktuellen Berührungspunkte von virtueller Studienorientierung und persönlicher Studienberatung und geht abschließend im Sinne eines Werkstattberichts auf die zukünftig angestrebte Verzahnung beider Bereiche ein.

Hochschulpolitischer Kontext der Einführung virtueller Studienorientierungs- und Self-Assessment Verfahren

Die 2004 beschlossene Reform der Hochschulzulassung besagt im Kern, dass die Hochschulen in Deutschland künftig aktiver an der Auswahl ihrer Studierenden mitwirken sollen.

Wie die Hochschul-Rektoren-Konferenz (HRK) und der Wissenschaftsrat übereinstimmend betonten, sollen bei der Umsetzung der gesetzlichen Anforderungen im Wesentlichen zwei Aspekte Berücksichtigung finden:

- Ein auf Effizienz ausgerichtetes Hochschulsystem muss alle Chancen nutzen, die Studienerfolgsrate zu erhöhen.

- Ein zugleich wettbewerbsorientiertes Hochschulsystem muss die Hochschulen dabei unterstützen, eigene Schwerpunkte zu setzen und ihr Studienangebot deutlich zu profilieren.

In der Konsequenz muss dies zu einer wesentlich größeren Mitwirkung der Hochschulen an den Auswahlverfahren für die Studienbewerber/innen führen. Nach den vorliegenden Erkenntnissen ist die Durchschnittsnote einer Hochschulzugangsberechtigung, insbesondere die Abiturnote, bester Einzelparameter für die Prognose des Studienerfolgs und deshalb für eine optimale Bewerberauswahl weiterhin unverzichtbar (Hell/Trapmann/Wiegand/Hirn/Schuler 2005). Es kann argumentiert werden, dass das Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung auch das Vorhandensein einer allgemeinen Studierfähigkeit aussagt. Aufgrund des hohen Aggregationsniveaus der Abiturdurchschnittsnoten ist aber der Abgleich mit studienfachspezifischen Anforderungen nicht im wünschenswerten Umfang möglich. Von daher wird vermehrt auf den Begriff der Passfähigkeit verwiesen, wobei Passfähigkeit verstanden wird als möglichst hohe Übereinstimmung individueller Kompetenzen der Studienanfänger/innen mit den grundlegenden und spezifischen Anforderungen eines Studiums, differenziert nach Inhalt und Profil (vgl. Lewin/Lischka 2004).

Das Prinzip der Passfähigkeit impliziert somit grundsätzlich, dass sowohl die Kompetenzen der Studieninteressierten als auch die Anforderungen der Hochschulen/Studienfächer Variablen sind. Passung entsteht hierbei durch eine beidseitige Annäherung sowohl der Leistungsvoraussetzungen der Studienanfänger/innen als auch der Studienanforderungen der Hochschulen. Dieses dynamische Begriffsverständnis bietet zahlreiche Möglichkeiten zur weiteren Profilbildung der Hochschulen und zum weiteren Wettbewerb um geeignete Studierende. Durch stärker herausgearbeitete Profile

der Hochschulen/Studienfächer wird auch die Selbstselektion passender Studienbewerber/innen unterstützt.

Wissenschaftsrat und HRK kommen zu dem Schluss, dass bei der Gestaltung der Auswahlprozesse durch Hochschulen bzw. Studiengänge nicht einseitig auf die Überprüfung bewerberseitig vorhandener Kompetenzen abgestellt werden sollte (bspw. über Auswahltests), sondern dass die Optimierung von Auswahlverfahren mit einem Beratungsvorgang einhergehen sollte, der zur größeren Sicherheit der Studienentscheidung und daher zur Senkung der Abbruchquote beiträgt.

Das „Hochschul E-Assessment Projekt“ - HEAP

Vor dem Hintergrund der genannten Entwicklungen wurde im November 2004 das „Hochschul E-Assessment Projekt – HEAP“ gestartet, mit dem Ziel, den Auswahlprozess im Rahmen der Studienwahl durch einen Online-Selbsttest zu unterstützen.

HEAP wurde als hochschulübergreifendes und im Sinne einer Public-Private-Partnership organisiertes Projekt aufgesetzt. Beteiligt waren insgesamt fünf Studiengänge aus den drei größten Hamburger Hochschulen. Die zentrale Fragestellung hinter dem HEAP war:

- Führt eine verbesserte Information und die Möglichkeit zur Selbsttestung vor der eigentlichen Bewerbung zu einer besseren Studienwahl?

Die unter Federführung des Fachbereichs Psychologie der Universität Hamburg (Prof. A. Redlich) durchgeführte Befragung der Teilnehmer/innen legte den Schluss nahe, dass diese Ausgangsfragestellung bejaht werden konnte.

- Knapp zwei Drittel der befragten Personen stimmten etwa der Aussage „Das eStudienberatungsangebot hat mir bei der Studienentscheidung geholfen“ überwiegend bis absolut zu.
- Auch wurden die Teilnehmer/innen sowohl vor als auch nach der Teilnahme nach ihrer Studienwahlsicherheit befragt. Zu Beginn gaben gut 40% der Teilnehmer/innen an, dass sie sich sicher seien, den entsprechenden Studiengang antreten zu wollen. Nach Abschluss des Angebots waren es über 50%. Die Anzahl der Teilnehmer/innen, die sich unsicher in Bezug auf das Studium waren, konnte hingegen von über 10% auf gut 5% etwa halbiert werden.

Doch nicht nur die Ergebnisse der Evaluation des HEAP legen nahe, dass Selbstauswahl eine geeignete Methode zur Erhöhung des Studienerfolgs ist. Die Macht des „Auswahlinstrument“ Selbstauswahl wird schnell deutlich, wenn man sich einen einfachen Sachverhalt vor Augen hält: Gelänge es einer Hochschule beispielsweise, ausschließlich „passende“ Bewerber/innen anzulocken, bedürfte es im Grunde keines weiteren Auswahlverfahrens mehr. Wenn man so will, zöge selbst ein auf Zufall basierendes Losverfahren immer einen oder eine richtige(n) Bewerber/in aus dem Lostopf. Umgekehrt jedoch gilt dieses Beispiel natürlich auch: Einer Hochschule, die keine(n) einzige(n) „passende(n)“ Bewerber/in erreicht, hilft auch das beste – i.S. der Selektionsdiagnostik „valideste“ – Auswahlverfahren nicht. Wo kein(e) geeignete(r) Bewerber/in ist, kann ihn/sie auch kein noch so gutes Verfahren aufspüren.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz sogenannter „Realistic Job Previews“, also der möglichst realistischen Darstellung der Gegebenheiten eines Jobs oder Berufsbildes (in diesem Fall eines Studiums) bevor ein(e) Kandidat/in diesen antritt, generell positive Auswirkungen z.B. auf die „Klarheit der ursprünglichen Erwartungen“ (Accuracy of initial expectations) oder die Gefahr des vorzeitigen bewerberseitigen „Rückzugs aus dem Recruitingprozess“ (attrition from the recruitment process) hat (vgl. u.a. Phillips 1998).

Internetbasierte Orientierungs- und Selbsteinschätzungsinstrumente an der HAW Hamburg – „HAW-Navigator“

Die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg geht vor dem beschriebenen Hintergrund den Weg der virtuellen Studienorientierung mit Self-Assessment-Elementen – der Ansatz der „HAW-Navigatoren“. Über das Internet werden potenzielle Bewerber/innen vor der eigentlichen Bewerbung über die wesentlichen charakteristischen Merkmale des jeweiligen Studiengangs informiert. Unterteilt in verschiedene Themenkapitel umfassen die „HAW-Navigatoren“ Informationen z.B. zu Berufswelt, Studienorganisation, Studienkultur, benötigten Fachkenntnissen oder gestellten und erwarteten Anforderungsniveaus etc. des jeweiligen Studiengangs.

Statt also darauf zu warten, wer sich für den einen oder anderen Studiengang bewirbt, um diese Bewerber/innen dann „auszuwählen“, wird aktiv darauf eingewirkt, dass sich von vornherein ein höherer Anteil passender Kandidat/innen angezogen und bestärkt fühlt. Der Wirkungshebel der HAW-Navigatoren ist also in erster Linie die Erhöhung des Anteils passender Kandidat/innen unter den Bewerber/innen („Erhöhung der Grundquote“), nicht primär die Verbesserung der Validität der Fremdauswahl.

Die virtuellen Orientierungsformate basieren auf der Überzeugung, dass das „Können“, also Fähigkeiten, die sich unter Umständen über den Einsatz von Auswahltests überprüfen ließen, lediglich eine von vier wichtigen Zutaten einer „richtigen Studienwahl“ darstellen. Für eine umfassende, langfristig erfolgreiche Studienwahlentscheidung sind daneben aber vor allem auch Aspekte des „Kennens“, „Wollens“ und „Sollens“ entscheidend (vgl. Redlich et al. 2006):

- „Was muss eine studieninteressierte Person alles wissen, damit sie eine fundierte Entscheidung treffen kann?“
- „Will die Person diesen Studiengang auch studieren?“
- „Bringt die Person das nötige Rüstzeug mit?“

Dies sind in diesem Kontext wichtige Leitfragestellungen. Die Dimension des „Sollens“ bedient sowohl Facetten der Fähigkeit als auch der Information und entspricht wahrscheinlich am ehesten dem momentan viel zitierten Begriff des Self-Assessments. Die virtuellen Studieninformationssysteme gehen von einem mündigen, vernunftbegabten Studieninteressierten aus. Diesem wird die Entscheidung nicht aus der Hand genommen, sondern vielmehr die Information gegeben, anhand derer er/sie eine fundiertere Entscheidung treffen kann. Man erkennt an dieser Stelle deutlich die Nähe zu Zielsetzungen der allgemeinen und studienfachspezifischen Studienberatung.

Gründe für den Weg der virtuellen Studienorientierung mit Selbsttest-Elementen an der HAW Hamburg

Die HAW Hamburg hat sich aus verschiedenen Gründen zu dieser Art der virtuellen Studienorientierung entschieden: Die HAW Hamburg versucht mit dem HAW-Navigator bereits im Vorfeld Einfluss darauf zu nehmen, wer sich bei der Hochschule um einen Studienplatz bewirbt. Der HAW-Navigator soll die Bewerber/innen darin unterstützen, selber einzuschätzen, ob ihre Fähigkeiten sowie die eigenen Vorstellungen und Erwartungen bezüglich des angestrebten Studienganges mit den realen Anforderungen und Inhalten übereinstimmen. Es ist durchaus intendiert, Bewerber/innen, die hier eine geringe Übereinstimmung (Passung) feststellen und deswegen auch mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit das Studium erfolgreich abschließen würden, zum Hinterfragen anzuregen und in letzter Konsequenz auch von einer Bewerbung abzuhalten.

„Passende“ Studieninteressierte sollen in ihrer Auswahl bestärkt werden und auch Studieninteressierte, die einen Studiengang bisher noch gar nicht in Betracht gezogen haben, können durch die virtuelle Studienorientierung auf einen Studiengang aufmerksam gemacht werden und diesen (wenn er zu ihnen passt) in ihre Auswahl einbeziehen. Hauptziel ist, den Interessierten bereits vor der Bewerbung zu verdeutlichen, was dieser Studiengang ist und auch, was er nicht ist. Es steigt damit auch der Anteil an Bewerber/innen, die diesen Studiengang nicht nur studieren können, sondern auch studieren wollen. Das heißt, es steigt die bewerberseitige Auswahlssicherheit.

Ein weiterer Grund ist, dass das Profil der Hochschule gestärkt wird. Die HAW kann auf diese Weise ihre Stärken kommunizieren, auf ihre Schwerpunkte der Lehre und ihre Besonderheiten hinweisen. Insofern stellen die HAW-Navigatoren einen wichtigen Baustein beim Aufbau einer klar positionierten Bildungsmarke dar. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Studieninteressierte die Hochschule in ihr „Relevant Set“ aufnehmen.

Die Durchführung der virtuellen Studienorientierung über das Internet ist ökonomisch. Es kann parallel ein „One-to-Many-Dialog“ mit einer Vielzahl an Studieninteressierten geführt werden. Mit den HAW-Navigatoren sollen die bestehenden Informations- und Beratungsangebote der Hochschule, insbesondere der Zentralen Studienberatung und der Studienfachberatung, ergänzt werden.

Ein wesentlicher Vorteil der internetbasierten Durchführung ist die Orts- und Zeitunabhängigkeit. Dadurch bietet sich für Ratsuchende die Möglichkeit, die virtuelle Studienorientierung dann durchzuführen, wenn das Bedürfnis bei ihnen entsteht. Die Wirksamkeit der Selbstorientierung kann dann besonders groß sein, wenn sie spontane Änderungsimpulse (Bedürfnisse) mit dem Änderungsbedarf, der sich aus dem Durchlaufen des HAW-Navigators ergibt, verbindet (vgl. Sieland 2002).

Die Darstellungsmöglichkeiten im Internet sind multimedial. Es besteht nicht nur die Möglichkeit zur „Informationsvermittlung“, sondern es ist ein großer Grad an „Erleben“ möglich, gleichsam ein „Blick hinter die Kulissen“.

Zudem kommen methodische, ethische und juristische Bedenken gegenüber einer reinen „eignungsdiagnostischen Prüfung“ hier nicht zum Tragen. Bei dieser Art der Auswahl (Selbstauswahl) wird nicht getestet, ob ein(e) Studienbe-

werber/in dem Studium gewachsen ist. Vielmehr wird Interessierten die Möglichkeit gegeben, selbst herauszufinden, ob dieser Studiengang zu ihnen passt. Passfähigkeit ist mehr als Eignung!

Aufbau der HAW-Navigatoren sowie Integration in den Bewerbungsprozess

Zu Beginn jedes Navigators werden die Interessierten begrüßt (teilweise per Video von Studierenden des jeweiligen Departments) und über die Inhalte und Ziele des HAW-Navigators aufgeklärt. Im Anschluss an diese Informationen erfolgt die Registrierung.

Abbildung 1: Videobegrüßung aus dem HAW-Navigator für Ökotrophologie



Die Registrierung ist aus zwei Gründen in den HAW-Navigator integriert. Zum einen dient sie der Speicherung des Fortschritts jedes Nutzers. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, die virtuelle Studienorientierung zwischen durch zu unterbrechen und später wieder an dieselbe Stelle zurückgesetzt zu werden.

Zum anderen ist die Absolvierung des HAW-Navigators bei den meisten Studiengängen an der HAW ein verpflichtender Bestandteil des Bewerbungsprozesses. Anhand der E-Mail-Adresse, mit der sich die/der Bewerber/in für den HAW-Navigator registriert hat, wird überprüft, ob die virtuelle Studienorientierung mindestens einmal komplett absolviert wurde.

Nach der Registrierung gibt es zunächst eine Modulübersicht, in der dargestellt wird, welche Themenkapitel dieser Navigator enthält und was den/die Nutzer/in in den einzelnen Kapiteln erwartet.

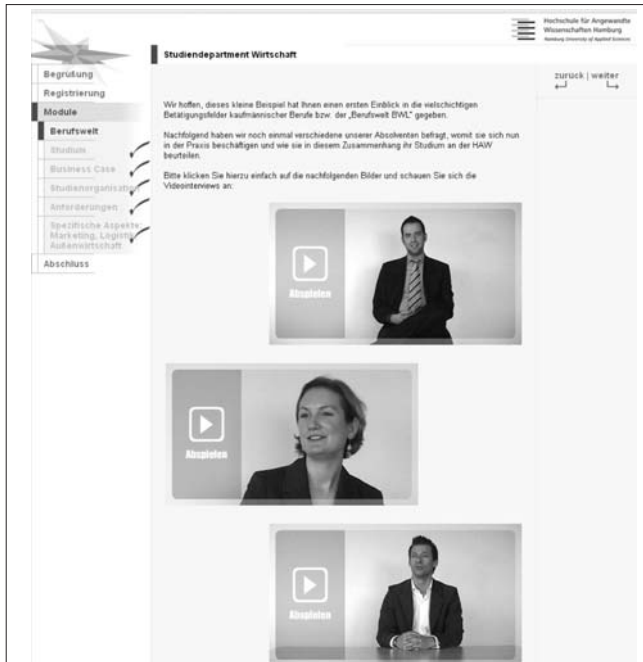
Die anschließenden Module variieren im Detail je nach Studiengang. Allerdings umfassen die meisten Navigatoren ein Set von Themenmodulen bestehend aus

- Berufswelt,
- Studieninformationen,
- Studienorganisation,
- Anforderungen und
- Studienkultur.

In den Themenmodulen zur Berufswelt werden Informationen bereitgestellt bspw. zu den späteren Tätigkeitsfeldern, Branchen oder Berufsaussichten. In Videointerviews berich-

ten Absolvent/innen darüber, welchen Beruf sie ausüben und wie sie das Studium auf diesen Beruf vorbereitet hat.

Abbildung 2: Beispiele für Alumni-Interviews aus dem Navigator des Departments Wirtschaft



In den Modulen zur Studieninformation werden Einblicke in Studienabläufe, Studieninhalte oder Besonderheiten der Studiengänge gewährt.

Die Module zur Studienorganisation decken in vielen Navigatoren den eher formalen Teil der Informationen ab. Hier geht es um Themen wie (Pflicht-)Praktika, Finanzierung des Studiums, Kosten oder Praxissemester. Auch das Thema Zeitmanagement spielt hier eine wichtige Rolle. Anhand von Beispielstundenplänen oder eines interaktiven Zeitreglersystems, durch das Interessierte planen können, wie ein Tag während des Studiums aussehen könnte, wird der Zeitaufwand eines Studiums verdeutlicht. Falsche Erwartungen hinsichtlich des erforderlichen Zeitaufwands werden reduziert. Die Anforderungen, die ein Studiengang an seine Bewerber/innen stellt, werden zumeist durch Selbsttests abgebildet. Je nach Studiengang werden Aufgaben zu Themen wie Mathematik, Technik, Biologie oder Englisch gestellt, die wichtige Grundlagen des jeweiligen Studiengangs darstellen oder bzgl. derer es häufig falsche Vorstellungen gibt („...ich wusste gar nicht, dass ich im Rahmen des Pflege-management-Studiums betriebswirtschaftliche Zusammenhänge lernen muss...“). Nach Beantwortung der jeweiligen Aufgaben oder Fallstudien erhält der Nutzer ein Feedback zu seinen Lösungen. Dieses dient nicht dazu, eine Eignung oder das Vorhandensein eines gewissen Niveaus „zu messen“. Vielmehr ist die zentrale Zielsetzung, dem Nutzer erwartete Niveaus vor Augen zu führen und zur Selbstreflexion darüber anzuregen, ob dieses Studium das richtige ist. Bewerber/innen, die mit den Aufgaben nicht so gut zurecht gekommen sind, wird nicht von diesem Studiengang abgeraten, es wird ihnen jedoch klar gemacht, dass sie sich mit genau solchen Inhalten beschäftigen müssen, wenn sie sich für den Studiengang entscheiden.

Die Navigatoren enthalten außerdem Informationen zum Studium in Hamburg, an der HAW im Allgemeinen und an den jeweiligen Departments im Speziellen. Durch Fotorundgänge, virtuelle Grundrisse, Bilder, Texte oder Videos mit Studierenden wird dem/der Nutzer/in vermittelt, wie es an der HAW aussieht, wie das Leben als Studierender abläuft und was sie/ihn erwartet, wenn sie/er sich für das Studium entscheidet.

Beendet wird jeder HAW-Navigator durch ein Abschlussmodul. Hier wird noch einmal die Gelegenheit zur Reflexion über die in den vorherigen Modulen enthaltenen Informationen gegeben. Zudem werden statistische Daten und Einschätzungen zum System der virtuellen Studienorientierung erhoben. Die Ergebnisse dieser Evaluation werden im weiteren Verlauf noch näher beleuchtet. Auch das Abschlussmodul ist mindestens einmal komplett zu durchlaufen, damit der HAW-Navigator als „vollständig bearbeitet“ gilt. Da die mindestens einmalige vollständige Absolvierung des HAW-Navigators zwingender Bestandteil einer Bewerbung ist, wurde die Applikation mit dem Online-Bewerbungssystem der HAW Hamburg verknüpft. Die Information, ob ein(e) Bewerber/in einen bestimmten Navigator durchlaufen hat, wird direkt an dieses System übergeben. Nur wenn die/der Bewerber/in den Navigator durchlaufen hat, wird sie/er für die Bewerbung für den jeweiligen Studiengang automatisiert freigeschaltet.

Aktueller Ausbaustand sowie weitere Entwicklung

Bislang existieren Navigatoren für folgende 21 Studiengänge:

- Hochschulübergreifender Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen,
- Soziale Arbeit, Pflegeentwicklung und Management sowie Bildung und Erziehung in der Kindheit,
- Logistik / Technische BWL, Marketing / Technische BWL sowie Außenwirtschaft / Internationales Management,
- Maschinenbau / Energie- und Anlagensysteme, Maschinenbau / Entwicklung und Konstruktion sowie Produktionstechnik und -management,
- Ökotoxikologie und Health Sciences,
- Medientechnik und Media Systems,
- Public Management (gemeinsam mit dem Personalamt der Stadt Hamburg),
- Medizintechnik, Hazard Control und Rescue Engineering (gemeinsam mit der Feuerwehr Hamburg) sowie
- Biotechnologie, Verfahrenstechnik und Umwelttechnik.

Bis zur Bewerbungsfrist für das Wintersemester 2009/2010 erfolgt der Ausbau auf dann 31 Studiengänge. Nach Erreichen dieser Ausbaustufe werden nahezu alle grundständigen Bachelor-Studiengänge der HAW Hamburg in den HAW-Navigatoren abgebildet sein. Die Übersicht aller verfügbaren HAW-Navigatoren findet sich unter: www.haw-navigator.de.

Zugang zu den „HAW-Navigatoren“

Wie bereits beschrieben ist die mindestens einmalige vollständige Absolvierung des jeweiligen HAW-Navigators zwingende Voraussetzung, um sich an der HAW Hamburg überhaupt für den jeweiligen Studiengang bewerben zu können. Dabei kommt es nicht auf das „wie“, also die Qualität der Bearbeitung, sondern nur auf das „ob“ an. Um die

Teilnahme einem bestimmten Nutzer zuordnen zu können, muss dieser sich zu Beginn des HAW-Navigators registrieren. Gleichwohl können die HAW-Navigatoren auch zu reinen Informationszwecken, also ohne expliziten Bewerbungswunsch genutzt werden. Hierzu wurde ein anonymer freizugänglicher Gastzugang eingerichtet. Auf den jeweiligen Startseiten der Navigatoren ist hierzu oben rechts auf „Login“ zu klicken und die E-Mail-Adresse „gast@cyquest.net“ und das Passwort „gast“ als Zugangsdaten einzugeben. Die Tatsache, dass die Zugriffszahlen außerhalb der Bewerbungszeiträume, die an der HAW in den Zeiträumen zwischen 01.12. und 15.01. sowie 01.06 und 15.07. liegen, immerhin etwa einem Drittel der Zugriffszahlen innerhalb der Bewerbungszeiträume entsprechen, belegen die allgemein informatorische Bedeutung der HAW-Navigatoren.

Evaluationsergebnisse

Die nachfolgend dargestellten Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die Befragungsergebnisse aus den bisher realisierten Navigatoren. Seit Start der ersten Navigatoren Mitte 2006 haben gut 26.000 Personen registriert an einem der virtuellen Studienberatungsangebote teilgenommen. Knapp 16.500 hiervon haben dabei den Status „vollständig absolviert“ erreicht, d.h. den jeweiligen Navigator mindestens einmal komplett durchlaufen. Da auch die Absolvierung des abschließenden Evaluationsmoduls erforderlich ist, um den Navigator abzuschließen, basieren die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse auf dieser Datenbasis.

Im Mittelpunkt der Befragung standen explizit Aspekte der „Studienwahlsicherheit“, der „Beratungsqualität“ und der „Benutzerzufriedenheit“:

- Wie hat den Teilnehmer/innen das Angebot gefallen?
- Fühlten sich die Teilnehmer/innen durch die virtuelle Studienberatung gut beraten?
- Fühlten sie sich in ihrer Studienwahl sicherer?
- Hatten sie das Gefühl, die maßgeblichen Informationen erhalten zu haben?

Darüber hinaus wurde auch überprüft, ob der durchlaufene HAW-Navigator einen Effekt auf das Image der Departments, der Studiengänge bzw. der HAW Hamburg insgesamt hatte und somit auch als Marketinginstrument nachhaltig zur Profilbildung beitrug.

Gesamtheitliche Beurteilung

Die Gesamtbeurteilung der HAW-Navigatoren wurde mittels der Frage „Wie hat Ihnen das virtuelle Studienberatungs-Angebot insgesamt gefallen?“, die auf einer Schulnotenskala zu beantworten war, erhoben. Die Durchschnittsbewertung reichte hierbei von 1,73 bis 2,15. Zwischen 72,7% und 88% der Befragten haben dabei die Noten „sehr gut“ oder „gut“ vergeben.

Diese Ergebnisse weisen auf eine hohe allgemeine Nutzerakzeptanz hin. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluationsdimensionen detailliert dargestellt.

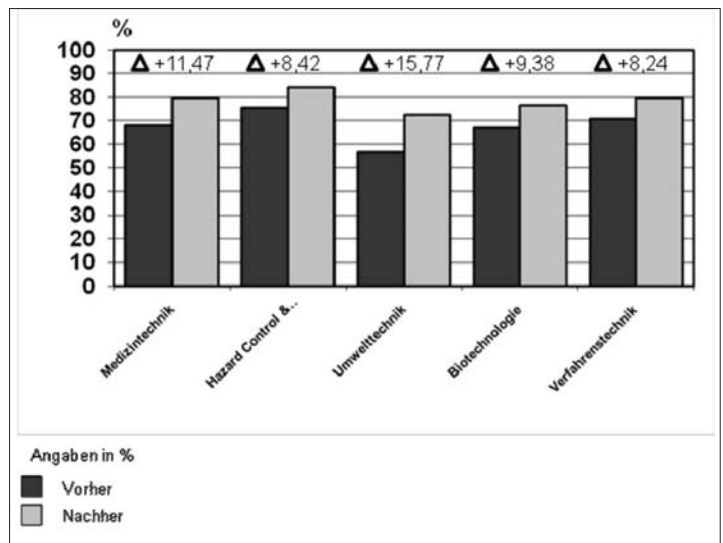
Beitrag zur begründeten Entscheidung

Auf die Frage „Wie sicher sind Sie, hier studieren zu wollen?“ gaben nach Durchlaufen des Navigators zwischen

68,4% und 89,7% der Befragten zur Antwort, dass sie sich in der Entscheidung „sicher“ oder „absolut sicher“ seien.

In den Navigatoren der sechs Studiengänge Medizintechnik, Hazard Control & Rescue Engineering, Umwelttechnik, Biotechnologie und Verfahrenstechnik wurde die Frage nach der Studienwahlsicherheit sowohl zu Beginn als auch am Ende der virtuellen Studienorientierung gestellt. Der Anteil der Teilnehmer/innen, die in ihrer Studienwahlentscheidung absolut sicher oder sicher waren, stieg dabei nach Komplettierung um 8,24 bis 15,77 Prozentpunkte an.

Abbildung 3: Veränderung der Studienwahlsicherheit



Bei den Navigatoren, die mehr als einen Studiengang abdecken, wurde ferner hinterfragt, ob die virtuelle Studienorientierung die Präferenz für einen der enthaltenen Studiengänge verändert hat (bspw. „Technische BWL – Logistik“ versus „Technische BWL – Marketing“). Hierbei gaben immerhin 19,24% der Befragten an, dass die Präferenz durch die virtuelle Studienorientierung zumindest teilweise verändert wurde; 11,4% sagten aus, dass ihre Präferenz „eher ja“ oder „absolut“ verändert wurde. Wenngleich also die Teilnehmerschaft insgesamt hinsichtlich ihrer Studienwahl auch vor der Teilnahme am HAW-Navigator bereits relativ sicher war, hat der Navigator doch innerhalb der Studiengänge noch bei etwa einem Drittel der Teilnehmer/innen zu einer (mindestens teilweisen) Veränderung der Präferenz geführt. Insofern scheinen diese Angebote auch das Ziel erreicht zu haben, hinreichend auf Unterschiede zwischen den Studiengängen hinzuweisen.

Qualität und Informationsgehalt

Die Teilnehmer/innen sollten auch den Informationsgehalt bzw. die Beratungsqualität einschätzen. Die Fragen bezogen sich u.a. auf die Neuigkeit der Information und die Klärung der Erwartungen an das Studium. In Bezug auf den Bekanntheitsgrad der Informationen stimmten zwischen 77,3% und 96,2% der Befragten der Aussage „Ich habe etwas Neues über das Studium und die Berufsbilder erfahren“ teilweise bis absolut zu. Diese Aussagen belegen deutlich, dass der HAW-Navigator einen zusätzlichen Informationsnutzen für einen Großteil der Nutzer stiftet.

Darüber hinaus konnten die eigenen Erwartungen an das jeweilige Studium im Zuge der Bearbeitung des HAW-Navigators geklärt werden. Der Aussage „Das virtuelle Studienberatungs-Angebot hat meine Erwartungen in Bezug auf das Studium geklärt“ stimmten zwischen 81,6% und 96,7% der Befragten teilweise bis absolut zu. Es lässt sich aus diesen Ergebnissen ableiten, dass die Informationsqualität als sehr gut einzuschätzen ist. Studien zufolge berichten Studienabbrecher/innen über viele Belastungen (Jobs, Familie) und sind schlechter über das Studium informiert (Wissenschaftsrat 2004 sowie Heublein/Spangenberg/Sommer 2003). Die Ergebnisse der Befragung im Rahmen des HAW-Navigators legen den Schluss nahe, dass durch dessen Einsatz Abbrecherquoten, die aus einer Unsicherheit in Bezug auf den Studiengang und die Bewerbungsentscheidung resultieren, reduziert werden können.

Gestaltung des HAW-Navigators

Zur Evaluation der Gestaltung des HAW-Navigators wurden u.a. Fragen nach dem Nutzen der multimedialen Inhalte sowie des Umfangs gestellt.

Bei der Frage „Wie fanden Sie die multimedialen Inhalte (Filme, Animationen, Tonaufnahmen)?“, die auf einer siebenstufigen Skala von „überflüssig“ bis „hilfreich“ zu beantworten war, ergaben sich bei allen Navigatoren deutlich linksschiefe Verteilungen, d.h. eine deutliche Mehrheit stufte diese Inhalte als „hilfreich“ ein.

Die Frage „In Bezug auf Ihr Interesse am Studium in einem der Studiengänge – wie schätzen Sie den Umfang des virtuellen Studienberatungs-Angebotes ein?“ beantworteten zwischen 65,9% und 83,8% der Befragten mit „genau richtig“. Es gab jeweils kaum Befragte, die den Umfang als zu gering oder zu groß einstufen. Die Ergebnisse können insgesamt als Feedback für eine gelungene Gestaltung des HAW-Navigators verstanden werden.

Beeinflussung des Images

Zwischen 61,2% und 80,6% der befragten Bewerber/innen sagten aus, dass der HAW-Navigator einen eher positiven bzw. deutlich positiven Einfluss auf das Bild des Studiengangs, des Departments bzw. der Fakultät ausübt. Eine negative Imagewirkung gaben nur 0% bis 3,51% der Befragten an. Dieses Ergebnis belegt, dass der HAW-Navigator ebenfalls dem Ziel der Imageförderung dient und unterstreicht seine Marketingwirkung.

Ausgewählte O-Töne von Teilnehmer/innen

Abschließend wurde den Teilnehmern die offene Frage gestellt, was ihnen am virtuellen Studienberatungsangebot gefällt und wo ggf. Verbesserungspotenziale liegen. Dazu die folgende zufällige Auswahl von Antworten:

- „Ich finde das virtuelle Studienberatungsangebot sehr gut. In den meisten Fällen ist man sich nicht ganz sicher, ob Ökotrophologie das Richtige ist. Hier wird sehr deutlich beschrieben, was auf einen zukommt und wo man vielleicht noch mal nachbessern sollte. Sehr Gut!!! (HAW-Navigator Ökotrophologie).“
- „Man wird sehr gut und überschaubar durch den Navigator geführt. (HAW-Navigator Bildung und Erziehung in der Kindheit).“

- „Ausführliche Informationen über die Studiengänge. Der Selbsttest ist sehr gut und sollte für alle Bachelor Studiengänge eingerichtet werden. (HAW-Navigator Medientechnik und Media Systems).“
- „Gefallen haben mir die Ratschläge und Erfahrungswerte der Studenten bzw. des Professors in den einzelnen Videoclips. Auch der modulare Aufbau des Selbsttestes ist sehr hilfreich und übersichtlich gestaltet. Verbessern könnte man das Aufgebot an Videos. Interessant wäre es, wenn man einen Kurzfilm über den Tagesablauf an der HAW betrachten könnte. (HAW-Navigator Maschinenbau und Produktion).“
- „Mir gefiel erst einmal sehr, dass Sie überhaupt solche Studienberatung angeboten haben. Leider findet man bei anderen Hochschulen nicht solche Studienberatung. Es ist zwar zeitintensiv, aber ich denke, nach dem Selbsttest kann man sich gut selber einschätzen. (HAW-Navigator Wirtschaft).“
- „Die Berichte der Studenten sind klasse und interessant und könnten noch ein wenig ausführlicher sein. Mich würden auch noch die NCs der letzten Jahre interessieren und die Chancen, einen Studienplatz zu bekommen. (HAW-Navigator Hazard Control / Rescue Engineering).“
- „Ich finde es ausgesprochen gut, dass diese virtuelle Studienberatung Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewerbung bei der HAW ist. (HAW-Navigator Umwelttechnik).“

Berührungspunkte zwischen virtueller Studienorientierung und persönlicher Studienberatung

Zu Beginn des Gesamtprojekts der HAW-Navigatoren entstand sprachgebräuchlich der Begriff der „virtuellen Studienberatung“. Diese Begrifflichkeit bot dabei den Charme einer klaren Positionierung, weil die Semantik des Begriffs auf Anhieb dafür sorgte, dass „jeder sich etwas darunter vorstellen konnte“. Gleichwohl ist der Begriff nicht unproblematisch: So ist der Begriff „Studienberatung“ in Deutschland nicht nur inhaltlich, sondern auch institutionell besetzt. Die „Zentrale Studienberatung“ und die „Studienfachberatung“ benennen in den Hochschulen Institutionen, die für Ratsuchende ein umfassendes Informations- und Beratungsangebot zu Fragen rund um Studieneinstieg, -organisation, -anforderungen und -alltag vorhalten. Im Rahmen dieser Institutionen wird der Begriff „Beratung“ in der Regel in einem „dialogischen“ Verständnis verwendet. Diesen dialogischen Anspruch kann ein Mensch-Maschine-Dialog per definitionem nicht gleichwertig ersetzen. Man erkennt, dass die Überschreibung „Virtuelle Studienberatung“ zunächst einmal eher aus Marketingergwägungen heraus entstanden ist, weniger aus einer sauberen sprachlichen Bezeichnung. Derzeit wird deshalb dem Begriff „Virtuelle Studienorientierung“ der Vorzug gegeben und dieser Schritt für Schritt eingesetzt.

Bei der Entwicklung der Inhalte der HAW-Navigatoren gab es in der Regel einen sehr intensiven Kontakt zwischen CY-QUEST und den Studienfachberater/innen in den jeweiligen Fakultäten und Departments. Deren Know-How in der Beratung von Studieninteressierten wurde intensiv genutzt, sowohl bei der Bestimmung der Inhalte wie auch bei der Entwicklung der multimedialen Umsetzung. Die Berührungspunkte zu der Zentralen Studienberatung der HAW

Hamburg waren hingegen in der Vergangenheit eher überschaubar und beschränkten sich weitestgehend darauf, dass innerhalb der HAW-Navigatoren auf die Zentrale Studienberatung sowie umgekehrt auf den Webseiten der Zentralen Studienberatung auf die Möglichkeit zur Teilnahme an den „Selbsttests für Studieninteressierte“ hingewiesen wurde. Auch wurden Personen, die sich zur persönlichen Beratung in der Studienberatung einfanden, auf die Möglichkeit zur Nutzung der HAW-Navigatoren hingewiesen. Eine weitergehende Verzahnung, insbesondere im Hinblick auf die Kopplung und Abstimmung von Inhalten, ist für die Zukunft vorgesehen.

Zukünftige Verzahnung der HAW-Navigatoren mit der persönlichen Studienberatung

Die erste konkrete Maßnahme bezieht sich auf eine stärkere „technische Verzahnung“ der beiden Sphären. Während gegenwärtig innerhalb der HAW-Navigatoren nur im Rahmen der Einleitung auf die Möglichkeit zur persönlichen Studienberatung hingewiesen wird, sollen diese Querverweise zukünftig auch an den passenden Stellen innerhalb sowie am Ende der Navigatoren erfolgen. Dass das Gesamtprojekt der HAW-Navigatoren ursprünglich stärker aus der Perspektive der Auswahl und Zulassung betrachtet wurde, zeigt sich u.a. daran, dass zum Ende der Navigatoren eine direkte Verlinkung zur Online-Bewerbung integriert war, während der Hinweis auf die Möglichkeit zur (weiterführenden) persönlichen Beratung fehlte. Diese Lücke wird nun geschlossen. Neben der technischen soll zweitens auch die „inhaltliche Verzahnung“ deutlich ausgebaut werden. So sollen etwa die zurzeit in der Entwicklung befindlichen Navigatoren (die im Schwerpunkt die noch fehlenden Studiengänge der Fakultät Technik und Informatik abdecken) noch eine Art Schlussredaktion in der Zentralen Studienberatung durchlaufen, bevor sie in die technische und gestalterische Umsetzung gehen. Mögliche inhaltliche Lücken, die sich insbesondere aus Sicht der Studienberatung zeigen, können so noch vor Onlinestart gefüllt werden. Drittens sollen die Querverbindungen zum team.studieneinstieg (TSE) ausgebaut werden. Das TSE bietet inzwischen für nahezu alle Studiengänge der HAW Erstsemestertutorien an. Im Rahmen der Tutorien werden Studienanfänger/innen durch studentische Tutoren und Tutorinnen beim Einstieg in das Studium begleitet. Über das gesamte erste Semester arbeiten diese Tutoren und Tutorinnen in Kleingruppen mit max. 20 Studierenden jeweils 1,5 Stunden pro Woche. Die Tutorien bieten einen Raum, in dem das „Studieren und Lernen lernen“ im Vordergrund steht. Alle Fragen, die beim Studieneinstieg aufkommen, werden hier behandelt. Z.B.:

- Was genau sind die Anforderungen in meinem Studiengang?
- Wie lerne ich effektiver?
- Was mache ich, wenn mir die Lust am Studium vergeht?
- Welche Möglichkeiten habe ich, mein Studium zu finanzieren?
- Wie organisiere ich mein Studium, wenn ich nebenbei arbeite?
- Wann und wie plane ich einen Auslandsaufenthalt?

Wenngleich sich der Blickwinkel natürlich unterscheidet (bei den Teilnehmer/innen der Navigatoren handelt es sich

zunächst um Interessierte oder Bewerber/innen, während an den Erstsemestertutorien bereits immatrikulierte Studierende teilnehmen), sind die thematischen Überschneidungen beider Instrumente unverkennbar. Diese Nähe soll ausgenutzt werden, indem einerseits innerhalb der Navigatoren der Querverweis auf die Erstsemestertutorien (www.haw-hamburg.de/studieneinstieg) als Standardinhalt aufgenommen wird. Zum anderen sollen die Navigatoren einer kritischen Sichtung durch das team.studieneinstieg unterzogen werden, so dass in höherem Maße sichergestellt werden kann, dass dort bereits diejenigen Fragestellungen angesprochen werden, die typischerweise später Inhalt der Erstsemestertutorien werden. Gelingt dies, so entsteht eine „konsistente Beratungskette“ von der ersten unverbindlichen Orientierung bis hinein ins Studium.

Die vierte konkrete Maßnahme bezieht sich auf die gemeinsame Entwicklung eines studiengangs- und departmentübergreifenden Orientierungs-Moduls („Meta-Navigator“). Während die bereits fertigen und die in der Entstehung befindlichen Orientierungsangebote sich jeweils konkret auf einen Studiengang oder die Studiengänge eines Departments beziehen und somit insbesondere denjenigen Studieninteressierten eine Orientierungshilfe geben, die bereits eine grobe Vorauswahl für sich getroffen haben, existiert zur Zeit noch kein übergreifendes Format für diejenigen, die noch gar nicht wissen, wo sie anfangen sollen, sich zu informieren. Es ist daher schon seit längerer Zeit beabsichtigt, ein fächerübergreifendes Angebot zu schaffen, das eine erste Orientierung hinsichtlich der bestpassenden Studienrichtung geben soll. Am Ende dieser Orientierungseinheit steht dann eine Empfehlung, mit welchen Studienbereichen man sich möglicherweise zuerst intensiver befassen sollte und welche der HAW-Navigatoren für eine weitergehende Information anzusteuern sind. Es ist naheliegend und beabsichtigt, dass die inhaltliche Gestaltung dieses übergreifenden Angebots gemeinsam mit der Zentralen Studienberatung erarbeitet wird. Insofern wird die Zentrale Studienberatung hierbei die Rolle einnehmen, die in den fachspezifischen Navigatoren bislang den Studienfachberater/innen zugefallen ist.

Fazit

Die HAW Hamburg verfolgt mit den HAW-Navigatoren verschiedene Ziele. Studieninteressierte sollen vor ihrer Bewerbung für einen Studienplatz informiert werden, was sie im Studium erwartet und was nicht. Studieninteressierte sollen aufgrund einer verbesserten Selbstauswahl dazu in der Lage sein, ihre Studienentscheidung zu verbessern. Auf diese Weise sollen der individuelle wie auch der allgemeine Studienerfolg verbessert werden. Diese Ziele werden, soweit sich dies aus heutiger Sicht beurteilen lässt, zufriedenstellend erfüllt. Für eine abschließende Aussage darüber, ob die virtuelle Studienorientierung der HAW-Navigatoren eine messbare Wirkung hinsichtlich der Senkung von Studien-Abbrecherquoten respektive einer Erhöhung des allgemeinen Studienerfolgs hat, sind weitere Analysen über einen längeren Zeitraum nötig.

Die Ergebnisse der Evaluation der einzelnen Navigatoren deuten darauf hin, dass auch aus Sicht der Studienbewerber/innen der HAW-Navigator ein sinnvolles und gewinnbringendes Instrument ist.

Zukünftig sollen die Vorzüge der virtuellen Studienorientierung auf der einen Seite sowie der persönlichen Studienberatung auf der anderen Seite stärker miteinander verbunden werden, um so – im Sinne eines integrierten Ansatzes – das Zusammenfinden von „richtigem Studiengang und richtigem Kandidaten“ weiter zu verbessern.

Als Vision steht am Ende ein vollständiges Informationsangebot, welches von „grober virtueller Orientierung“ über „detaillierte virtuelle Information“ und „persönliche Studienberatung“ bis hin zu „intensiver Betreuung im Rahmen der Erstsemestertutorien“ reicht.

Literaturverzeichnis

- Redlich, A. et. al (2006): HEAP – Hochschul-E-Assessment-Projekt, unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Heine, C./Briedis, K./Didi, H.-J./Haase, K./Trost, G. (2006): Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern. Eine Bestandsaufnahme, HIS-Kurzinformation A3/2006. Hannover.
- Hell, B./Trapmann, S./Weigand, S./Hirn, J.O./Schuler, H. (2005): Die Validität von Prädiktoren des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. Vortrag auf der 4. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bonn, 19.09.-21.09.2005.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs – Analyse 2002, HIS-Hochschulplanung Band 180. Hannover.
- Lewin, D./Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung, Arbeitsberichte 6'04. Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg.
- Phillips, J.M. (1998): Effects of Realistic Job Previews on Multiple Organizational Outcomes: A Meta-Analysis", in: Academy of Management Journal, 41, S. 673-690.
- Sieland, B. (2002): Verhaltensprävention – ein unverzichtbarer Schritt. Wie können Pädagogen ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern? Pädagogik, 54, S. 7-8, S. 22-28.
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Köln.

Beratungsgesellschaft CYQUEST

Das vorgestellte Projekt der HAW-Navigatoren wurde für die HAW Hamburg von CYQUEST – The Recruitment Company umgesetzt. Auch beim als Public-Private-Partnership organisierten HEAP war CYQUEST als privatwirtschaftlicher Partner beteiligt. Unter dem Oberbegriff Recruitment umfasst das CYQUEST Leistungsspektrum die Bereiche eAssessment, SelfAssessment, Berufs- und Studienorientierung sowie Online-Employer Branding. Zu den CYQUEST Kunden gehören zahlreiche namhafte Unternehmen, öffentliche Einrichtungen und Hochschulen, wie z.B. Bacardi, Beiersdorf, Bertelsmann, Citibank, Commerzbank, DAK, Deutsche Bahn, Fern-Fachhochschule Schweiz, Freie und Hansestadt Hamburg, Gruner + Jahr, Hamburg Media School, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Hochschule Niederrhein, Karstadt, Leuphana Universität Lüneburg, Media-Saturn, PriceWaterhouse-Coopers, Tchibo und Unilever (www.cyquest.net).

- **Joachim Diercks**, Geschäftsführer CYQUEST GmbH, Entwicklung der HAW-Navigatoren im Auftrag der HAW Hamburg, E-Mail: j.diercks@cyquest.net
- **Jutta Kast**, Soziologin M.A., Leiterin der Zentralen Studienberatung, HAW Hamburg, E-Mail: jutta.kast@haw-hamburg.de
- **Dr. Kristof Kupka**, Geschäftsführer webadelic.de GmbH, Leiter der psychologischen Verfahrensentwicklung CYQUEST GmbH, E-Mail: k.kupka@cyquest.net
- **Katharina Bolten**, Projektmanagerin CYQUEST GmbH, Leitung Gesamtprojekt „HAW-Navigator“, E-Mail: k.bolten@cyquest.net

Fachtagung: Studien(fach)beratung im Spannungsfeld zwischen Akquise und Abschreckung

11. Juni 2009, Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin

Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge gibt Anlass, die Information vor Aufnahme des Studiums zu verbessern und über die erforderliche Beratung der Studieninteressierten und Studierenden neu nachzudenken.

Online Self-Assessments als neue Medien der Studienberatung sollen dabei helfen, die Selbstselektion der Geeigneten unter den Bewerbern und Bewerberinnen zu fördern.

Zentrale Studienberatung und die dezentrale Studienfachberatung bewegen sich aufeinander zu und werden ergänzt durch neue Akteure wie Studien- und Prüfungsberater.

Das übliche Sprechstundengespräch in der Studienfachberatung kann durch Zielvereinbarungen zwischen Lehrenden, Studierenden und Beratern zu einem effizienten Instrument der Lernunterstützung werden.

Die Tagung geht all diesen Aspekten durch Impulsvorträge renommierter Expertinnen und Experten und durch Workshops nach.

Studienfachberaterinnen und -berater, die in ihren Gesprächen mit Studierenden ziel- und ergebnisorientierter vorgehen möchten oder nach Möglichkeiten suchen, diese Beratungen zu optimieren, können am Freitag an Supervisionsworkshops teilnehmen, die von Expertinnen und Experten der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin angeboten werden.

Detaillierte Informationen zum Programm finden Sie im Internet unter:
<http://www.fu-berlin.de/weiterbildung/news/studienfachberatung.html>

Svea Vent, Edgar Erdfelder & Birgit Heilig

MISS - Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften

Mit dem Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften (MISS) haben die Autoren ein internetbasiertes Beratungstool für Schüler und Schülerinnen entwickelt, die sich für ein Studium der Psychologie, Soziologie oder Politikwissenschaft interessieren. Als kostenloser Selbsttest bietet es angehenden Studierenden die Möglichkeit, sich vor ihrer Bewerbung um einen Studienplatz umfassend über das angestrebte Studienfach zu informieren. Dabei werden den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zutreffende, aber auch häufig fälschlich angenommene unzutreffende Studieninhalte, Anforderungen und Berufsbilder vorgegeben, welche sie dann auf einer Skala hinsichtlich ihrer Richtigkeit einschätzen sollen. Auf Basis einer automatischen Rückmeldung können die Studieninteressierten anschließend selbst bewerten, ob ihre bisherigen Erwartungen an das Studienfach den tatsächlichen Anforderungen entsprechen. Auf diesem Weg soll das Beratungstool zu einer Entscheidungsfindung für oder gegen das jeweilige Studienfach beitragen.

1. Ausgangslage

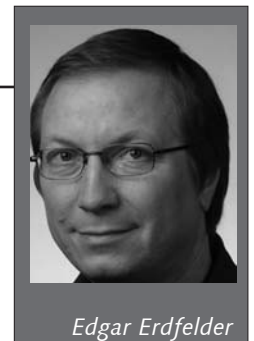
Die deutsche Hochschullandschaft befindet sich seit einigen Jahren in einem spürbaren Wandel. So stellt die zunehmende Bedeutung hochschuleigener Auswahlverfahren für Studierende einen wesentlichen Aspekt des Veränderungsprozesses dar. Zusätzlich zur Auswahl durch die Hochschulen selbst ist aber auch eine Selbstselektion der Studieninteressierten anzustreben, die es diesen erlaubt, bereits vor Eintritt in den hochschuleigenen Auswahlprozess ein möglichst realistisches Bild ihrer persönlichen Eignung für das Studienfach zu erhalten. Das 2007 beschlossene *Erste Gesetz zur Umsetzung der Föderalismusreform im Hochschulbereich (EHFRUG)* des Landes Baden-Württemberg sieht sogar vor, dass Studienbewerber ab dem Wintersemester 2010/2011 vor der Zulassung bzw. Immatrikulation die Teilnahme an einem Orientierungstest oder an einem Orientierungsgespräch der Hochschule nachweisen müssen, um auf diese Weise ein ausreichendes Maß an Informationen bei den Studienanfängern sicherzustellen (§ 60, Absatz 2, Satz 6).

Selbstselektion

Der Grundgedanke der Selbstauswahl ist einfach: Studieninteressierte sollen so umfassend über ihren zukünftigen



Svea Vent



Edgar Erdfelder



Birgit Heilig

Studiengang und dessen inhaltliche Schwerpunkte und Anforderungen einerseits sowie über die eigenen Fähigkeiten und Interessen andererseits informiert sein, dass sie selbst erkennen können, ob sie dem Anforderungsprofil entsprechen oder nicht. Im Idealfall bewerben sich damit nur die tatsächlich geeigneten und korrekt informierten Studieninteressierten für einen Studiengang (Arnhold/Hachmeister, 2004). Die Fähigkeit zur Selbstselektion hängt dabei unter anderem entscheidend von den zur Verfügung stehenden Informationen ab.

Informationsstand von Studieninteressierten

Informationen für Studieninteressierte über Studiengänge und Studienanforderungen scheinen im deutschen Hochschulraum aber nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stehen. Der Wissenschaftsrat (2004) analysierte den Übergang deutscher Abiturienten von der Schule zur Hochschule. Er stellte dabei fest, dass weit über die Hälfte der Studienanfänger zu Studienbeginn nicht hinreichend über das Studienfach und die Hochschule informiert sei. Fast ein Drittel verfüge kaum oder überhaupt nicht über die notwendigen Informationen. Diese Defizite tragen laut Wissenschaftsrat dazu bei, dass die ersten Semester für die Studienanfänger unnötig erschwert werden und zu unangemessen hohen Studienabbruchquoten führen, welche insbesondere in den Sozialwissenschaften vergleichsweise hoch liegen (Heublein/Schmelzer/Sommer 2005).

2. Self-Assessments als Instrument der Selbstselektion und Informationsvermittlung

Als eine Reaktion auf die eben beschriebene Ausgangslage werden von Universitäten in zunehmendem Maße Self-Assessments als Instrumente der Selbsteinschätzung und Informationsvermittlung angeboten. Unter Self-Assessments

versteht man internetbasierte Selbsttests, die von den Studieninteressierten freiwillig aufgesucht und eigenständig durchgeführt werden. Als Bestandteil des Studienberatungsangebotes haben die Ergebnisse dabei keinen Einfluss auf eine Zulassung oder Ablehnung in einem späteren Bewerbungsverfahren, sondern sollen angehenden Studierenden einen Eindruck vermitteln, mit welchen Inhalten sie sich im Wesentlichen in ihrem Studium beschäftigen werden und welche Anforderungen damit verbunden sind. Da die Self-Assessments internetbasiert angeboten werden, können die Studieninteressierten Ort und Zeit ihrer Teilnahme individuell gestalten und sich so unabhängig von bestimmten Hochschulstandorten und Beratungszeiten informieren.

Beispiele für Self-Assessments

Vor allem in den letzten Jahren entwickelten mehrere deutsche Hochschulen umfassende Self-Assessments. Als studienengangsspezifische Beispiele können der Online-Studienkompass für Psychologie der Universität Hamburg (http://webapp5.rz.uni-hamburg.de/pion16/studienberatung/virtuelle_studienberatung.htm) und der Selbsttest der Universität Freiburg für die Anglistik (<http://www.psaw.uni-freiburg.de/selfassessment/angl>) herangezogen werden. Über ganze Fächergruppen wie die Naturwissenschaften oder die Geisteswissenschaften informiert der Verbund Norddeutscher Universitäten (<http://www.selfassessment.uni-nordverbund.de>).

Das Mannheimer Informationssystem (MISS)

Das Mannheimer Informationssystem ist ein Self-Assessment, welches Studieninteressierten die Möglichkeit bietet, ihre Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich einzelner Studiengänge direkt zu überprüfen. Insofern findet im Mannheimer Informationssystem eine *explizite Berücksichtigung von Erwartungen* im Rahmen der Studienfachwahl statt.

Die besondere Bedeutung von Erwartungen im Zusammenhang mit der Studiengangsfindung wird unter anderem von Heublein, Spangenberg und Sommer (2003) betont. Ihrer Meinung nach spielen Erwartungen hinsichtlich Studienzufriedenheit und Studienabbruch eine entscheidende Rolle. Ein beträchtlicher Anteil der Studienabbrüche sei durch falsche Erwartungen bedingt. Um das Risiko falscher Erwartungen zu verringern, sollten ausreichende Informationen über Studienanforderungen und Studienbedingungen sowie Studienvoraussetzungen seitens der Hochschule bereitgestellt werden. Allerdings kann der Bildung einer falschen Erwartungshaltung nicht notwendigerweise allein durch Information begegnet werden, da objektive Informationen unter Umständen subjektiv falsch interpretiert werden könnten oder Studieninteressierte wichtige Informationen überlesen. Daher empfiehlt es sich unserer Meinung nach, die Erwartungen und Vorstellungen der Studieninteressierten direkt zu erheben und zu korrigieren.

Dieser Aspekt hebt das Mannheimer Instrument von anderen testpsychologisch entwickelten Selbsttests ab, welche bei der Überprüfung von individuellen Voraussetzungen und der Vermittlung von Anforderungen vor allem auf kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Interessen fokussieren. Seit seiner Freischaltung im Mai 2006 stieß das MISS auf eine erfreulich positive Resonanz. In den ersten

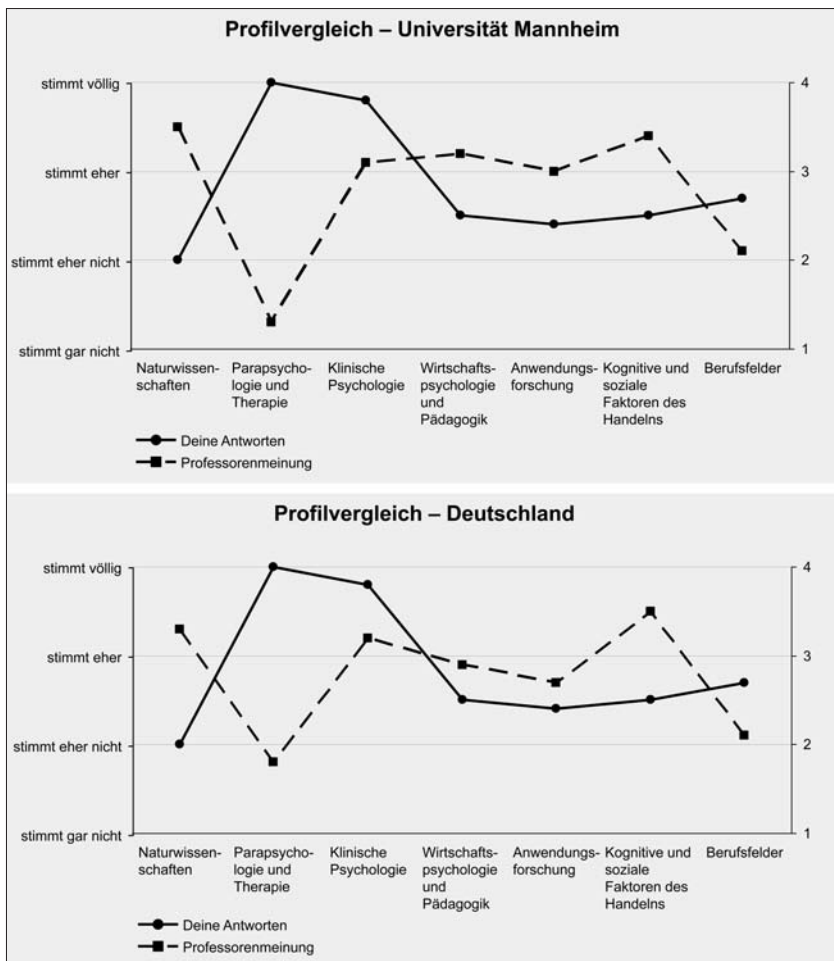
zwei Jahren durchliefen fast 5.000 Personen das gesamte Mannheimer Informationssystem.

3. Struktur und Ablauf des MISS

Bezüglich seiner Inhalte kann das Mannheimer Informationssystem in zwei Hauptbestandteile untergliedert werden. Neben testpsychologisch entwickelten Erwartungstests, die sich auf die Studiengänge Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaft beziehen, beinhaltet das MISS umfangreiche schriftliche Informationstexte zu jedem dieser Studiengänge. Insgesamt sollte für die Bearbeitung des gesamten Informationssystems eine dreiviertel Stunde eingeplant werden. Eine Registrierung ist nicht erforderlich und es müssen keine besonderen Systemvoraussetzungen erfüllt sein. Der Ablauf der Bearbeitung des gesamten Mannheimer Informationssystems gestaltet sich wie folgt:

- **Einführung und Auswahl eines Studienfachs:** Die Startseite des MISS ist unter www.sowi.uni-mannheim.de/self-assessment zu erreichen. Hier wählen Studieninteressenten das Studienfach aus, über welches sie sich näher informieren möchten.
- **Erwartungstest:** Im Erwartungstest werden Fragen wie „Ich erwarte, dass man statistische Zusammenhänge berechnen muss“ jeweils einzeln auf dem Bildschirm präsentiert und auf einer vierstufigen Antwortskala beurteilt. Die Fragen beziehen sich vor allem auf die Studieninhalte, aber auch auf Anforderungen und Berufsbilder des jeweiligen Studienganges.
- **Rückmeldung:** Die Auswertung des Erwartungstests erfolgt unmittelbar nach der Beantwortung der letzten Frage individuell für jeden Studieninteressierten. Die Erwartungen werden sowohl auf der Ebene spezifischer Studienfachmerkmale (z.B. „Ich erwarte, dass man im Psychologiestudium Experimente plant und auswertet.“) als auch auf der Ebene breiterer, faktorenanalytisch gewonnener Erwartungsdimensionen (z.B. „Psychologie ist eine Naturwissenschaft.“) rückgemeldet. Zur Veranschaulichung der Dimensionswerte wurde die Form eines Profilvergleichs gewählt, in dem die individuellen Aussagen des Studieninteressierten mit den Antworten von Mannheimer Professoren der Sozialwissenschaften verglichen werden. Um dem Unterschied zwischen dem Profil eines Studiengangs im Allgemeinen sowie dem spezifischen Profil des Studiengangs an der Universität Mannheim gerecht zu werden, erfolgt dabei eine zweifache Ergebnisdarstellung, die jeweils auf einer Befragung der Mannheimer Professoren beruht. Je weiter die Datenpunkte der eigenen Antworten und die der mittleren Professorenmeinung voneinander entfernt liegen, desto eher weichen Erwartung und Realität voneinander ab. Abbildung 1 veranschaulicht dies am Beispiel der für das Fach Psychologie ermittelten Erwartungsdimensionen. Mit Hilfe dieser einfachen Darstellung wird dem Studieninteressierten der Unterschied zwischen seinen eigenen Erwartungen und dem allgemeinen Fachprofil einerseits sowie dem spezifischen Hochschulprofil andererseits bewusst und er kann sich fundierter für oder gegen eine Bewerbung für das Studienfach in Mannheim oder an einer anderen Hochschule entscheiden.

Abbildung 1: Beispielhafte Darstellung der Ergebnissrückmeldung im Erwartungstest – in Anlehnung an die Originaldarstellung im Internet



- **Informationstexte:** Die Ergebnisdarbietung leitet automatisch in den Bereich der Informationstexte über, welche ebenfalls studienfachspezifisch dargeboten werden. Die Informationstexte beginnen mit einer Auflistung der häufigsten irrtümlichen Annahmen bezüglich eines Studiengangs, um neben der individuellen grafischen Rückmeldung im Erwartungstest auch noch einmal explizit in schriftlicher Form auf die häufigsten falschen Erwartungen im Allgemeinen einzugehen (häufige Irrtümer). Anschließend findet eine Präsentation der möglichen Inhalte eines Studienfaches aus einer universitätsübergreifenden Perspektive (Inhaltsbereiche des Studienfaches) statt. Da sich einzelne Universitäten in ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung unterscheiden können, informieren weitere Texte über die Ausrichtung und das spezifische Fachbereichsprofil des jeweiligen Studienganges an der Universität Mannheim (Schwerpunkte in Mannheim). Das Informationssystem endet mit einer Sammlung ausgewählter Verweise auf weitere Internetseiten, anhand derer sich die Nutzer bei Bedarf noch umfassender über das Studienfach informieren können (Linksammlung).

4. Das MISS als Ergänzung zur persönlichen Studienberatung

Durch seinen freiwilligen Charakter wird mit dem MISS ein Instrument zur Selbstselektion geboten, das Studieninteressierte bei ihrer Studienfachwahl unterstützen möchte, ohne definitive Vorgaben zu machen. Aus diesem Grund erfolgen keine direkten Beurteilungen der Studiumseignung und auch keine Empfehlungen zur Studienwahl. Die Entscheidung für einen Studiengang muss von den Testteilnehmern selbst getroffen werden und sollte insbesondere durch einen Besuch der universitären Studienberatung unterstützt werden. Insofern ist das Mannheimer Informationssystem als ein internetbasiertes Beratungsinstrument zu verstehen, das eine Ergänzung zur persönlichen Studienberatung darstellt.

Das MISS kann von Schülerinnen und Schülern genutzt werden, die sich für ein Studium der Psychologie, Soziologie oder Politikwissenschaft interessieren und bietet sich als Orientierung insbesondere in der Oberstufe oder nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an. Das Instrument lässt sich problemlos an sozialwissenschaftliche Studienangebote anderer Universitäten anpassen.

Literaturverzeichnis

- Arnhold, N./Hachmeister, C.-D. (2004): Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen (Arbeitspapier Nr. 52). Gütersloh.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005 – Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen (HIS-Kurzinformation Nr. A 1/2005). Hannover.
- Heublein, U./Spangenberg, H./Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs – Analyse 2002 (HIS-Hochschulplanung Band 163). Hannover.
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs (Drucksache 5920/04). Berlin.

- Svea Vent, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Philipps-Universität Marburg, E-Mail: svea.vent@staff.uni-marburg.de
- Dr. Edgar Erdfelder, Professor für Allgemeine und Differentielle Psychologie, Universität Mannheim, Studiendekan, E-Mail: erdfelder@psychologie.uni-mannheim.de
- Birgit Heilig, Dipl.-Soz., Leiterin des Akademischen Auslandsamtes, Universität Mannheim, E-Mail: heilig@verwaltung.uni-mannheim.de

Kommentare zu Self-Assessments und Studienberatung

Kommentar 1:

Die in diesem Heft dargestellten internetbasierten Self-Assessments zur Studienwahl haben den Anspruch, die Reflexion der Studieninteressenten über sich selbst und die Anforderungen von angestrebten Studiengängen anzuregen und zu besserer Informiertheit und zur Förderung einer fundierten Studienwahlentscheidung beizutragen.

Die Entwicklung von solchen Self-Assessment-Angeboten an den Hochschulen erfordert von den Vertretern der Studienfächer und Studienfelder die Klärung und Bestimmung der wesentlichen Studienanforderungen und Schwerpunkte der jeweiligen Studiengänge. Sie fördert damit die Profilbildung von Fächern und Studiengängen, die teils nützlich ist, aber auch zur Überbetonung von Unterschieden führen kann. Um das Ziel einer besseren Orientierung über die Vielzahl von Studienfächern zu erreichen, erscheint es notwendig, sich auf die Anforderungen von Studienfeldern zu konzentrieren.

Self-Assessments verbessern auf breiter Ebene den vielfach als defizitär beklagten Informierungsgrad von Studienbewerbern über Studienoptionen. Der Informationsgewinn ist dabei jedoch abhängig von der Qualität der Info-Angebote: Je deutlicher und konkreter der Einblick in die realen Anforderungen von einzelnen Studienfeldern und Studienfächern ist, umso größer der Gewinn für die Entscheidungsgrundlage. Die medialen Möglichkeiten des Internets sind geeignet, charakteristische Anforderungen und Studienleistungen deutlich zu machen und anschaulich vor Augen zu führen. Das gilt auch für die Informationen über zukünftige Berufstätigkeiten. Die Informationsangebote sollten so gestaltet sein, dass sie zu weiterem aktivem Orientierungsverhalten anregen und auch das Erkunden des realen Studienalltags und der zukünftigen Berufspraxis nahelegen.

Self-Assessment-Angebote stellen somit eine hilfreiche Ergänzung zu den gegenwärtigen Angeboten der Allgemeinen Studienberatung wie auch der Studienfachberatung an den Hochschulen dar. Sie liefern eine gute Ausgangsbasis für intensivere und weiterführende Beratungsangebote. In dieser Funktion sollten sie auch in die übrigen Angebote und Serviceleistungen der Allgemeinen Studienberatung und der Psychologischen Beratung integriert werden und zu weiteren Orientierungsveranstaltungen (wie z.B. Orientierungstage, Gespräche mit älteren Semestern von Studienfächern, mit Alumnis und Hochschullehrern) hinleiten.

Die Rückmeldung von Self-Assessments hinsichtlich der subjektiven Voraussetzungen der Studieninteressenten – über ihre Interessenschwerpunkte, ihre Motivation und die Adäquatheit ihrer Erwartungen – ist selten sehr aussagekräftig und damit nur bedingt weiterführend für die Studienwahl. Für einen durch die Tests festgestellten Interessenschwerpunkt oder auch ein bestimmtes Fähigkeitsprofil kommen immer mehrere Studienfächer – und häufig auch sehr verschiedenartige – als Alternativen in Frage. Damit wird das Ziel, eine möglichst gute „Passung“ zwischen subjektiven Voraussetzungen und Anforderungen des Studienfachs zu erreichen, prinzipiell in Frage gestellt. Vielmehr lassen sich bestenfalls lockere Zuordnungen treffen. Die Mit-

teilung von „adäquaten“ Studienfächern hat die positive Funktion, auch neue Interessen und Überlegungen anzuregen; sie trägt aber nicht unbedingt zu größerer Entscheidungssicherheit bei der Studienwahl bei. Es sollte deshalb auch besonders deutlich gemacht werden, dass der Wert der Self-Assessments vorwiegend in der Anregung zum Überdenken von Möglichkeiten und zur Selbstreflektion besteht. Viele Studierende benötigen im Prozess der Studienwahlentscheidung weitere Unterstützung. Dazu gehören auch persönliche Gespräche mit Studienberatern und Psychologischen Beratern und (reale) Gruppenangebote. Denn die Entscheidungssituation findet in einer Entwicklungsphase statt, die von den Unsicherheiten des Übergangs in eine neue soziale Phase mit neuer Identitätsbildung geprägt ist und per se schon belastende Anforderungen mit sich bringt. Studienberater und Psychologen kennen die Entscheidungsprobleme von Studieninteressenten. Diese hängen häufig von psychologischen Faktoren ab wie z.B. Abhängigkeit von den Erwartungen der Eltern, überhöhte subjektive Selbstansprüche, inadäquate Ansprüche an Sicherheit und Eindeutigkeit von Entscheidungen. Weiterhin werden Studienentscheidungen auch von den Faktoren der individuellen Lebenssituation der Studieninteressenten bestimmt – von sozialen Beziehungen, örtlichen Präferenzen und sozioökonomischen Bedingungen. Das Erfahrungswissen aus der Praxis der (psychologischen) Studienberatung sollte unbedingt in die Entwicklung von Self-Assessment-Angeboten einfließen.

Das aktuelle starke Interesse an der Entwicklung von Online-Angeboten zur Studienorientierung sollte auch mit einer Verstärkung der personellen Ausstattung der traditionellen Studienberatung einhergehen, die es ermöglicht, den Studieninteressenten auch erlebnisnahe und personenzentrierte Angebote zu machen wie z.B. Workshops zur Zukunftsorientierung, Gesprächsgruppen und Einzelberatung. Von Kritikern wird gegen den Ansatz der Self-Assessments vorgebracht, dass sie durch ihre Konzentration auf Selbstselektion auch die ohnehin beim Übergang in die Hochschule stattfindende soziale Selektion verstärken. Dieser spezielle Effekt ist weder empirisch nachgewiesen, noch scheint er theoretisch überzeugend. Die weitverbreitete Nutzung des Internets quer durch alle sozialen Schichten kann vielmehr der Tendenz zu sozialer Selektion entgegenwirken: Bessere Informiertheit über die tatsächlichen Anforderungen von Studienfächern kann sozial bedingte Distanzen überwinden und Studienoptionen als erreichbar nahebringen.

Helga Knigge-Illner

Kommentar 2:

An vielen Hochschulen haben Projekte zur Implementierung von Self-Assessments mit ihrer Arbeit begonnen. Webbasierte Informationen über Hochschulen und Studienfächer sollen Studieninteressierten nicht nur Hilfen zur Wahl von Institution und Fach, sondern durch eine realistische und mit eignungsdiagnostischen Elementen angereicherte Darstellung der Studienanforderungen auch Mög-

lichkeiten des Abgleichs zwischen von der Hochschule geforderten Fähigkeiten und den eigenen Selbstbewertungen geben. Bei allen Unterschieden zwischen den einzelnen Projekten ist ihr gemeinsames Ziel, für die Hochschulen geeignete und motivierte Studierende zu gewinnen und weniger geeigneten Personen ihre fehlende Passung zu kommunizieren. Dabei schließen Self-Assessments niemanden von einer Studienplatzbewerbung und einer späteren Immatrikulation aus: Im Zentrum ihres Konzepts steht nicht *Fremdselektion* (durch Noten, Wartezeiten oder sonstige Auswahlentscheidungen), sondern die Erzeugung von *Selbstselektion* im Vorfeld einer Studienplatzbewerbung.

Nun ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion unbestritten, dass Selbstselektionen stärkere Wirkungen in Richtung sozialer Selektion nach sich ziehen als Fremdselektionen. Deshalb plädierte der Bildungsforscher Wilfried Bos unlängst in einem Interview mit der Online-Ausgabe des *Spiegels* dafür, die Entscheidung über die Schullaufbahn eines Kindes nicht vorrangig den Eltern zu überlassen, sondern von Selbst- auf Fremdselektion umzusteuern. Seine Begründung: „Weil Professoren immer einen Weg finden werden, ihr Kind auch bei schlechten Leistungen auf dem Gymnasium zu plazieren. Und weil eine türkische Putzfrau eher damit zufrieden ist, wenn ihre Tochter auf der Hauptschule landet“ (SchulSPIEGEL 2008). Auch wenn Entscheidungen zu Studienkarrieren meist nicht von Eltern getroffen werden, ist im Kontext von Fach- und Hochschulwahl keine abweichende Lage zu konstatieren. Nicht nur der Hochschulzugang ist von Selbstselektivität und sozialer Selektivität geprägt, sondern auch die Entscheidung zum Studium an einer bestimmten Hochschulform sowie die Wahl des Studienfachs (vgl. Bargel 2008; Preißer 2003). Die Folgen einer Stimulierung selbstselektiven Verhaltens sind daher absehbar.

Es wäre zweifellos ungerecht, den Entwicklern von Self-Assessments unterstellen zu wollen, ihr Ziel sei die Beförderung sozialer Selektion und das Fernhalten der Kinder türkischer Putzfrauen von deutschen Hochschulen. Um was es geht, beschreibt das *Centrum für Hochschulentwicklung* (CHE): „Der große Vorteil der Selbstselektion ist die Vermeidung von Kosten für das Auswahlverfahren. Ein Bewerber, der anhand der Informationen, die beispielsweise im Internet zugänglich sind, erkennt, dass er nicht ‚passt‘, verursacht keine weiteren Kosten“ (Arnhold/Hachmeister 2004, S. 4). Hochschulen, die langjährig dafür gestritten haben, für die Auswahl ihrer Studierenden selbst zu verantwortlich sein zu wollen, statt sie an anonyme Organisationen wie die ZVS zu delegieren, stellen fest, dass die Auswahlverfahren teuer sind und Arbeitszeit verschlingen. Weniger aufwendig wird die Studierendenauswahl, wenn die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber mittels Selbstselektion reduziert werden kann.

In zum Zweck der Kundenaquise an Hochschulleitungen gerichtetem Informationsmaterial schreibt die ITB Consulting GmbH: „Self-Assessments und Auswahlinstrumente dürfen (...) nicht als Gegenpole verstanden werden, sondern bilden eine Einheit aus Selbst- und Fremdselektion, aus Beratung und Auswahl“ (ITB Consulting GmbH 2008). Die Allgemeine Studienberatung der Hochschulen wird also durch Self-Assessments unter Druck gesetzt. Im einschlägigen Fachdiskurs werden die Angebote in einigen Fällen

kaum noch als Flankierung von Studienberatung thematisiert, sondern bereits als deren Substitut. Die psychologische Forschung erklärt: „Webbasierte Beratungssysteme treffen den Puls der Zeit“ (Zimmerhofer 2008, S. 167). Die Ausgaben für Beratungsstellen und deren Personal werden fraglich: „Durch den hohen Automatisierungsgrad sind die Kosten pro Beratungsleistung bei einer größeren Anzahl an Teilnehmern gering. Anders als die Durchführung von Face-To-Face-Beratungen bestehen die Kosten meist nur aus fixen Ausgaben, so dass durch eine Erhöhung der Teilnehmerzahlen die Pro-Kopf-Kosten drastisch sinken. Aufgrund der guten Skalierbarkeit der technischen Voraussetzungen (Webserver, Netzwerktechnik etc.) kann selbst bei größtem Andrang der Betrieb gewährleistet werden. Bei einer klassischen Beratung müssten in diesem Fall lange Wartezeiten in Kauf genommen werden“ (ebd. S. 35).

Die „klassische“ Studienberatung ist daran gewöhnt, mit unterschiedlichen Ansprüchen konfrontiert zu werden. Ohne handfeste staatlich-bildungspolitische Steuerungsinteressen hätte sie sich seit den siebziger Jahren nicht flächendeckend etablieren können; ohne die Hoffnung vieler Hochschulleitungen, dass sie zur Überwindung von unvorteilhaftem Hörsaal leerstand beitragen kann, wäre ihr Stand derzeit fragiler, als er es ist. Die Stärke Allgemeiner Studienberatung besteht darin, zu einem reflexiven Umgang mit externen Erwartungen fähig zu sein – in Richtung der Auftraggeber (Staat und Hochschulen) genauso wie in Richtung der Ratsuchenden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstellen wissen, dass Studienwahlentscheidungen von rationalen, irrationalen sowie zufälligen Elementen abhängen und der von Lenkungsphantasien geleitete Versuch, sie Kriterien wie Eignung, Passung oder wirtschaftlichem Bedarf zu unterwerfen, scheitern muss. Deshalb stellt Unaufgeregtheit eine angemessene Reaktion auf die neuen Entwicklungen dar. Von der Zukunft kann erwartet werden, dass sich hunderte unterschiedlich gestalteter Self-Assessments im Netz finden lassen, die die widersprüchlichen Marketinginteressen einzelner Hochschulen abbilden. Der Bedarf für qualifizierte Beratung zum Hochschulzugang wird unter diesen Bedingungen nicht sinken, sondern steigen.

Klaus Scholle

Literaturverzeichnis

- Bargel, T. (Hg.) (2008): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung; Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung Nr. 49.
- Arnhold, N./Hachmeister, C.-D. (2004): Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an Hochschulen, CHE-Arbeitspapier, Nr. 52, o.O. (Gütersloh).
- ITB Consulting GmbH (2008): Fachspezifische Studierfähigkeitstests für inländische und gleichgestellte Studienbewerber/innen in Auswahlverfahren der Hochschulen. URL: http://www.itb.consulting.de/file.php/de/hs_consulting/0/0/Informationsbrief.pdf; Zugriff: 24.12.2008.
- Preißer, R. (2003): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildungsentscheidungen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Sozialstruktur und individuellem Handeln. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/preisser97_01.pdf; Zugriff: 2.3.2009.
- SchulSPIEGEL (2008): „Wer das Gymnasium abschaffen will, wird abgewählt.“ Interview mit Wilfried Bos, URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,596734-2,00.html>; Zugriff: 20.12.2008.
- Zimmerhofer, A. (2008): Studienberatung im deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz, Aachen, S. 167, URL: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=989667642>; Zugriff: 24.12.2008.

Peer Pasternack, Roland Bloch,
Daniel Hechler & Henning Schulze

Studentische Initiativen zur Verbindung von Hochschule und Praxis im Studium

Eine empirische Erkundung an ostdeutschen Hochschulen

Außercurriculare studentische Initiativen mit Studienfachbezug können ein wichtiges Instrument sein, um Fachkenntnisse zu vertiefen, überfachliche Kompetenzen zu erwerben und persönlichkeitsbildende Effekte zu erzeugen. Gleichzeitig gibt es eine weit verbreitete Skepsis, inwieweit die neuen Studiengänge noch Freiräume für solche Initiativen bereithalten. Eine entsprechende Recherche an allen ostdeutschen Hochschulen erhellt die aktuelle Situation exemplarisch.

1. Hochschule und Praxis im Studium

Die deutschen Hochschulen weisen eine lange Tradition der Ausbildung für die Berufspraxis auf, z.B. von Ärzten, Anwälten, Lehrern und Pastoren. Inwiefern sich diese Ausbildung für die Berufspraxis in den Studieninhalten niederschlagen sollte, ist aber bis heute umstritten. So wird allgemein die Praxisferne der Absolventen deutscher Hochschulen beklagt. Das gelte insbesondere für die Universitäten:

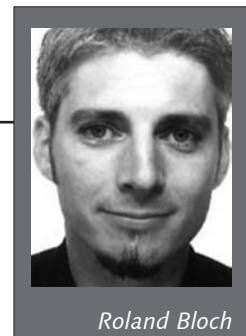
„In vielen Fächern, deren Absolventen dauerhaft erhebliche Probleme auf dem Arbeitsmarkt haben, werden Strukturen und Inhalte der universitären Studiengänge bislang ausschließlich aus der Forschungsperspektive der Fachdisziplin heraus entwickelt. Darin kommt ein Defizit institutioneller Verantwortung zum Ausdruck“, formulierte der Wissenschaftsrat (1999, S. 59).

Zugleich wird in der einschlägigen Fachdebatte darauf aufmerksam gemacht, dass die *Distanz* zur Welt der Arbeit ein zentrales Merkmal von Bildung sei – und zwar um Befähigungen zu erwerben, eben diese Welt der Arbeit und andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003, S. 15). Lebenskluge Beschäftigter erwarten auch genau dies, denn: Praktiker wissen, *„dass Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“* (Baecker 1999, S. 64). Die unterschiedlichen Akzentsetzungen formulieren eine traditionelle Spannung, die in Hochschulstudien gelebt und produktiv gemacht werden muss: die Spannung zwischen Bildung und Ausbildung.

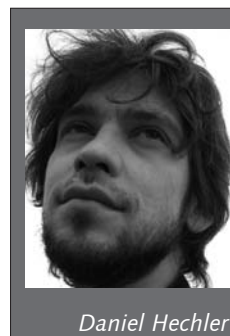
Als wissenschaftliche Bildungseinrichtungen sind Hochschulen primär darauf ausgelegt, nicht für Routinetätigkeit



Peer Pasternack



Roland Bloch



Daniel Hechler



Henning Schulze

ten, sondern für solche beruflichen Handlungssituationen auszubilden, die grundsätzlich durch Ungewissheit, Deutungs Offenheit und Normenkonflikte, zugleich aber auch durch Zeitdruck und Handlungs Zwang gekennzeichnet sind. Das Handeln in solchen Situationen ver trägt keine rein instrumentelle Anwendung von Wissen. Wer heute studiert, wird – in welchem beruflichen Feld auch immer – mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen unter Zeitdruck, Ungewissheit und Normenkonflikten komplizierte Sachverhalte entscheiden und in solchen Situationen sicher handeln müssen. Daher geht es darum, den hochschulischen Bildungsauftrag mit dem Ausbildungsauftrag zu vermitteln. Es geht um die Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende und Absolventen müssen in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanz ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können.

Um solch reflektierte Verbindungen zwischen Wissenschaft und Praxis zu erzeugen, sind zahlreiche Instrumente denkbar: duale Studiengänge, begleitete Praxisphasen, Berufs praktiker/innen als Lehrbeauftragte, Studien- und Abschlussarbeiten in Kooperation mit Praxispartnern, Mentoring-Programme, Übungsfirmen oder wissenschaftlich betreute Businessplan-Wettbewerbe. Diese Instrumente werden von den Hochschulen organisiert. Eine spezifische Variante, Verbindungen zwischen Wissenschaft und Praxis bereits während des Studiums herzustellen, stellen hingegen studentische Initiativen dar. In ihnen zeigt sich besonders deutlich das Maß an Entrepreneurship, welches nach allgemeiner Auffassung heutige Studierende und damit künftige Absolventen ausprägen sollen. Sie stellen wichtige Bottom-up-Initiativen dar, indem sie einerseits durch eine starke, nämlich berufseinstiegsorientierte Motivation getragen werden und andererseits unschätzbare fachliche wie per-

sönlichkeitsbildende Effekte bei den beteiligten Studierenden erzeugen.

2. Bologna-Wirkungen

In zweierlei Hinsicht werden dem Bologna-Prozess Wirkungen zugeschrieben, die einer angemessenen Hochschule-Praxis-Integration entgegenstehen. Einerseits sei ein Trend zur Reduktion des Praxissemesters erkennbar, wie auch die erste HIS-Bachelor-Absolventenstudie bestätigte:

„Im Bachelor-Studium an Fachhochschulen scheint sich tatsächlich ein Ersetzen des Praxissemesters durch Betriebspraktika abzuzeichnen. Nur gut die Hälfte der Fachhochschulbachelors hat noch ein Praxissemester absolvieren müssen. ... Bei den Absolventen der an Fachhochschulen angebotenen Bachelor-Studiengänge der Informatik (90% vs. 67%) und der Ingenieurwissenschaften (87% vs. 58%) ist ein im Vergleich zu den zeitgleich befragten Absolventen tradierter Abschlüsse deutlich verringerter Anteil der Praxissemester zu verzeichnen“ (Minks/Briedis 2005, S. 34f.).

An der FH Jena z.B. wird darauf hingewiesen, dass kürzere Praxisphasen nicht im Interesse der Unternehmen seien: *„Finden Sie mal eine Praxisstelle, die einen Praktikanten für acht Wochen nimmt! Sobald der sich eingearbeitet hat, ist die Zeit schon wieder vorbei.“*¹

Andererseits mache die Umsetzung der Studienstrukturen studienbegleitende Aktivitäten nahezu unmöglich. An manchen Hochschulen werde der Lehrstoff neunsemestriger Magister- oder Diplom-Studiengänge in sechssemestrigem Bachelor-Programme komprimiert, was zu Arbeitsüberlastung und Frustrationen bei den Studierenden führt. Den Studierenden werde durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeiten die Möglichkeit genommen, eigene Interessenschwerpunkte in ihrem Studium zu setzen. Die Vielzahl der Prüfungen durch die Einführung studienbegleitender Leistungsnachweise erhöhe zu jedem Semesterende den Gesamtstress noch einmal.

Nun werden diese Probleme zwar regelmäßig unter dem Stichwort „Bologna“ benannt, gehen der Sache nach aber nicht auf das Konto des Bologna-Prozesses im engeren Sinne. Die schlichte Komprimierung der Studieninhalte – d.h. die Anforderungen eines Magister- oder Diplom-Studiengangs weitgehend in ein Bachelor-Programm zu pressen – ist am jeweiligen Fachbereich zu verantworten und kann nicht dem Bologna-Prozess zugerechnet werden. Gleiches gilt für die Frage, ob die Studiengänge überhaupt oder hinreichend große Wahl- bzw. Wahlpflichtbereiche vorsehen. Ebenso ist eine hohe Prüfungsbelastung, die aus zu kleinen (jeweils abzurufenden) Modulen resultiert, keine zwingende Folge der politischen Vereinbarungen zwischen den Bologna-Signatarstaaten. Auch gibt es keine formale Vorgabe, die als Leistungsnachweise allein schriftliche oder mündliche Modulabschlussprüfungen – mit dem entsprechenden Prüfungsstress bei Studierenden und Lehrenden – zulässt.

Es ist daher zu hoffen, dass die berechtigten Kritiken im Rahmen der ohnehin in Deutschland zwingend anstehenden Bologna-Reparaturphase ausgeräumt werden können.

Zwei Argumente sind hier jedenfalls unabweisbar. Zum einen führt nunmehr, nach der Definition der Kultusministerkonferenz, das in der Regel dreijährige Bachelor-Studium zu einem berufsqualifizierenden Regelstudienabschluss (KMK 2005, S. 4). Zum anderen sollen die neuen Studiengänge nicht nur fachlich qualifizieren, sondern darüber hinaus überfachliche Kompetenzen vermitteln, die gleichfalls auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Außercurriculare und zugleich mit dem Studium verbundene Aktivitäten dürften wie nur wenig anderes geeignet sein, solchen Kompetenzerwerb zu fördern.

3. Empirische Ergebnisse

Im Rahmen eines Forschungsprojektes haben wir untersucht, wie sich die aktuelle Situation an den ostdeutschen Hochschulen hinsichtlich studien- und lehrbezogener Kooperationen zwischen Hochschule und Praxis darstellt.² Insgesamt konnten 310 laufende lehr- und studienbezogene Hochschule-Praxis-Aktivitäten recherchiert werden.³ Darunter ließen sich 44 Aktivitäten ermitteln, die entweder unter maßgeblicher Beteiligung von Studierenden oder – der Regelfall – allein und eigeninitiativ von ihnen entwickelt wurden und getragen werden. Das heißt: 14% aller ermittelten Aktivitäten würden nicht stattfinden, wenn sie nicht von Studierenden initiiert worden wären und maßgeblich getragen würden. Übersicht 1 stellt exemplarisch die Aktivitäten an den Hochschulen Sachsens dar.

Unterscheiden lassen sich drei Aktivitätsgruppen:

- Karrierevorbereitungs-Initiativen, die ohne Bindungen an ein bestimmtes Studienfach Aktivitäten zur individuellen Entwicklung arbeitsmarktbezogener Kompetenzen, Kenntnisse und Kontakte entfalten;
- studienfachbezogene Beratungsagenturen, d.h. Agenturen, die von Studierenden einzelner Fächer – meist, aber nicht nur Wirtschaftswissenschaftler/innen – unterhalten werden, um kommerziell Beratungsleistungen zu erbringen;
- studienfachbezogene Kontaktinitiativen, die innerhalb eines Studienfaches Aktivitäten zur individuellen Entwicklung arbeitsmarktbezogener Kompetenzen, Kenntnisse und Kontakte entfalten (siehe Übersicht 2).

Bei zwei der ermittelten Aktivitäten ist der aktuelle Status unklar. Fünf der Initiativen sind überfachlich ausgerichtet bzw. fachungebunden. Wird für die verbleibenden Aktivitäten eine studienfachbezogene Auswertung vorgenommen, so ergibt sich (Übersicht 3):

¹ Interview-Zitate aus den Erhebungen des diesem Text zugrundeliegenden Forschungsprojekts. Vgl. dessen Gesamtbericht: Pasternack et al. (2008). Der hier vorgelegte Artikel beruht auf einer themenspezifischen Sonderauswertung der in diesem Projekt erhobenen Daten.

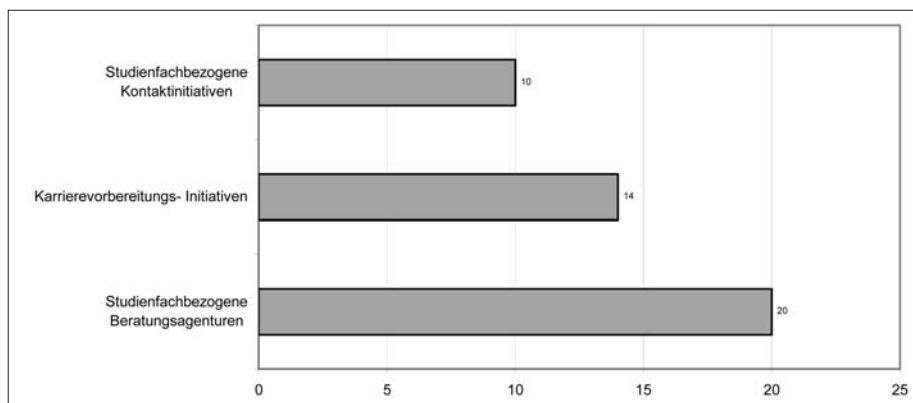
² Durchgeführt im Auftrag des BMBF. Dazu wurde zunächst eine Totalerhebung durchgeführt (März-Mai 2008, inkl. Berlin). In eine schriftliche Befragung waren alle ostdeutschen Universitäten, Fachhochschulen, IHKs und daneben Verbände, insgesamt 83 Adressaten, einbezogen. Der Rücklauf betrug 34%. Verbliebene Lücken wurden durch Internetrecherche und Dokumentenanalysen geschlossen. Der vertiefenden qualitativen Informationserhebung dienten 20 Experteninterviews und wiederum Dokumentenanalysen.

³ Vgl. die Komplettübersicht aller recherchierten Aktivitäten unter: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=142>

Übersicht 1: Studentische Hochschule-Praxis-Initiativen an den Hochschulen Sachsens (2008)

Sachsen		
TU Chemnitz		
Marketing zwischen Theorie und Praxis e.V.	Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften; Seminar-, Exkursions- und Praktikumsangebot	http://www.mtp.org/mtp-site/regionale%20homepage/gscrh.nsf/(ynDK_contentByKey)/home.html (13.5.2008)
JOLANI	Unternehmensberatung, seit 2002, aktueller Stand unklar	http://www.tu-chemnitz.de/spektrum/03-2/seiten/seite24.htm (27.4.2008)
TU Dresden		
bonding Hochschulgruppe Dresden	bundesweite Initiative zur Berufsvorbereitung; Dresden ist einziger Standort in öBI; Veranstalter von Firmenkontaktmessen und Seminaren	http://www.bonding.de/dresden (12.5.2008)
K. Studentische Unternehmensberatung e.V.	Unternehmensberatung, offenbar ruhend, Aktivität bis 2001 dokumentiert	http://www.k-ontakt.de/index.html (12.5.2008)
PAUL e.V. Studentische Unternehmensberatung	Unternehmensberatung	http://www.paul-consultants.de/ (27.4.2008)
Students in Free Enterprise (SIFE) Dresden	Förderung sozialen Unternehmertums durch Engagement in gemeinnützigen Einrichtungen	http://st.sife.de/index.php (Zugriff: 16.5.2008)
TU Bergakademie Freiberg		
Freiberger Börseninitiative e.V.	Schwerpunkt Theorie und Praxis der Finanz- und Kapitalmärkte; Seminar-, Exkursions- und Praktikumsangebot, Aktivitäten offenbar ruhend	http://www.fbi.tu-freiberg.de/cms/index.php (27.4.2008)
Prisma Junior Consulting e.V.	Unternehmensberatung, seit 2000	http://pj-consulting.jcnetwork.de/ (27.4.2008)
Universität Leipzig		
Market Team Leipzig e.V.	Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften; Seminar-, Exkursions- und Praktikumsangebot	http://www.market-team.org/leipzig/index.php?um=0&fk_gs=L&tid=71 (27.4.2008)
Campus Inform e.V.	Unternehmensberatung, seit 1998	http://www.campusinform.de/website/ (12.5.2008)
Marketing zwischen Theorie und Praxis e.V.	Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften; Seminar-, Exkursions- und Praktikumsangebot; Aktivitäten offenbar ruhend	http://www.mtp.org/mtp-site/regionale%20homepage/gslrh.nsf/(ynDK_contentByKey)/home.html (12.5.2008)
Akademischer Börsenverein Leipzig e.V.	Schwerpunkt Theorie und Praxis der Finanz- und Kapitalmärkte; Seminar- und Exkursionsangebot	http://www.uni-leipzig.de/~sbv/CMS/index.php?id=10 (12.5.2008)
Internationales Hochschulinstitut Zittau		
VALUEast ³ Management Consulting e.V.	Unternehmensberatung	

Übersicht 2: Studentische Hochschule-Praxis-Initiativen: typisiert



Übersicht 3: Verteilung der fächergebundenen Aktivitäten auf Fächergruppen

Ingenieurwissenschaften	Naturwissenschaften		Sozial- und Geisteswissensch.		
	ohne Medizin	Medizin	Wirtschaftswissenschaften	SGW i.e.S.	Kunst/ Medien
0	2	1	29	3	2
	3			5	
3			34		
37					

- Das eindeutig aktivste Fach stellen die *Wirtschaftswissenschaften* dar: 78% aller fächergebundenen Aktivitäten gehen auf das Konto von BWL- und VWL-Studierenden.
- *Alle anderen Fächer* spielen mit insgesamt einem Fünftel (22%) der studentischen Initiativen eine eher untergeordnete Rolle.
- In den *Sozial- und Geisteswissenschaften* inkl. Kunst und Design (ohne Wirtschaftswissenschaften) gibt es immerhin noch fünf Initiativen.
- In den *Naturwissenschaften* und der Medizin schmilzt es auf drei Aktivitäten zusammen.
- Die *Ingenieurwissenschaften* sind, wenn es um studentisch organisierte Hochschule-Praxis-Verbindungen geht, durch vollständige Inaktivität charakterisiert.

Im ganzen sind also die nicht-naturwissenschaftlichen Studierenden weit betriebsamer, wenn es um die Organisation extracurricularer Fach-

erfahrung geht, als die Studenten und Studentinnen der Fächer, von denen später im Beruf die wesentlichen innovationstragenden Impulse erwartet werden.

Um die dominierenden Aktivitäten zu illustrieren, seien zwei Beispiele genannt, zu denen wir im Rahmen unserer Recherchen Interviews geführt hatten:

An der *Universität Jena* wurde 2002 die *studentische Unternehmensberatung JenVision e.V.* gegründet. Ziel des Vereins ist die Förderung des Austausches zwischen Theorie und Praxis sowie die Weiterbildung der Mitglieder. Einerseits führen die beteiligten Studierenden externe Beratungsprojekte für Unternehmen durch, andererseits bilden sie sich intern z.B. durch Projektmanagement-Schulungen fort. Unter den etwa 25 aktiven Mitgliedern befinden sich hauptsächlich BWL-Studierende. Als studentischem Verein werden JenVision e.V. von der Universität kostenlos infrastrukturelle Leistungen zur Verfügung gestellt. Neben Vertretern der Hochschulleitung gehören Praxisvertreter aus dem Kuratorium der Universität Jena dem Verein an. Die Unterstützung durch die Universität wird als notwendig angesehen, um Vorurteile gegenüber studentischen Beratungsleistungen abzubauen.

Die *Firmenkontaktmesse „campus-X-change“* an der *Fachhochschule Lausitz* besteht seit 2002 und fand 2008 zum siebten Mal statt. Die Messe versteht sich als „Plattform für die Vermittlung von Praktika, Diplomarbeiten und Arbeitsplätzen an alle Studenten, Absolventen und Abiturienten“ und „ideale Basis für den Dialog zwischen Unternehmen, Hochschulen, Nachwuchskräften, Absolventen und Studierenden“ (FH Lausitz 2008, S. 3). Sie ist mit 54 Ausstellern die größte Veranstaltung ihrer Art in der Region; die Schirmherrschaft hat der Wirtschaftsminister des Landes Brandenburg. Organisation und Durchführung liegen vollständig in der Verantwortung von Studierenden; Betreuung und Coaching erfolgen durch einen Professor der Hochschule. Das Organisationsteam setzt sich aus vier Studentinnen und Studenten in den Arbeitsbereichen Projektleitung, allgemeine Messeorganisation, Messebau/Finanzen sowie Kongressorganisation zusammen. Die Beschäftigung erfolgt auf der Basis von Studentische-Hilfskraft-Verträgen an der Hochschule. Die Studierenden können sich zudem ihre im Rahmen der Messeorganisation geleistete Arbeit als Studienleistung (Praktikums- oder Leistungsschein) anrechnen lassen. Die FH Lausitz stellt ausgestattete Büroräume auf dem Campus in Senftenberg zur Verfügung. Sachkosten, die vor allem durch Messebau und Öffentlichkeitsarbeit anfallen, werden durch Sponsoren und Standgebühren der Aussteller finanziert. 2008 erwirtschaftete die Messe nach Angaben der Veranstalter einen Überschuss (FH Lausitz 2008a, S. 13). Die „campus-X-change“ betreibt überdies das zentrale Jobportal der FH Lausitz.

4. Schlussfolgerungen

Studentische Initiativen zur frühzeitigen Verbindung von Wissenschaft und Praxis erzeugen einerseits unschätzbare fachliche wie persönlichkeitsbildende Effekte bei den beteiligten Studierenden und tragen zur Ausprägung der allseits geforderten überfachlichen Kompetenzen bei. Andererseits sind sie für die Hochschulen mit nur geringem Ressourcen-

aufwand verbunden. Daher sollte es an Hochschulen grundsätzlich keine unüberwindlichen Hindernisse geben, solche Initiativen auch mit Ausstattungsleistungen zu unterstützen.

Das betrifft die Bereitstellung von Räumlichkeiten und technischer Infrastruktur, die Beschäftigung und Bezahlung von studentischen Protagonisten als SHKs, die Anerkennung der Mitwirkung als Studienleistung (ggf. nach einer hochschulinternen Zertifizierung) sowie – aus Gründen der Qualitätssicherung insbesondere im letztgenannten Fall – Angebote zur fachlichen Betreuung durch Hochschullehrer/innen. Motivationsfördernd können auch Prämierungen solcher Studenteninitiativen wirken. Mit solch vergleichsweise geringfügigem Einsatz können nicht zuletzt Aktivitäten stabilisiert werden, die, würden sie nicht von Studierenden organisiert, seitens einer serviceorientiert auftretenden Hochschule selbst angeboten werden müssten – etwa Firmenkontaktmessen oder Bewerbungstrainings.

Studierende der Wirtschaftswissenschaften scheinen zu derartigen Aktivitäten nicht gesondert ermutigt werden zu müssen. Anders verhält sich dies offenkundig bei den Studierenden aller anderen Fächer. In einem ersten und elementaren Schritt sollten daher die Bachelor- und Master-Studiengänge grundsätzlich so gestaltet werden, dass studentische Freiräume für außercurriculare Aktivitäten erhalten bleiben resp. wiedergewonnen werden.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, In: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63-75.
- Fachhochschule Lausitz (2008): Abschlussbericht zur 7. Firmenkontakt- und Personalbörse campus-X-change am 16.04.2008 an der Fachhochschule Lausitz in Senftenberg, Senftenberg, unveröff. Manuskript.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der KMK vom 21.04.2005), URL: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_LaendergemStrukturvorgaben_ErgaenzungKunst_Musik.pdf (Zugriff 19.12.2005).
- Minks, K.-H./Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Spunbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen. Teil I: Das Bachelorstudium. Hannover.
- Pasternack, P./Bloch, R./Hechler, D./Schulze, H. (2008): Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern (HoF-Arbeitsbericht 4/2008), Wittenberg.
- Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M./New York.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem, URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf> (Zugriff 05.09.2006).

- **Dr. Peer Pasternack**, Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de
- **Dr. Roland Bloch**, Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), E-Mail: roland.bloch@hof.uni-halle.de
- **Daniel Hechler**, M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), E-Mail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de
- **Henning Schulze**, studentischer Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), E-Mail: henning.schulze@hof.uni-halle.de

**Ursula Walkenhorst, Annette Nauwerth, Inge Bergmann-Tyacke, Kordula Marzinzik (Hg.):
Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich**

Vielfältige Veränderungen in der Gesellschaft und neue Anforderungen in der Arbeitswelt machen es erforderlich, die eigenen Kompetenzen umfassend zu reflektieren, einzuschätzen und ggf. zu erweitern. Die Entwicklung, Messung und Anrechnung von Kompetenzen stellt damit in der heutigen Zeit sowohl in der beruflichen Praxis als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ein zentrales Thema dar. Der Kompetenzforschung kommt hierbei eine bedeutsame Rolle zu. Fragestellungen zu diesem Thema werden aus der Perspektive unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen aufgegriffen und bearbeitet. Der vorliegende Band widmet sich dieser Thematik aus der Perspektive der Gesundheits- und Sozialberufe. Die Diskussionen um die Analyse und Entwicklung von Kompetenzprofilen, Möglichkeiten zur Messung und Anrechnung von Kompetenzen aus der beruflichen Praxis auf Hochschulstudiengänge sowie die theoretische Betrachtung des derzeitigen Kompetenzverständnisses werden durch aktuelle Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Kompetenzforschung in diesem Band dargestellt und diskutiert. Hier zeigt sich für den Gesundheits- und Sozialbereich eine differenzierte und vielfältige Auseinandersetzung.

Hintergrund dieser Veröffentlichung ist die Entwicklung der Kompetenzplattform „KomPASS“ an der Fachhochschule Bielefeld. „KomPASS“ ist ein Verbund von Forschern und Forscherinnen aus den Bereichen Pflege und Gesundheit sowie Sozialwesen, die sich sowohl anwendungs- als auch grundlagenorientiert mit der Thematik „Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich“ beschäftigen.



ISBN 3-937026-61-4, Bielefeld 2009,
240 S., 29.70 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik**



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und geschlechtergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Geschlechtergerechte Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22