

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Online-Self-Assessments

- Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung
 - Self-Assessments für angehende Lehrpersonen:
Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf
- Problematische Lenkungswirkungen von testgestützten Orientierungstools
 - Einfach mal schnell durchklicken?
Antwortverhalten und Datenqualität bei Self-Assessments
- Studieneignung für spezifische Studienfächer - welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften?
 - Erwartungsschecks in Self-Assessments:
Zur Erfassung und Korrektur von Studierenerwartungen
- OSA: Vom psychometrischen Test zum interaktiven Informationsangebot
 - Rückblick auf zehn Jahre Freiburger Online Studienwahl Assistenten und Suche nach dem „Next Big OSA Thing“
- Verknüpfung von Self-Assessments und Verfahren zur Studierendenauswahl am Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg
- Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten
 - Erwartungen an Studierende als Passung für die Lehre: Einblicke in die mentalen Muster von Hochschullehrern an Schweizer Fachhochschulen

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. em. Dr. päd., Universität Lüneburg
Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil., Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c., Universität Bielefeld

Clemens Klockner, Prof. em. Dr. h.c. mult., bis Dezember 2008 Präsident der Fachhochschule Wiesbaden

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c., Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing., Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D., Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. em. Dr. phil., Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc., Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Erziehungswissenschaften, Abt. Hochschulforschung

Herausgeber-Beirat

Christian Bode, Dr., ehem. Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. em. Dr., Berlin

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und -planung

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., ehem. Sektionschef im BM. Wiss. u. Fo., Wien

Gerd Köhler, ehem. Leiter des Vorstandsbereichs Hochschule und Forschung im Hauptvorstand der GEW, Mitglied des Stiftungsrats der Universität Frankfurt/M. & des Hochschulrates der Universität Halle/Saale, Frankfurt am Main

Sigrid Metz-Göckel, Prof. em. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. em. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Emden

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, ehem. Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig. a.D., ehem. Gen. Sekr. GWK, Bonn, Vorsitzender des Hochschulrates der Ruhr Universität Bochum

Johannes Wildt, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Dortmund

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

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 und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Str. 1-3, 33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Hans Gieselmann, Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen: Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Satz: UVW Redaktionsschluss: 23.7.2015

Produkte des UniversitätsVerlagWebler sind nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag erhältlich – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung per E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Bestellung per Fax: 0521/923 610-22

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 98€/Einzelheft: 17€/Doppelheft: 31€

Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr, wenn es nicht bis 6 Wochen vor Jahresende schriftlich gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt 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.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

73

Hochschulentwicklung/-politik

Klaus D. Kubinger
Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung

76

Johannes Mayr & Birgit Nieskens
Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf

81

Christa Mette & Heinrich Wottawa
Problematische Lenkungswirkungen von testgestützten Orientierungstools

87

Kathrin Bürger & Marold Wosnitza
Einfach mal schnell durchklicken? Antwortverhalten und Datenqualität bei Self-Assessments

93

Claudio Thunsdorff, Lilith Michaelis, Susanne Weis, Martin Kersting, Manfred Schmitt & Anna-Sophie Ulfert
Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften?

98

Svea Hasenberg & Gundula Stoll
Erwartungsschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studierenerwartungen

104

Stephanie Dinkelaker & Siegbert Reiß
OSA: Vom psychometrischen Test zum interaktiven Informationsangebot

109

Dennis Mocigemba & Heidi Ruhnke
Rückblick auf zehn Jahre Freiburger Online Studienwahl Assistenten und Suche nach dem „Next Big OSA Thing“

115

Birgit Nieskens, Philipp Alexander Freund & Stefanie Lütke
Verknüpfung von Self-Assessments und Verfahren zur Studierendenauswahl am Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg

120

Sonja Mohr & Angela Ittel
Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten

126

Rödiger Voss & Roman Eicher
Erwartungen an Studierende als Passung für die Lehre: Einblicke in die mentalen Muster von Hochschullehrern an Schweizer Fachhochschulen

132

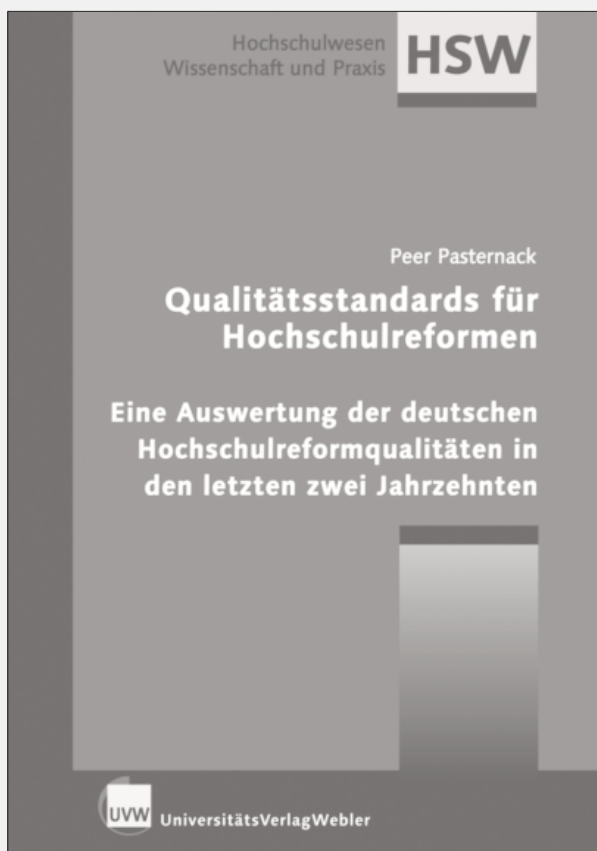
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

IV

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Peer Pasternack
Qualitätsstandards für Hochschulreformen
Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten
in den letzten zwei Jahrzehnten



Seit Jahrzehnten sind fortwährend neue Hochschulreformen eine Dauererscheinung. Eines ihrer fundamentalen Versprechen lautet, dass dadurch die Qualität der Hochschulen gesteigert werde. Wenn jedoch die tatsächlichen Reformwirkungen untersucht werden, dann stellt sich fast immer heraus: Die jeweilige Reform hat zwar zupackende Qualitätsanforderungen an die Hochschulen formuliert, vermochte es aber nicht, diesen Anforderungen auch selbst zu genügen. Peer Pasternack analysiert dies für neun Hochschulreformen der letzten zwei Jahrzehnte. Auf dieser Basis schlägt er vor, dass die Hochschulreformakteure ihren Fokus verschieben sollten: von qualitätsorientierten Reformen hin zur Qualität solcher Reformen. Um eine solche neue Fokussierung zu erleichtern, werden im vorliegenden Band die dafür nötigen Qualitätsstandards formuliert.

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

ISBN 978-3-937026-92-4, Bielefeld 2014, 224 Seiten, 38.50 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Gastherausgeber zum Themenschwerpunkt Online-Self-Assessments: Marold Wosnitza & Kathrin Bürger

Die Entscheidung, wie es nach dem Abitur weitergehen kann, ist für junge Menschen heute komplexer und schwieriger als je zuvor. Eine Vielzahl unterschiedlichster Studiengänge und ein Überangebot an sich teilweise widersprechenden Informationen in Papierform, aber insbesondere im Internet, können Schülerinnen und Schüler schnell überfordern und mehr Verwirrung als Klarheit stiften. Die häufige Folge: Unzufriedenheit im Studiengang und nicht selten ein Studienabbruch. Die Zahlen zeichnen ein deutliches Bild: Auf der einen Seite steigt der Anteil der Abiturienten, die sich nach der Schule für ein Studium entscheiden; auf der anderen Seite liegt die Zahl der Studienabbrecher in Bachelor-Studiengängen bei bis zu 28%. Die Absolventenquote in Deutschland ist zudem im internationalen Vergleich auffallend niedrig (Heublein et al. 2014). Ein Grund für diese Situation ist sehr oft die fehlende Orientierung von Studieninteressierten sowie ein mangelnder Abgleich zwischen Eignung, Neigung und Anforderungen für einen spezifischen Studiengang sowie zwischen teils unrealistischen Erwartungen an den Studiengang oder an den späteren Beruf und der Realität.

Als Beitrag zur Unterstützung der Studierenden in ihrem Entscheidungsprozess mit dem Ziel, die Passung zwischen Person und Studiengang zu optimieren und gleichzeitig das Maß der Voraussetzungsheterogenität in den jeweiligen Studiengängen zu reduzieren, sind Online-Self-Assessments ein probates Mittel. Diese stellen sehr oft ein erstes niederschwelliges Angebot im Rahmen einer holistischen Studienberatung dar (Hornke/Wosnitza/Bürger 2013; Wosnitza/Bürger/Drouven 2015). Für Hochschulen werden Online-Self-Assessments oft auch als Marketingelement oder als eine Möglichkeit der Einschreibesteuerung verstanden. Einige Hochschulen setzen Online-Self-Assessments bereits verpflichtend als Einschreibevoraussetzung ein. Wie können Online-Self-Assessments aussehen, was gilt es bei ihrer Entwicklung zu berücksichtigen und was können sie leisten und was nicht? Diese Fragen stellen sich die Autorinnen und Autoren dieses Themenheftes.

Klaus D. Kubinger setzt sich mit seinem Beitrag **Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung** mit den aus seiner Sicht zu selten reflektierten Rahmenbedingungen von Online-Self-Assessments zur Studienberatung auseinander und zeigt deren Grenzen deutlich auf. Dabei behandelt er Gegensatzpaare wie Online-Self-Assessments zum Ziel standortspezifischen Konkurrenzvorsprungs bzw. hochschulische „Abschreckungsintention“ vs. förderungsorientierte Psychologische Diagnostik, Studiumseignung vs. Berufseignung, Freiwilligkeit vs. Verpflichtung zur Teilnahme. Er diskutiert aber auch Themen wie Akzeptanz seitens der Nutzer, Qualität der Ergebnismeldung und untaugliche Angebote von Internet-Tests.

Seite 76

Johannes Mayr & Birgit Nieskens konzentrieren sich in ihrem Beitrag **Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf** auf die Zielgruppe potentieller

Lehramtsstudierender. Online-Self-Assessments für diese Zielgruppe nehmen primär die spätere Berufsrealität in den Blick. Da vor ihr eine lange Ausbildungsphase liegt, in der wesentliche berufsrelevante Kompetenzen erst entwickelt werden, wird diskutiert, ob entsprechende Prognosen und darauf basierende Empfehlungen überhaupt möglich sind. Konkret erörtern die Autoren dies anhand von Beispielen für Online-Self-Assessments aus dem deutschen Sprachraum.

Seite 81

In ihrem Beitrag **Problematische Lenkungswirkungen von testgestützten Orientierungstools** setzen sich **Christa Mette & Heinrich Wottawa** kritisch mit der Frage von intendierten und nicht-intendierten Lenkungswirkungen von Online-Self-Assessments auseinander. Die Autoren zeigen dabei unter anderem, dass wenn Studieninteressierten im Rahmen von Self-Assessments Interessens- und Fähigkeitstests angeboten werden, diese überwiegend die Interessenstests nutzen und auf die Durchführung der Fähigkeitstests verzichten. Die jeweiligen Tests können aber zu unterschiedlichen Empfehlungen führen. Die Autoren zeigen auf, dass sich daraus erhebliche Konsequenzen für Orientierungstools, aber auch für das Vorgehen in der persönlichen Beratung ergeben.

Seite 87

Kathrin Bürger & Marold Wosnitza gehen in ihrem Beitrag **Einfach mal schnell durchklicken? Antwortverhalten und Datenqualität bei Self-Assessments** darauf ein, dass trotz der Tatsache, dass die Validität von Online-Self-Assessment-Daten hinsichtlich der Vorhersage von Studienerfolg bereits vielfach nachgewiesen werden konnte, die Qualität der Daten trotz allem häufig in Frage gestellt wird. „Die klicken sich ja doch nur durch“ ist hier ein oft genanntes Argument. Der Beitrag diskutiert, was es vor diesem Hintergrund zu beachten gilt, wenn man seriöse von unseriösen Teilnehmerrantworten unterscheiden möchte und welche Indikatoren hierfür herangezogen werden können.

Seite 93

Claudio Thunsdorff, Lilith Michaelis, Susanne Weis, Martin Kersting, Manfred Schmitt und Anna-Sophie Ulfert gehen mit ihrem Beitrag **Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften?** an den Anfang des Entwicklungsprozesses von Online-Self-Assessments. Der Beitrag geht auf der Basis von vier Studien der Frage nach, inwieweit der gewählte Methodenzugang der Anforderungsanalyse oder die dabei herangezogene Personengruppe beeinflusst, welche spezifischen Merkmale als relevant für den Erfolg eines Hochschulstudiums identifiziert werden.

Seite 98

In dem Beitrag **Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studieneinerwartungen** gehen **Svea Hasenberg & Gundula Stoll** auf einen spezifischen Zugang bei Online-Assessments ein. Erwartungschecks in Online-Self-Assessments sind ein Instrument, um die Erwartungen von Studieninteressierten ökonomisch und zielgruppenspezifisch überprüfen und korrigieren zu können. Die Autorinnen stellen Befunde zur Nutzung und Akzeptanz von Erwartungschecks vor und berichten erste empirische Ergebnisse zu deren Wirksamkeit.

Seite 104

Stephanie Dinkelaker & Siegbert Reiß zeigen in ihrem Beitrag **OSA: Vom psychometrischen Test zum interaktiven Informationsangebot**, dass Online-Self-Assessments auch als webbasierte Angebote mit überwiegend informierendem Charakter und interaktiven, multimedialen Elementen verstanden werden können. Mit diesem Zugang soll der Kenntnisstand bzgl. der Studieninhalte gesteigert werden und eine Erhöhung der Studienzufriedenheit erreicht werden. In dem Beitrag werden die Bestrebungen erläutert, mit dieser Art von Online-Self-Assessments die Balance zwischen methodischer Fundierung, effizienter Umsetzung und individueller fachspezifischer Ausgestaltung zu halten. **Seite 109**

Dennis Mocigemba & Heidi Ruhnke zeigen in ihrem Beitrag **Rückblick auf zehn Jahre Freiburger Online Studienwahl Assistenten und Suche nach dem „Next Big OSA Thing“** an einem Beispiel, wie aus frühen, vielfach ausschließlich diagnostisch orientierten Online-Self-Assessments sich über die Jahre vielfältige Studienorientierungsangebote entwickelt haben. Der Beitrag zeigt nicht nur den Wandel im Verständnis von Online-Self-Assessments, sondern diskutiert auch gelernte Lektionen und reflektiert sinnvolle und wahrscheinliche Zukunftsperspektiven für Online-Self-Assessments allgemein. **Seite 115**

In Verknüpfung von Self-Assessments und Verfahren zur Studierendenauswahl am Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg stellen *Birgit Nieskens, Philipp Alexander Freund & Stefanie Lüdtke* ein gestuftes Zulassungsverfahren für die Auswahl von Lehramtsstudierenden vor. Neben der Abiturnote werden hierbei Selbstselektionsverfahren – also Online-Self-Assessments – und Fremdselektionsverfahren, in diesem Fall ein fächerübergreifender Zulassungstest und eine lehrerberufsspezifische Gruppendiskussion, verknüpft. Auch in diesem Beitrag wird noch einmal deutlich, dass Online-Self-Assessments nur ein Baustein eines komplexen Studienwahl- oder Bewerberauswahlprozesses sind. **Seite 120**

Literaturverzeichnis

Hornke, L.F./Wosnitza, M./Bürger, K. (2013): SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation. *Wirtschaftspsychologie*, Jg. 15/H. 1, S. 5-16.

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Wosnitza, M./Bürger, K./Drouven, S. (2015): Self-Assessments: Heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognosen von Studienerfolg. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, S. 133-143.

M. Wosnitza & K. Bürger

Die Ausbildung für das Lehramt an Schulen ist ein Dauerbrenner der Hochschul- und Studienreform. Obwohl seit langem durchschnittlich 25% der Studierenden an deutschen Universitäten diesen Beruf anstrebten, trafen sie allzu häufig auf Lehrende, die ihre Veranstaltungen konzipierten wie für eine wissenschaftliche Karriere oder jedenfalls für Berufe außerhalb der Schule. Lehramtsstudierende hatten oft das Gefühl, nur mitlaufen zu dürfen (Veranstaltungsvermerk: "Geöffnet auch für Lehramt"). Nach der Bologna-Reform, in der das Lehramt in eigenen Master-Studiengängen studiert wird, müsste die Situation (trotz der Kritik am Polyvalenz-Konzept) besser geworden sein. *Sonja Mohr & Angela Ittel* legen Ergebnisse einer Studie zur **Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten** vor, die die Situation zumindest an 5 technischen Universitäten aufklärt. Man darf auf das Ergebnis gespannt sein. **Seite 126**

Es gibt im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige empirische Studien zum Lehrkonzept von Lehrenden an Hochschulen, von ihren Vorstellungen von guter Lehre und ihren Erwartungen an Studierende. Soweit empirische Ergebnisse (aus deutschen Universitäten und Fachhochschulen) vorlagen, waren sie beunruhigend, denn sie offenbarten das ganze Ausmaß der Lücke, die die fehlende systematische und selbstverständliche Ausbildung der Lehrkompetenz in der akademischen Karriere hinterlässt. *Rödiger Voss & Thomas Eicher* präsentieren nun eine explorative Studie an Schweizer Hochschulen mit der Forschungsfrage: **Erwartungen an Studierende – Welche Fähigkeiten sollten Studierende aus Sicht von Hochschullehrern in die Lehre einbringen und was versprechen sich die Lehrenden daraus?** Der Artikel verschafft uns Einblick in die Werte- und Vorstellungswelt einer Gruppe von Lehrenden an Schweizer Fachhochschulen. Vielleicht sind die Ergebnisse ermutigender ... **Seite 132**

Nachruf auf Michael Deneke

Es ist ein Jahr her, dass Michael Deneke gestorben ist: am 16. Mai 2014, erst 67 Jahre alt, an den Folgen einer schweren Krankheit. Hohe Zeit für einen Nachruf auf einen Weggefährten, der sich um die Hochschuldidaktik an seiner Hochschule, der Technischen Universität Darmstadt, und darüber hinaus in der Bundesrepublik so sehr verdient gemacht hat.

Mehr als 35 Jahre – der Weg reicht weit zurück. Seine Anfänge liegen in der Frühzeit der Hochschuldidaktik in Deutschland und früh in Michael Denekes Leben. Schon während seines Studiums der Biologie und Chemie an der

Universität Hamburg engagierte er sich in den frühen 1970er Jahren in einer Arbeitsgemeinschaft zur Entwicklung von Orientierungseinheiten für Studienanfänger der Naturwissenschaften am Beispiel Chemie, gemeinsam mit Mitarbeitern des eben gegründeten Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik. 1978 promovierte er in Makromolekularer Chemie mit dem Nebenfach Hochschuldidaktik im Fachbereich Chemie der Universität Hamburg, was damals möglich war und mir die Gelegenheit gab, dieses „Rigorosum“, eines der ersten in unserem Fach, abzunehmen.

1977 schon wurde er wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Hochschuldidaktik an der TU Darmstadt, zunächst im „Wissenschaftlichen Zentrum für Hochschuldidaktik“, dann, nach dessen Umstrukturierung, ab 1983 in der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle (HDA), formell zunächst unter interdisziplinären Direktorien, faktisch aber von Anfang an als Leiter, der er von 2007 bis zu seiner Pensionierung 2010 dann auch offiziell war. Er hat diese Arbeitsstelle, die ursprünglich mit nur zwei Wissenschaftlerstellen ausgestattet war, aufgebaut und kontinuierlich erhalten. Das war angesichts der Dürreperioden der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik und der Auseinandersetzungen um sie auch in Darmstadt keine Selbstverständlichkeit und zeugt von seiner fachlichen und sozialen Kompetenz. Als die Zeiten besser wurden, hat er sie kräftig ausgebaut auf einen Stand mit – zur Zeit seines Ausscheidens – drei Arbeitsbereichen, über 20 Mitarbeiter/innen (die aus Drittmitteln finanzierten eingeschlossen) und studentischen Arbeitsgruppen. Aus einem aufschlussreichen Interview, abgedruckt in der ihm gewidmeten Festschrift (vgl. Liese 2011) wird sehr deutlich, was auf diesem Wege zu leisten, welche Stationen zu markieren waren: Einführung von Orientierungseinheiten auch in Darmstadt, Aufbau von Tutorenschulung und später auch hochschuldidaktischer Weiterbildung besonders für den wissenschaftlichen Nachwuchs, Mitentwicklung von interdisziplinären Lehrveranstaltungen und Studienschwerpunkten (z.B. Umweltwissenschaften), Förderung des E-Learnings, fachbezogene Entwicklungsprojekte gemeinsam mit Professoren und Mitarbeitern der Fachbereiche, Evaluationen und immer wieder Beratung der Gremien und Arbeitsgruppen der TU in Fragen der Studienreform, der Studiengangsentwicklung oder innovativer Projekte.

Vieles davon mag man zu den normalen Aufgaben von in der Hochschuldidaktik Tätigen rechnen. Selten allerdings ist es in diesem Umfang, in solcher Gründlichkeit und Stetigkeit und mit so wenig Spektakel geleistet worden. Was aber darüber hinaus das besondere Profil von Michael Deneke ausmacht, ist sein Sinn für den eigentlich notwendigen Fachbezug der Hochschuldidaktik einerseits, seine Reflektiertheit bezüglich der Grenzen und des Kontextes von Fächern andererseits. Zum Ersteren prädestinierte ihn sein Studium.

Er war einer unter den ganz wenigen Hochschuldidaktikern seiner Generation (und bis heute) mit einem Studium und gar einer Promotion in den Naturwissenschaften, nicht nur einem background, sondern einem gründlichen Verständnis für diese. Wann immer Aufgaben oder Ideen der Studienreform in den Naturwissenschaften anstanden, war er derjenige unter uns, an den man sich um Beratung wenden konnte. Als prominentes Beispiel ist hier seine maßgebliche Mitarbeit an den Empfehlungen des Vereins zur Förderung der Studienreform von 1977 zu nennen. Er hat fachbezogen konkretisierte Projekte auch in und vor allem mit den Fächern an der TU Darmstadt zu realisieren gesucht, dann natürlich auch, dem Zug der Zeit und der Förderungen folgend, Themen der allgemeinen Hochschuldidaktik und -methodik – Lernerorientierung (vgl. Deneke 2005a), E-Learning (vgl. Deneke 2005b), Schlüsselprobleme, Lehr-evaluation u.ä. – theoretisch und praktisch mit vorange-trieben; jedoch hat er am Ende, im schon genannten Inter-

view, wiederum die Notwendigkeit verstärkten Fachbezuges in der Hochschuldidaktik betont und wäre dafür gewiss in diesen Jahren ein begehrter Gesprächspartner gewesen.

Komplementär dazu und ebenso intensiv beschäftigte ihn die Notwendigkeit, die Grenzen der Fächer zu überschreiten. Dies zum einen in erkenntnistheoretischer Reflexion – soziale Verantwortung der Wissenschaft und Technikfolgenabschätzung zum Beispiel gehörten zu seinen Themen (vgl. Deneke/Schramm 1998; Zandvoort u.a. 2013) – zum anderen in praktischer interdisziplinärer Kooperation. Er war beteiligt an der Gründung und Mitglied in dem seinerzeitigen Zentrum der TUD für Interdisziplinäre Technikforschung (ZIT) und hat – nicht nur weil es zu den Aufgaben seiner Arbeitsstelle gehörte – die Fachbereiche bei der Entwicklung fachübergreifender Veranstaltungen unterstützt. Er hat darüber wiederholt berichtet (vgl. Deneke 1994, 2008), seinem Habitus entsprechend durchaus problematisierend, kritisch gegenüber bloß in der Addition fachübergreifenden Zusammenstellungen von in sich eher nur fachlichen Vorlesungsangeboten, positiv interessiert und engagiert für übergreifende Themen (z.B. „Umweltwissenschaft“, „Gesellschaft, Technik, Politik“) im Dialog bearbeitende interdisziplinäre Veranstaltungs-, speziell Seminarzyklen (vgl. Deneke 1994, als Beispiel Böhm/Deneke 1992). Ganz sicher würde er in diesem Sinne die im Fach fundierte, aber dieses auch transzendierende Reflexion unter einen vernünftigen Begriff von Schlüsselkompetenzen subsumieren. Auch in diesem notwendig weiter zu treibenden Diskurs fehlt uns nun seine – nie laute – Stimme, sein abgewogener Rat und seine, wie ich mehrfach dankbar erlebt habe, angenehme und hilfreiche Kooperativität.

Literaturverzeichnis

- Böhm, H.R./Deneke, M.(Hg.) (1992): Wasser. Eine Einführung in die Umweltwissenschaften. Darmstadt.
- Deneke, M. (1994): Darmstadt. Das fachübergreifende Studienangebot der Technischen Hochschule. In: Huber, L./Olbertz, J.H./Rüther, B./Wildt, J. (Hg.): Über das Fachstudium hinaus. Blickpunkt Hochschuldidaktik 97, S. 196-217 (mit weiterer Literatur von M.D. zum Thema)
- Deneke, M. (2005a): Vom Lehren zum Lernen. Eine Skizze. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Blickpunkt Hochschuldidaktik 116. Bielefeld. S. 93-96
- Deneke, M. (2005b): Gut gedacht oder gut gemacht? In: Sesink, W./Wendland, W. (Hg.): Studieren im Cyberspace?:Die Ausweitung des Campus in den virtuellen Raum. Münster.
- Deneke, M. (2008): Thirty years of experience with integrating interdisciplinary teaching into engineering and science programs at TU Darmstadt (www.znf.uni-hamburg.de/presentations9.pdf).
- Liese, R. (2011): Interview mit Michael Deneke: 34 Jahre im Dienste der Hochschuldidaktik an der TU Darmstadt. In: Eger, M./Gondani, B./Kröger, R. (Hg.): Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Münster, S. 117-137.
- Zandvoort, H./Borsen, T./Deneke, M./Bird, St.J. (2013): Perspectives on Teaching Social Responsibility to Students in Science and Engineering. Editors' Overview. In: Sci Eng Ethics, Vol. 19, pp. 1413-1438.

■ Dr. Dr. h.c. Ludwig Huber, Prof. em. für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik), Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld, E-Mail: lwhuber@gmx.de

Klaus D. Kubinger



Klaus D. Kubinger

Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung

The paper deals with rarely considered determining factors of self-assessments within university students' counseling. This includes also naïve hopes of their application. Apart others the following topics are of concern: self-assessments for university's competition advantage and strategy of deterrence on the one side and for enhancement-oriented assessment on the other side; unqualified tests offered on internet; fitness for a study vs. occupational fitness; users' acceptancy; the quality of test reports; voluntary vs. mandatory participation.

Im Beitrag wird auf zu selten reflektierte Rahmenbedingungen von Self-Assessments zur Studienberatung eingegangen, insbesondere auf allzu naive Erwartungen ihres Einsatzes. U.v.a. werden folgende Themen behandelt: Self-Assessments zum Ziel standortspezifischen Konkurrenzvorsprungs bzw. hochschulische „Abschreckungsintention“ vs. förderungsorientierte Psychologische Diagnostik, untaugliche Angebote von Internet-Tests, Studiumseignung vs. Berufseignung, Akzeptanz seitens der Nutzer, Qualität der Ergebnismeldung, Freiwilligkeit vs. Verpflichtung zur Teilnahme.

1. Einleitung

Naive Betrachter meinen oft, Online-Self-Assessments (OSA[s]) würden psychologische Instrumente „minderer Qualität“ sein. Allerdings verhindert der Umstand, dass sich eine Person (zumeist über Internet) selbst testet und folglich den diagnostischen Prozess eigenverantwortlich und fachpsychologisch unkontrolliert absolviert, nicht notwendigerweise eine seriöse Diagnostik: Arbeitet die Person instruktionskonform, sind aus den gewonnenen Ergebnissen durchaus sachgerechte Schlüsse zu ziehen. Und dass bei OSAs selten dieselben Verfahren wie in der psychologischen Fallbehandlung im traditionellen Setting zum Einsatz kommen, schließt gleichfalls seriöse Diagnostik nicht aus – weil etablierte Verfahren für den Einsatz bei individuell oder gesellschaftlich besonders bedeutsamen Fragestellungen vor ihrem allzu schnellen Bekanntwerden in großen Teilen der betreffenden Population geschützt werden sollen, sind die praktisch im Einsatz von OSAs befindlichen Verfahren oft nur solche im (fortgeschrittenen) Entwicklungsstadium: „Eine berufsbezogene Eignungsbeurteilung kann nach DIN 33430 auch dann erfolgt sein, wenn die wissenschaftlichen Entwicklungsarbeiten eines dabei eingesetzten Verfahrens noch nicht vollständig abgeschlossen sind. In diesem Fall ist auf Anfrage eine schrift-

liche Dokumentation des gegenwärtigen Entwicklungsstands des Verfahrens vorzulegen, außerdem sind die fehlenden Entwicklungsschritte in ihrer Planung und prognostizierten Fertigstellung zu belegen“ (Darstellung des Obmanns der AG zur DIN 33430, Prof. Dr. Lutz F. Hornke, Aachen, 10.9.2005). Der naive Betrachter hat also mit seiner Einschätzung nur dann recht, wenn ein konkretes OSA nicht den strikten Prinzipien der Psychologischen Diagnostik entspringt; dies betrifft alle unqualifizierten Produkte, die zwar dem Laien vordergründig „attraktiv“ erscheinen, aber zumeist von nicht entsprechend ausgebildeten Personen erstellt wurden.

2. Grundsätze von Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung

- 1) Idealerweise dient ein OSA im Rahmen der Studienberatung der selbstregulierenden Informationsgewinnung von Studiumsinteressierten. Sie wollen ihre Eignung für das angestrebte Studium (via Internet) anonym und autonom überprüfen: Die Entscheidung, ob er/sie letztlich das angestrebte Studium in Angriff nimmt bzw. sich einem allfälligen Auswahlverfahren stellt oder nicht, bleibt freilich jedem/r Studiumsinteressierten überlassen, unabhängig von den konkreten Testergebnissen und den beigegebenen Interpretationen.
- 2) Offensichtlich handelt es sich bei einem OSA um eine berufsbezogene Eignungsbeurteilung. Eine solche ist allgemein durch die DIN 33430 (DIN Deutsches Institut für Normung e.V., 2002) geregelt. Ein wesentlicher Punkt ist hierbei eine Anforderungsanalyse. Darin werden „diejenigen Kompetenzen abgeleitet ..., welche eine erfolgreiche Arbeitsbewältigung voraussetzen bzw. diese ausreichend wahrscheinlich machen. Sieht man ... von gelegentlich wichtigen körperlichen Voraussetzungen und formalen Qualifikationen [ab], so geht es um ... besondere kognitive

Fähigkeiten, gewisse Persönlichkeitseigenschaften und regelmäßig um Sozialkompetenz. Je nach Anspruch ... sind auch diejenigen Motive, Interessen und Werthaltungen zu eruieren, welche für eine arbeitsbezogene Zufriedenheit und eine daraus resultierende psychische Gesundheit des späteren Arbeitsplatzinhabers förderlich sind. Die operationale Übersetzung der primär verhaltensbezogenen Anforderungen in psychologische Konstrukte konstituiert letztlich das Anforderungsprofil. Zu reflektieren ist dann nur mehr, ob die einzelnen Anforderungen ... verschieden zu gewichten sind bzw. einzelne davon als kompensierbar aufgefasst werden können, andere dagegen als unverzichtbar" (Kubinger 2009, S. 303f.).

- 3) Es gibt facheinschlägige Methoden zur nötigen Anforderungsanalyse. State-of-the-art ist dabei die Critical Incident Technique nach Flanagan (1954). Für OSAs im Rahmen der Studienberatung ist damit die Mitarbeit der (zumeist testpsychologieunkundigen) universitären/hochschulischen Auftraggeber oder deren Delegierten samt studentischer Vertreter verbunden. Dies ist nicht nur inhaltlich wesentlich, sondern auch der späteren Akzeptanz aller Beteiligten förderlich.
- 4) Die auf Grund der Anforderungsanalyse und dem resultierenden „Anforderungsprofil“ auszuwählenden psychologisch-diagnostischen Verfahren müssen, um die DIN 33430 zu erfüllen, sämtlichen Gütekriterien der psychologischen Testtheorie (vgl. z.B. Kubinger 2009) entsprechen.

3. Kritische Umstände von Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung

Werden die genannten Grundsätze teilweise missachtet, wird der Einsatz von OSAs im Rahmen der Studienberatung kritisch.

Was die Universitäts- bzw. Hochschul-(U/H-)Verantwortlichen (Rektoren, Präsidenten) betrifft, sind bei ihnen zwei Motivationen zu vermuten. Zum einen die Absicht, das „System“ der Studienplatzbewirtschaftung mit OSAs zu flankieren, um durch Selbstselektion ungeeigneter Studiumsinteressierter den Anteil potenziell Geeigneter in der (noch) unausgelesenen Bewerberpopulation bei den folgenden Auswahlverfahren zu erhöhen und damit die Wahrscheinlichkeit für falsch positive Entscheidungen zu verringern – was letztlich spätere Drop-Outs reduzieren sollte. Diese Absicht mag mit dem oben genannten Grundsatz der selbstregulierenden Informationsgewinnung seitens Studiumsinteressierter konform gehen und volkswirtschaftlich insofern nützen, als auf beiden Seiten Ressourcen nicht vergeudet werden. Zum anderen ist jedoch auch die Absicht von U/H-Verantwortlichen zu unterstellen, mit dem Angebot von OSAs das Image der eigenen Universität/Hochschule zu steigern: „Die aktuelle Universitäts- bzw. Hochschulpolitik begründet ein Konkurrenzieren zwischen den Universitäten/Hochschulen, wobei vor allem Serviceleistungen, wie Studienberatung in Form von attraktiven psychologischen Self-Assessments, positive Evaluationen seitens der Studierenden und damit einen Konkurrenzvorsprung

erwarten lassen – oder zumindest kein Konkurrenzdefizit“ (Kubinger/Frebort/Müller 2012, S. 10). Diese Absicht birgt die Gefahr, die Ziele der Studiumsinteressierten aus den Augen zu verlieren und sich mit Alibi- oder Einfach- bzw. Billig-„Lösungen“ als OSA zufrieden zu geben. Zu bedenken ist nämlich, dass eine facheinschlägig optimale Lösung dem/der Getesteten nicht nur eine Rückmeldung über die eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf das angestrebte Studium liefert, sondern sie vermag auch, förderungsorientiert, bei punktuellen Schwächen umfangreiche Tipps zu geben, wie der/die Betroffene eine diagnostizierte Schwäche mittelfristig durch psychologische Maßnahmen (etwa gezielte Förderprogramme oder eine besondere Beratung über mögliche Verhaltensstrategien) egalisieren, zumindest reduzieren kann; im schlimmsten Fall erfährt er/sie rechtzeitig, mit welchen Schwierigkeiten im Laufe des Studiums zu rechnen ist, um sich darauf entsprechend einzustellen bzw. sich frühzeitig gewisse Unterstützungsressourcen für das gewählte Studium zu organisieren. Einer solchen förderungsorientierten Diagnostik steht im Extremfall nicht notwendigerweise die genannte Motivation nach (standortspezifischem) Konkurrenzvorsprung bzw. Vermeidung eines Konkurrenzdefizits entgegen, sicher aber die durchaus denkbare universitäre/hochschulische „Abschreckungsintention“, nämlich den Aufwand bis zur Erlangung eines Studienplatzes den Bewerber(inne)n so groß wie möglich zu machen und ihnen besonders hohe Leistungsansprüche zu suggerieren.

Der Erfolg eines OSA – gesamt gesehen, aus Sicht des/der Studiumsinteressierten, aus Sicht der U/H-Verantwortlichen und volkswirtschaftlich, aus Sicht der Gesellschaft – hängt freilich nicht nur von der Qualität der eingesetzten psychologisch-diagnostischen Verfahren ab, sondern auch von der Qualität der Ergebnismeldung. Abgesehen davon, dass dabei selbstverständlich die einschlägigen Richtlinien zur Erstellung psychologischer Gutachten (Berufsverband Deutscher Psychologen 1988; s. auch Kubinger 2009) zu beachten sind – auch wenn die Ergebnisse nur „semi-individuell“, für möglichst viele verschiedene typische Kombinationen von Testwerten interpretiert werden –, geht es darum, dass jeweils die Relevanz der mit den Verfahren erfassten Fähigkeiten bzw. Eigenschaften für das Studium dem/der Bewerber/in verständlich gemacht wird. Wie Rückmeldung plus Instruktion grundsätzlich zu gestalten ist, zeigen Scheck, Becker, Weitensfelder und Frebort (2012), konkrete Beispiele geben u.a. Kubinger/Haiden/Karolyi/Maryschka (2012) sowie Frebort/Gleeson/Weitensfelder (2012).

Kaum bewusst dürfte sowohl der Öffentlichkeit als auch manchen U/H-Verantwortlichen der oben genannte Grundsatz sein, dass es sich bei OSAs im Rahmen der Studienberatung um eine berufsbezogene Eignungsbeurteilung handelt und daher die DIN 33430 greift. Der leidigen Argumentation, die DIN stelle keine verbindliche Norm dar, muss mit Fehnmann (1995) entgegengehalten werden, dass sie als rechtsnächste Norm in Rechtsstreitigkeiten jedenfalls herangezogen werden wird: Klagt also ein(e) Studiumsinteressierte(r) wegen

fachlich nicht einschlägiger Beratung via OSA, so wird jeder Richter dem Kläger rechtgeben, sobald klar ist, die DIN 33430 ist gröblich verletzt. Dies trifft schon dann zu, wenn im Gegensatz zu dem oben genannten Grundsatz keine Anforderungsanalyse nach state-of-the-art durchgeführt wurde bzw. der Auswahl der eingesetzten Verfahren zugrunde liegt. Ein Beispiel, wie also im Zusammenhang mit OSAs zur Studienberatung diesbezüglich nach DIN 33430 vorzugehen ist, geben Khorramdel/Maurer/Frebort/Kubinger (2012; s. aber auch Frebort/Kubinger 2006 sowie Frebort 2010).

In diesem Zusammenhang ist explizit darauf hinzuweisen, dass OSAs im Rahmen der Studienberatung nur auf die Eignung für ein bestimmtes Studium (u.U. sogar beschränkt auf einen ganz bestimmten Studienort), nicht auf eine entsprechende Berufseignung abzielen. Seitens der U/H-Verantwortlichen ist dies leicht nachvollziehbar, gegenüber den Studiumsinteressierten zumindest insoweit argumentierbar, als sich Berufsbilder laufend ändern und neue oft am Ende eines Studiums erst entstehen. Immerhin mag der breiten Öffentlichkeit und wohl auch vielen Studiumsinteressierten dieser Unterschied nicht bewusst sein: Ein bestimmter Studiumsabschluss bedeutet nicht notwendigerweise die Qualifikation für einen bestimmten Beruf, weil nicht alle Berufsausbildungen (nur bzw. all) diejenigen Anforderungen stellen, welche im späteren Beruf erforderlich sind. Übrigens ist auch darauf zu achten, dass solche OSAs nicht die allgemeine „Studierfähigkeit“ erfassen (sollen); diese ist vielmehr bereits mit dem Abitur rechtlich verbindlich gegeben.

Was nun die konkret eingesetzten psychologisch-diagnostischen Verfahren und den oben genannten Grundsatz der Erfüllung von einschlägigen Gütekriterien betrifft, ist die Situation oft besonders kritisch. Und zwar fast immer dann, wenn der Anbieter eines OSA zur Studienberatung nicht über die notwendige Kompetenz verfügt – und erst recht dann, wenn sich U/H-Verantwortliche einfach beliebiger Angebote im Internet bedienen. Letzteres ist selbst dann kritisch, wenn die eine Universität/Hochschule bloß auf ein psychologisch-professionell ausgereiftes OSA einer anderen Universität/ Hochschule verweist, ohne zu belegen, dass die dort geprüften Anforderungen nicht bloß studienortspezifisch gelten. Natürlich hilft die Missachtung der Gütekriterien der psychologischen Testtheorie, die Kosten niedrig zu halten. Allein wenn man das obligate Multiple-Choice-Antwortformat betrachtet, bedarf es nicht nur aufwendiger Distraktorenanalysen – also inhaltlicher sowie statistischer Reflexionen betreffs der nicht richtigen Antwortoptionen –, sondern überhaupt Formatversionen, die Rateeffekte minimieren und damit auch Imageverluste seitens der Verfahren, die dadurch entstehen, dass Bewerber(innen) befürchten müssen, sie schneiden gegenüber anderen schlechter ab, weil sie weniger als andere Glück beim Raten haben könnten (vgl. dazu die Studie von Liedlbauer 2009). Und was erst recht die Zusammenstellung der Inhalte der Items eines psychologisch-diagnostischen Verfahrens betrifft, sind rechnerisch sehr aufwendige Analyse notwendig, die empirisch prüfen, ob diese Inhalte im Sinn einer eindimensionalen Messung je Konstrukt

tatsächlich zueinander passen (vgl. Kubinger 1989; s. auch Kubinger 2009); tun sie das nicht, so sind alle Aussagen über die entsprechende Fähigkeit eines/r Bewerbers/in invalide und laufen Gefahr, völlig falsch interpretiert zu werden. Die Missachtung der Gütekriterien hilft auch, die Durchführungszeit gering zu halten, was entsprechende Angebote „attraktiv“ macht: Je kürzer eine Testung, umso billiger wird einerseits ein OSA für die Universität/Hochschule sein, andererseits sehen Studiumsinteressierte den Sinn und Zweck der Testung zu meist ein, nicht aber einen Aufwand von etwa zwei Stunden, wie er bei seriösen OSAs erforderlich ist – anders ist hinsichtlich eines vielschichtigen Anforderungsprofils nicht hinreichend messgenau zu diagnostizieren. Billig macht OSAs schließlich die Verwendung bloß herkömmlicher Persönlichkeitsfragebogen statt Verfahren der „experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik“; für letztere, die aus dem unmittelbar beobachtbaren Verhalten bei experimentell variierten Leistungsanforderungen persönliche Stilmerkmale erschließen (s. Kubinger 2006, 2008), spricht nicht nur die weit geringere Verfälschbarkeit der Testergebnisse „zum eigenen Vorteil“ (auch im Zusammenhang mit OSAs zur Studienberatung, vgl. Kubinger/Frebort/Müller 2012), sondern vor allem die auf Grund ihrer realitätsnahen Leistungsanforderungen höhere Akzeptanz seitens der Getesteten: Persönlichkeitsfragebogen „wirken im ‚Multi-Media-Zeitalter‘ anachronistisch, decken mit ihren punktuell zu erinnernden Verhaltensweisen in spezifischen oder generalisierten Situation zu wenig anschaulich die Breite der Persönlichkeit ab“ (Sonnleitner/Kubinger/Frebort 2009, S. 64) – abgesehen davon erfassen Verfahren der „experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik“ persönlichkeitsabhängige Fertigkeiten, die mittels herkömmlicher Persönlichkeitsfragebogen schwerlich erfragt werden können.¹ Damit sind die Gütekriterien Validität, Skalierung und Messgenauigkeit sowie Fairness, Unverfälschbarkeit und Zumutbarkeit kurz angerissen; weitergehende Grundsatzbetrachtungen zu Gütekriterien bei OSAs im Rahmen der Studienberatung finden sich bei Kubinger/Frebort/Müller (2012).

Verständlicherweise verleitet die ständig steigende Anzahl der im Internet auffindbaren, mehr oder weniger frei verfügbaren Internet-Tests U/H-Verantwortliche zu der Auffassung, OSAs sind ganz einfach (und billig) zu erstellen. Nur genaues Hinterfragen und Recherchieren der bisher besprochenen Voraussetzungen hindern sie am Kauf oder an einem Herstellungsauftrag eines Produkts, das weitestgehend an der Psychologie vorbei „entwickelt“ ist. Groß ist auch die Gefahr, dass sie Anbietern hereinfallen, die psychologisches Know-how, nämlich bestimmte Testkonzepte und -inhalte unter Verletzung des Urheberrechts beschaffen; Unterlassungsklagen, sogar exorbitant hohe Schadenersatzansprüche können dann die Folge für Universitäten/Hochschulen sein.

¹ Zugegebenermaßen finden sich Verfahren der „experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik“ an Stelle von Persönlichkeitsfragebogen nur ausnahmsweise in Self-Assessments zur Studienberatung, nämlich derzeit nur in jenen des „Wiener Autorenkollektivs Studienberatungstests“ (Kubinger/Frebort/Weitensfelder/Khorramdel 2012, 2013).

4. Übertriebene bis naive Erwartungen an Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung

Naiv ist es seitens der Studiumsbewerber/innen zu glauben, dass ein „Bestehen“ des OSA den Studienerfolg garantiert bzw. die betroffene Universität/Hochschule dies damit „verspricht“. Vielmehr werden mit einem solchen OSA nur die oben genauer ausgeführten Anforderungen an das konkrete Studium als zwar wesentliche, aber nicht einzige Voraussetzung geprüft. Umfassender bestimmt u.v.a. die „Studiumswahlreife“ des/der Bewerbers/in den späteren Erfolg: Damit ist gemeint, dass der Studiumswunsch reiflich in Bezug auf alle entscheidungsrelevanten Kriterien reflektiert wird; frei nach Seifert (1984) geht es um die Fähigkeit und die Bereitschaft zur effektiven Bewältigung der mit der Studiumswahl zusammenhängenden phasentypischen Entwicklungsaufgaben der Ausbildung. Auch das Phänomen des „Erstsemesterschocks“ ist dabei nicht zu unterschätzen (vgl. Kubinger/Moosbrugger/Frebort/Jonkisz/Reiß 2007).

Naiv ist es seitens der U/H-Verantwortlichen zu erwarten, es könne das Ausmaß abgeschätzt werden, mit dem die Selbstselektion bei den Nutzern von OSAs im Rahmen der Studienberatung greift, Studiumsinteressierte also infolge der rückgemeldeten Testergebnisse doch Abstand davon nehmen, das betreffende Studium zu wählen bzw. sich dafür zu bewerben. Es hängt nämlich die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Studium von vielen Einflussgrößen ab (vgl. Heine/Willich 2006; Hachmeister 2008), über die sich oft der/die Betroffene selbst nicht völlig bewusst ist. Ein Befragen der Teilnehmer am OSA, zu welchem Zeitpunkt auch immer, scheitert aber nicht nur daran, sondern auch am Umstand, dass Non-Responder die Ergebnisse systematisch verzerren können. Dazu kommt, dass manche Personen ein OSA konsumieren, obwohl für sie eigentlich von vornherein feststeht, dass sie sich nicht für das betreffende Studium entscheiden werden. Und schließlich ist zu bedenken, dass selbst ernsthaft am konkreten Studium Interessierte das OSA nicht instruktionskonform durchführen, und somit bezüglich ihrer Eignung fehlbeurteilt werden könnten. Evaluationsstudien sind also in diesem Zusammenhang grundsätzlich nicht ergiebig.

Damit ist explizit das Thema der prognostischen Validität angesprochen, inwieweit also ein OSA die Eignung eines/r Studiumsinteressierten insofern richtig vorher sagt, als diese(r) das Studium auch erfolgreich absolviert. Berücksichtigt man, dass der Studienerfolg manifold definiert werden kann, beginnend mit dem Studiumsabschluss überhaupt, über die Studiendauer und die Güte der Zensuren (nach dem ersten Semester oder auch erst am Ende des Studiums), streng genommen aber auch über die Studiumszufriedenheit der Betroffenen bis hin zum späteren Berufs-„Erfolg“, dann sind die fast ausschließlich an Noten nach ein bis zwei Semestern orientierten publizierten Ergebnisse schlicht aussageleer. Aber selbst Studienabschluss und Studiendauer hängen individuell von etlichen nicht leistungsbezogenen Komponenten ab: „Viele biologische, psychosoziale und psy-

chische Bedingungsfaktoren werden nämlich umso unwahrscheinlicher wirksam und beeinflussen sich wechselseitig zunehmend weniger vorhersehbar, je mehr Zeit verstreicht“ (Kubinger 2009, S. 65). Müßig sind aber entsprechende Berechnungen insofern, als erstens – wenn OSAs, was zumeist der Fall ist, auf freiwilliger Basis erfolgen – eine verzerrte Selektion von Teilnehmern aus der Population sehr wahrscheinlich ist: Sowohl viele bereits zur konkreten Studiumswahl Entschlossene mit hoher Eignung als auch solche mit zu geringer Eignung setzen sich dem OSA gar nicht aus, was zum bekannten methodischen Artefakt deutlich unterschätzter Korrelationskoeffizienten führt (vgl. Kubinger 2009); und zweitens auf Grund des Datenschutzes die Zuordnung der erhobenen Testergebnisse zu personenbezogenen Leistungsnachweisen nur ausnahmsweise möglich ist. Aus all dem ergibt sich, dass für psychologisch-diagnostische Verfahren innerhalb eines OSA zur Studienberatung die sog. inhaltliche Gültigkeit (im Sinne eines Experten Ratings) genügen muss; damit schließt sich aber unter Verweis auf die DIN 33430 der Kreis, nämlich das Anforderungsprofil aus einer Anforderungsanalyse abzuleiten und dafür die universitären/hochschulischen Auftraggeber und deren Delegierten samt studentischer Vertreter mit einzubeziehen.

Da es beim OSA im Rahmen der Studienberatung nicht um die allenfalls relativ bessere Eignung eines/r Bewerbers/in im Vergleich zu anderen geht, sondern um die absolute Eignung, gilt es gleichfalls für die Festlegung jenes Mindestmaßes an Merkmalsausprägung je Test, der gerade noch Erfolg im Studium verspricht, die Expertise der universitären/hochschulischen Auftraggeber oder deren Delegierter samt studentischer Vertreter zu nutzen. Solche Festlegungen sind derzeit wohl die größte praktische wie theoretische Herausforderung von OSAs. Prototypische Ergebnisse von außerordentlich erfolgreichen Absolventen eines Studiums zu verwenden, um die Eignung von Interessenten an der Abweichung dazu zu beurteilen, ist jedenfalls problematisch, weil völlig unklar ist, ob die erfolgreichen Absolventen auch schon (kurz) vor ihrem Studium diese Ergebnisse im OSA erzielt hätten.

5. Schluss: Noch strittige Belange

Strittig ist, ob Studiumsinteressierte an der wiederholten Durchführung ein und desselben OSA gehindert werden sollen. „Einerseits fördert die Möglichkeit eines mehrfachen Versuchs Tendenzen zur ‚selbstbetrügerischen‘ Bewertung der eigenen Eignung. Andererseits widerspricht die pauschale Verweigerung einer Testwiederholung den Richtlinien psychologischer Begutachtung, weil Gegebenheiten denkbar sind, die eine Testwiederholung indizieren – auch ist eine wiederholte Durchführung eines Self-Assessments gar nicht mit Sicherheit auszuschließen, weil ja die Identität des jeweils Getesteten letztlich nicht kontrolliert werden kann.“ (Kubinger/Frebort/Müller, S. 20f.).

Strittig ist auch, ob ein OSA verpflichtend vorgeschrieben werden soll, bevor sich ein(e) Studiumsinteressier-

te(r) für ein bestimmtes Studium bewerben kann oder ob dieses doch nur auf freiwilliger Basis erfolgt. Die Verpflichtung zur Teilnahme provoziert nämlich bestimmte psychologische Phänomene, allen voran sog. Reaktanz beim Nutzer, d.h., infolge der gegebenen Freiheitsbeschränkung reagieren manche bis etliche Teilnehmer mit untypischem bzw. willkürlichem, ihren wahren Eigenschaften zuwiderlaufendem Verhalten – was wiederum zum Imageverlust des OSA führen kann, u.U. auch zum Imageverlust der anbietenden Universität/Hochschule. Die Freiwilligkeit lässt dagegen befürchten, dass sich dem OSA eher solche Personen stellen, die für das konkrete Studium ohnehin geeignet sind, so dass das Angebot des OSA eher an die falschen Adressaten geht. Schließlich ist auch noch strittig, ob OSAs jeweils auf ein einziges, spezifisches Studienfach abzielen sollen oder so intendiert sind, dass sie auf Grund der erzielten Testergebnisse eines Nutzers differenziert zwischen verschiedenen Studienbereichen oder -fächern „empfehlen“. Erstere setzen schon ein gewisses Maß an Studiumswahlreife voraus; letztere verleiten dagegen aktuell völlig unorientierte Jugendliche dazu, sich dem Prozess zur Erlangung der Studiumswahlreife noch oder gar nicht zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Berufsverband Deutscher Psychologen (1988)*: Richtlinien für die Erstellung psychologischer Gutachten. Bonn.
- DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (2002)*: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen: DIN 33430. Berlin.
- Fehnmann, U. (1995)*: Recht. In Jäger, R. S./Petermann, F. (Hg.): Psychologische Diagnostik. 3. Aufl., Weinheim, S. 129-138.
- Flanagan, J.C. (1954)*: The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, Vol. 51, pp. 327-358.
- Frebort, M./Gleeson, R./Weitensfelder, L. (2012)*: Wissenstest Psychologie und Wissenstests zu anderen Studienrichtungen. In: Kubinger, K.D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich, S. 83-91.
- Frebort, M. (2010)*: Beratung von Studienplatzbewerbern für Psychologie – Clara, 26 Jahre. In: Kubinger, K.D./Ortner, T.M. (Hg.): Psychologische Diagnostik in Fallbeispielen. Göttingen, S. 343-355.
- Frebort, M./Kubinger, K.D. (2006)*: Ermittlung eines Anforderungsprofils für Studierende der Psychologie. In: Gula, B./Alexandrowicz, R./Strauß, S./Brunner, E./Jenuß-Schiefer, S./Vitouch, O. (Hg.): Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich. Proceedings zur 7. Wissenschaftlichen Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie. Lengerich, S. 408-414.
- Hachmeister, C.D. (2008)*: Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformation. In: Schuler, H./Hell, B. (Hg.): Studienendauswahl und Studienentscheidung. Göttingen, S. 57-66.
- Heine, C./Willich, J. (2006)*: Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Hannover: Hochschullformations-System.
- Khorramdel, L./Maurer, M./Frebort, M./Kubinger, K.D. (2012)*: Ein Anforderungsprofil als Voraussetzung eines Self-Assessments zur Studienberatung – am Beispiel „Architektur“. In: Kubinger, K.D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich, S. 49-62.
- Kubinger, K.D. (1989)*: Aktueller Stand und kritische Würdigung der Probabilistischen Testtheorie. In: Kubinger, K.D. (Hg.): Moderne Testtheorie – Ein Abriss samt neuesten Beiträgen. 2. Aufl.. München, S. 19-83.
- Kubinger, K.D. (2006)*: Ein Update der Definition von Objektiven Persönlichkeitstests: Experimentalpsychologische Verhaltensdiagnostik. In: Ortner, T.M./Proyer, R./Kubinger, K.D. (Hg.): Theorie und Praxis Objektiver Persönlichkeitstests. Bern, S. 38-52.
- Kubinger, K.D. (2008)*: Einige Ansätze einer experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik. In: Sarges, W./Scheffer, N. (Hg.): Innovative Ansätze in der Eignungsdiagnostik. Göttingen, S. 109-120.
- Kubinger, K.D. (2009)*: Psychologische Diagnostik – Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens (2., überarb. u. erweiterte Aufl.). Göttingen.
- Kubinger, K.D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. (2013)*: Prinzipien und Verfahren der Self-Assessments vom „Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“. *Wirtschaftspsychologie*, Vol. 13, S. 17-24.
- Kubinger, K.D./Frebort, M./Müller, C. (2012)*: Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung: Möglichkeiten und Grenzen. In: Kubinger, K.D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich, S. 9-24.
- Kubinger, K.D./Haiden, A./Karolyi, M./Maryschka, C. (2012)*: Diagnostik des Lernstils: Der Lerntest LAMBDA. In: Kubinger, K.D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich, S. 71-82.
- Kubinger, K.D./Moosbrugger, H./Frebort, M./Jonkisz, E./Reiß, S. (2007)*: Die Bedeutung von Self-Assessments für die Studienplatzbewerbung. *Report Psychologie*, Vol. 32, S. 322-332.
- Liedlbauer, M. (2009)*: Imageerhebung von Multiplechoice Tests in Schule und Universität: Akzeptanz und Zumutbarkeit. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Scheck, T./Becker, F./Weitensfelder, L./Frebort, M. (2012)*: Rahmenbedingungen von Self-Assessments zur Studienberatung. In: Kubinger, K.D./Frebort, M./Khorramdel, L./Weitensfelder, L. („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hg.): Self-Assessment: Theorie und Konzepte. Lengerich, S. 25-48.
- Seifert, K.H. (1984)*: Berufswahlreife. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Handbuch der Berufswahlvorbereitung. Mannheim, S. 186-197.
- Sonnleitner, P./Kubinger, K.D./Frebort, M. (2009)*: Das Wiener Self-Assessment Psychologie mit seinen Verfahren der experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik zur Messung studienfachübergreifender Soft Skills. In: Rudinger, G./Hörsch, K. (Hg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Bonn, S. 63-72.

■ Dr. Mag. Klaus Kubinger, Professor für Psychologische Diagnostik i.R., Fakultät für Psychologie, Universität Wien, E-Mail: klaus.kubinger@univie.ac.at

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19,80 Euro

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

Johannes Mayr & Birgit Nieskens

Self-Assessments für angehende Lehrpersonen:

Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf



Johannes Mayr



Birgit Nieskens

In the context of teacher education, self-assessments are mainly targeted at high school seniors and graduates, who want to inform themselves about teacher training courses and the teaching profession, with the aim of clarifying their personal preconditions for a teaching career. In their article: „Self-assessments for prospective teachers: What they intend, what they can, and what must not be expected of them“, Johannes Mayr and Birgit Nieskens discuss the special challenges self-assessments face in this field and present the two most important websites, offering profession specific self-evaluation procedures in the German-speaking countries. They conclude, that self-assessment methods are an appropriate and well accepted means to underpin the individual decision for or against a teaching career.

Self-Assessments für Lehramtsaspirant/innen nehmen primär die spätere Berufsrealität in den Blick. Da vor dieser eine lange Ausbildungsphase liegt, in der wesentliche berufsrelevante Kompetenzen erst entwickelt werden, stellt sich die Frage, ob entsprechende Prognosen und darauf basierende Empfehlungen überhaupt möglich sind. Dies wird anhand grundsätzlicher Überlegungen und anhand von Beispielen für Self-Assessments aus dem deutschen Sprachraum erörtert.

Self-Assessments sollen in der Regel Studieninteressierte über verschiedene Studienangebote informieren, ihnen ihre individuellen Voraussetzungen für diese Studien klären helfen und sie dadurch unterstützen, eine für sie passende Studienrichtung auszuwählen. Zusätzlich zu solchen *allgemeinen*, auf unterschiedliche Studienrichtungen bezogene Self-Assessments gibt es *spezifische*, ausschließlich auf das Lehramtsstudium bezogene Orientierungsangebote. Charakteristisch für sie ist, dass sie nicht nur das Studium in den Blick nehmen, sondern – und das in der Regel sogar primär – die spätere Berufslaufbahn als Lehrkraft. Das Kriterium für die Aussagekraft dieser Assessments ist demnach vor allem die Bewährung im späteren Beruf. Die Verfahren sollen Personen zu einer Lehrerlaufbahn ermutigen, die dafür günstige Voraussetzungen mitbringen – verkürzt gesagt: die dafür möglichst gut „geeignet“ sind – und Personen mit ungünstigeren Voraussetzungen davon abhalten bzw. auf andere Studien- und Berufslaufbahnen umlenken. Dieser Anspruch wirft einige kritische Fragen auf (vgl. z.B. Rothland/Terhart 2011, Klusmann/Köller/Kunter 2011): Gibt es überhaupt Merkmale von Studienanfänger/innen, aus denen man langfristige, bis in den Beruf hineinreichende Prognosen ableiten kann? Wenn ja: Lassen sich diese Merkmale ausreichend valide erfassen?

Und vor allem: Ist ein solches Unterfangen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt, da ja zwischen dem Self-Assessment und dem Berufseinstieg das Studium liegt, in dem die für den Beruf erforderlichen Kompetenzen aufgebaut werden? Schließlich: Wäre es nicht eine Bankrotterklärung für die Lehrerbildung, wenn sie diese Kompetenzen nicht vermitteln könnte?

Diesen Fragen wird im Folgenden zunächst anhand grundsätzlicher Überlegungen dazu nachgegangen, was denn im gegebenen Kontext Eignung bedeuten kann und welche Charakteristika als Eignungsmerkmale bei Studieninteressierten in Betracht kommen. Daran anschließend wird anhand gängiger lehrberufsspezifischer Self-Assessments erörtert, wie weit diese den eigenen Ansprüchen bzw. den an sie herangetragenen Hoffnungen und Erwartungen gerecht werden.

1. Eignung und Eignungsmerkmale

Da das Lehramtsstudium abweichend von den meisten anderen Studienrichtungen auf einen bestimmten Beruf vorbereitet, umfasst der Begriff Eignung auch schon bei Studieninteressierten mehr als *Studieneignung*, impliziert aber klarerweise noch nicht *Berufseignung* im umfassenden Sinn. Kasten 1 enthält eine entsprechende Definition.

Bei Studieninteressierten meint *Eignung* das Vorliegen jener Eigenschaften und Kompetenzen, die es erwarten lassen, dass eine Person die Lehrerausbildung erfolgreich durchlaufen und auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrerberuf über längere Zeit kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiter entwickeln wird (nach Mayr 2012a).

Diese Definition impliziert, dass es sowohl wünschenswerte *Voraussetzungen* für die Lehreraufbahn gibt als auch, dass *Lernprozesse* in der Aus- und Fortbildung notwendig sind. Voraussetzungen und damit Eignungsmerkmale wären (a) Dispositionen im Sinne relativ stabiler Eigenschaften, die bei Studienanfänger/innen bereits ausgeprägt sein müssen, weil sie sich im Erwachsenenalter nicht oder kaum mehr verändern (und damit dem Zugriff der Lehrerbildung oder anderer Interventionen weitgehend entzogen sind) und (b) Kompetenzen, die zwar prinzipiell auch im Erwachsenenalter noch erlernt oder deutlich verbessert werden können, die aber nicht Gegenstand der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sind bzw. sein können (wenn man sie ökonomisch vertretbar gestalten möchte und daher z.B. therapeutische Interventionen nicht als Teil der Lehrerbildung sieht).

- Beispiele für solche relativ stabilen *Eigenschaften* sind – wenn man arbeitspsychologischen Studien folgt – neben den intellektuellen Fähigkeiten einer Person vor allem eine berufseinschlägige Interessenstruktur (z.B. ausgeprägte soziale Interessen) sowie verschiedene berufsrelevante allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (insbesondere Extraversion, psychische Belastbarkeit und Gewissenhaftigkeit; vgl. Mayr 2014). Für einzelne Unterrichtsfächer kommen noch spezifische Eigenschaften (z.B. Musikalität) hinzu.
- Beispiele für *Kompetenzen*, die die Lehrerausbildung in der Regel bereits voraussetzt, sind sprachliche Kompetenzen (z.B. Sicherheit in der mündlichen und schriftlichen Anwendung der Unterrichtssprache) oder fachspezifische Voraussetzungen, die je nach Ausbildungsanforderungen variieren können (z.B. Kenntnisse in den zu studierenden Fächern auf Niveau des Abiturs).

Wenn man den Begriff der Eignung berufsbiographisch fortschreibt, dann bleiben die erwähnten voraussetzenden Eigenschaften und Kompetenzen dieselben wie bei den Studienanfänger/innen, die Anforderungen an pädagogische und fachbezogene Kompetenzen nehmen jedoch sukzessive zu. So wird man Absolvent/innen des Lehramtsstudiums, die ins Referendariat eintreten möchten, wohl nur dann als dafür geeignet bezeichnen, wenn sie z.B. über ein fundiertes, in der Ausbildung erworbenes fachliches und fachdidaktisches Wissen verfügen. Je nach Zeitpunkt innerhalb der Lehreraufbahn ist der Begriff Eignung also unterschiedlich zu bestimmen.

2. Self-Assessments im deutschen Sprachraum

Self-Assessments für die Lehreraufbahn fanden im deutschen Sprachraum ab Mitte der 90er-Jahre Verbreitung, und zwar zunächst in Österreich, wo sie seit 2007 sogar ein gesetzlich verankertes Element des Zulassungsverfahrens sind. Es folgten die Schweiz und Deutschland, wo sie Studieninteressierte freiwillig verwenden können oder von ihrer Ausbildungseinrichtung oder der regionalen Bildungsverwaltung zur Nutzung verpflichtet werden (Nieskens/Demarle-Meusel 2013). Im Jahr 2013 unterstützte die deutsche Kultusminister-

konferenz (KMK) diesen Trend durch eine Empfehlung zum Einsatz von Self-Assessments.

Im Papier der KMK werden zwei Angebote explizit genannt: die Beratungsplattform *Career Counselling for Teachers (CCT)* und das Selbsterkundungsverfahren *Fit für den Lehrerberuf (FIT-L)*. Im Folgenden werden diese beiden Angebote vorgestellt und hinsichtlich ihrer theoretischen und empirischen Hintergründe sowie ihrer Ansprüche und ihrer Effekte analysiert. Bei diesen Analysen wird bevorzugt auf CCT eingegangen, da es sich dabei um das verbreitetere und komplexere der beiden Angebote handelt und da zu ihm wesentlich mehr empirische Befunde vorliegen als zu FIT-L.

2.1 CCT – Career Counselling for Teachers

CCT ist eine Online-Plattform, die aus der Zusammenarbeit von Lehrerbildungseinrichtungen aus sechs europäischen Staaten hervorging (für Deutschland: www.cct-germany.de). Die Plattform enthält von unterschiedlichen Autor/innen verfasste *Informationstexte* über den Lehrerberuf, *Reportagen* aus dem Studien- und Schulalltag sowie *Selbsterkundungsverfahren* (Self-Assessments). Letztere basieren überwiegend auf Theorien und Befunden der Persönlichkeits- und Interessenforschung sowie berufspsychologischer Forschungen, insbesondere solcher zur Lehreraufbahn (siehe dazu die Literaturangaben auf der Plattform). CCT enthält auch Angebote für Berufseinsteiger/innen und erfahrene Lehrpersonen und rückt damit bereits bei Studieninteressierten die gesamte Lehreraufbahn in den Blick – einschließlich der späteren Um- und Aufstiegsoptionen, z.B. den Wechsel in eine Leitungsfunktion. Damit soll u. a. dem Bild vom vermeintlich karrierelosen Halbtagsjob entgegengewirkt werden.

Eine Besonderheit von CCT sind die *Geführten Touren*, die für wichtige Entscheidungssituationen bereitstehen und ausgewählte Informationstexte mit Selbsterkundungsverfahren kombinieren. Jede dieser Touren schließt mit einer zusammenschauenden Interpretation aller in ihr enthaltenen Selbsterkundungsverfahren sowie mit Empfehlungen für weitere Abklärungen. Die Tour 1 mit dem Titel „Soll ich ein Lehramtsstudium beginnen?“ startet z.B. mit einer Beschreibung der beruflichen Aufgaben von Lehrkräften (von „Unterricht gestalten“ bis „Mit Eltern und Kolleg/innen kooperieren“) und ermöglicht danach anhand von 33 Items die Klärung des eigenen Interesses an diesen Tätigkeiten (LIS – Lehrer/innen-Interessenskalen). In den nächsten Abschnitten folgt – wiederum anhand von Selbsterkundungsverfahren – die Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen (Kontaktbereitschaft, Stabilität und Selbstkontrolle; LPA – Lehrer/innen-Persönlichkeits-Adjektivskalen, 12 Items) und mit bisherigen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen (z.B. beim Erteilen von Nachhilfe; FPV – Fragebogen zu pädagogischen Vorerfahrungen, 8 Items). Diese Tour ist meistens gemeint, wenn davon die Rede ist, dass an einer Universität oder einem Bundesland Studieninteressierte CCT verpflichtend bearbeiten müssen; die übrigen Elemente von CCT sind in der Regel optional.

Die *Ergebnisrückmeldung* zu den Selbsterkundungsverfahren und die weitere Auseinandersetzung damit erfolgt in mehreren Stufen. Sie beginnt mit der Präsentation einer „Globalauswertung“ mit grafischer Übersichtsdarstellung der Ergebnisse und darauf abgestimmter textlicher Interpretation und setzt sich fort mit einer „Detailauswertung“, bestehend aus einer Zusammenfassung der Antworten der betreffenden Person zu den einzelnen Bereichen und ergänzenden Hinweisen. Daran anschließend wird zu vertiefender Beschäftigung mit ausgewählten Ergebnissen anhand von Alltagserfahrungen eingeladen und angeregt, Rückmeldungen von anderen Personen zum betreffenden Bereich einzuholen. Zu den berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen gibt es parallel zum Selbsterkundungsverfahren auch ein Tool zur *Fremdeinschätzung*, z.B. durch Mentor/innen.

Als Referenzwerte dienen bei CCT – soweit vorhanden – empirisch ermittelte Benchmarks, die auf den Merkmalen von Studienanfänger/innen beruhen, die sich später im Lehrerberuf bewährt haben. Es wird also eine kriteriale Bezugsnorm verwendet, die sich auf prognosetaugliche Prädiktoren stützt und dabei jene stärker gewichtet, die bezüglich des späteren beruflichen Verhaltens und Erlebens besonders vorhersagekräftig sind.

2.2 FIT-L – Fit für den Lehrerberuf

Der FIT-L (Herlt/Schaarschmidt 2007; www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen) basiert auf Erkenntnissen aus Studien zur Lehrerbeltung, denen zufolge ungünstige arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster mit geringer Berufszufriedenheit, aber auch schlechteren pädagogischen Leistungen einhergehen. Zusätzlich wurden über Anforderungsanalysen und Vergleiche unterschiedlich erfolgreicher Lehrergruppen weitere Merkmale ausfindig gemacht, die zwischen geeigneten und weniger geeigneten Lehrkräften diskriminieren. Dazu zählen motivationale Faktoren wie z.B. beruflicher Idealismus, Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Flexibilität, Coping-Strategien wie z.B. offensive Verarbeitung von Misserfolgen, allgemeine und berufsspezifische Kompetenzen wie z.B. Fähigkeit zum rationellen Arbeiten oder didaktische Fähigkeiten sowie ein physisches Merkmal, nämlich das Vorhandensein einer kräftigen und ausdauernden Stimme. Neben der Version zur Selbsteinschätzung wird auch eine Version für die Fremdeinschätzung angeboten.

Die sich daraus ergebenden 21 Skalen umfassen je 3 Items, die thematisch gruppiert und durch eine entsprechende Überschrift und Einleitung „zusammengehalten“ werden. Die Skalen werden nach inhaltlichen Überlegungen vier Bereichen zugeordnet: Psychische Stabilität, Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit, Soziale Kompetenz, Grundfähigkeiten und -fertigkeiten (Herlt/Schaarschmidt 2007). Viele der Skalen weisen klare theoretische Bezüge auf, z.B. zur Belastungsforschung, es besteht jedoch nicht der Anspruch, dass dies durchgängig so sein muss. Auch die Zuordnung zu den vier Bereichen geschieht nach pragmatischen Gesichtspunkten.

Die Ergebnisrückmeldungen erfolgen in Form einer Profildarstellung, die wahlweise einen Vergleich mit Lehr-

amtsstudierenden (also einer sozialen Bezugsnorm) oder mit erfolgreichen Lehrkräften (als „Idealnorm“ bezeichnet) ermöglicht. Bei Vorliegen einer Fremdeinschätzung kann auch ein grafischer Vergleich mit dieser Einschätzung angefordert werden. Wie die Ergebnisse zu interpretieren sind, wird in einem zusätzlich zur Grafik ausgegebenen Text erläutert, ebenso welche Maßnahmen unternommen werden könnten, um sich in problematischen Bereichen zu verbessern. Dieser Aspekt der Weiterqualifizierung ist den Testautor/innen besonders wichtig, sie stellen ihn zumindest in neueren Publikationen vor den der Laufbahnberatung (Schaarschmidt 2013).

3. Testgütekriterien

3.1 Reliabilität

CCT und FIT-L versuchen, der großen Bandbreite der Berufsanforderungen durch eine entsprechende inhaltliche Breite der Selbsterkundungsverfahren gerecht zu werden. Damit geraten sie in das Dilemma, die vielfältigen Aspekte durch eine kompakte Anzahl an Konstrukten abdecken zu müssen und innerhalb dieser auch noch mit möglichst wenigen Items das Auslangen zu finden. Es gilt nämlich Überkomplexität und zu lange Bearbeitungszeiten zu vermeiden, um Akzeptanz bei den User/innen zu finden und damit die Voraussetzung für eine sorgfältige und gewinnbringende Bearbeitung zu schaffen (vgl. Hell 2009).

Angesichts der dadurch gegebenen Kürze der Skalen – beim FIT-L durchwegs 3 Items, bei den Verfahren in CCT zwischen 4 und 8 Items je Skala – verwundert es nicht, dass die Reliabilitäten bescheiden ausfallen: Bildet man das Mittel aus den Angaben der Verfahrensauteur/innen und Studien anderer Autor/innen (z.B. Rothland/Tirre 2011; Köller/Klusmann/Retelsdorf/Möller 2012), dann kommt man überwiegend auf Werte um .70 und gelangt damit an die Grenze des Akzeptablen.

3.2 Validität

(a) Faktorielle und inhaltliche Validität

Für den FIT-L findet sich in der Verfahrensbeschreibung (Herlt/Schaarschmidt 2007) der Hinweis, dass Faktorenanalysen verwendet wurden, um für die einzelnen Skalen zusammenpassende Items zu finden. Bei Herlt (2004) wird bezüglich einer Vorform des FIT-L detailliert beschrieben, dass sich die meisten der damals verwendet 27 Skalen faktorenanalytisch bestätigen ließen. Im Hinblick auf die vier Bereiche, denen die aktuellen 21 Skalen zugeordnet werden, besteht jedoch nicht der Anspruch, dass es sich dabei um homogene Faktoren handeln müsste (Schaarschmidt 2013).

Für LPA (Brandstätter/Mayr 1993) und LIS (Mayr 1998) gibt es Belege für die Gültigkeit der postulierten Faktorenstruktur in den Originalpublikationen sowie neuere Befunde aus Datensätzen von zehntausenden Nutzer/innen von CCT (Mayr/Gutzwiller/Nieskens 2013). In einer von Köller et al. (2012) mit einer kleineren Stichprobe und einer anderen Analysetechnik vorgenommenen Berechnung der gemeinsamen Faktorenstruktur von

FIT-L, LPA und LIS fielen allerdings die LIS-Skalen auf einem einzigen, als Interesse interpretierbaren Faktor zusammen. Die LPA-Faktoren fanden sich im Kern wieder und verschmolzen weitgehend mit inhaltlich verwandten Faktoren des FIT-L. Die Autor/innen folgern daraus, dass letztlich auch der FIT-L entgegen der Intention seiner Autor/innen (vgl. Schaarschmidt 2013) teilweise ebenfalls Persönlichkeitsmerkmale – und damit schwer modifizierbare Charakteristika – erfasst.

Auf die Ähnlichkeit einiger Skalen des FIT-L mit Persönlichkeitsskalen weisen auch Rothland/Tirre (2011) hin, die entsprechende Korrelationen mit Verfahren aus der Big-Five Forschung fanden, die sie auf überschneidende Itemformulierungen zurückführen. In Zusammenschau mit theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von *Persönlichkeitsmerkmalen* einerseits und *psychosozialen Kompetenzen* andererseits wird deutlich, dass deren Trennung zwar konzeptuell möglich, messtechnisch aber kaum zu bewerkstelligen ist (Mayr 2012b). Möglicherweise lässt sich dieses Dilemma dadurch entschärfen, dass man Persönlichkeitsmerkmale als Potenziale auffasst, die für die Kompetenzentwicklung relevant sind (Beermann/Heilmann 2014).

Die Skalen des LPA stehen explizit in der Tradition der Persönlichkeitsforschung und weisen – wie intendiert – Korrelationen mit den zugeordneten, für den Lehrerberuf relevanten Big-Five-Faktoren auf. Die Skalen des LIS korrelieren erwartungsgemäß mit inhaltlich passenden Faktoren des RIASEC-Modells der Interessen (Nieskens 2009). Sie können als berufsbezogene Legierungen dieser Faktoren verstanden werden, sie transportieren jedoch besser als solche allgemeinen Skalen spezifische Informationen über den Lehrerberuf (Mayr 2014).

(b) Kriterienbezogene Validität

Für die kriterienbezogene *konkurrente Validität des FIT-L* sprechen Studien, nach denen seine Skalen in der Lage sind, zwischen relevanten Kontrastgruppen zu differenzieren, nämlich zwischen – nach Selbsteinschätzung – erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrkräften sowie zwischen Abiturient/innen mit unterschiedlich ausgeprägtem Wunsch, Lehrer/in zu werden bzw. Abiturient/innen mit unterschiedlicher Eignungs-Selbsteinschätzung (Herlt 2004, Herlt/Schaarschmidt 2007).

Zu den in CCT verwendeten Verfahren LPA und zum LIS gibt es über vergleichbare, querschnittlich angelegte Studien hinaus auch Längsschnittstudien, die die *prädiktive Validität* dieser Verfahren über viele Jahre hinweg untersucht haben. Dabei zeigte sich z.B., dass alle Skalen für das eine oder andere Kriterium vorhersagekräftig sind (Mayr 2010): Selbstkontrolle prognostiziert z.B. gute Leistungen im Studium, psychische Stabilität und das Interesse am Unterrichten prognostizieren das Erleben von Erfolgen in der Unterrichtsarbeit in den Praktika und im Beruf. Wenn man alle Skalen dieser Instrumente simultan für die Vorhersage der späteren Berufsbeibehaltung verwendet – wie dies in den Geführten Touren von CCT der Fall ist –, ergeben sich über die Jahre hinweg steigende (!) multiple Korrelationskoeffizienten; im siebten Dienstjahr – zehn Jahre nach Erhebung der Prä-

diktoren – liegt dieser Koeffizient z.B. bei .44. Bei entsprechender Korrektur für die Unreliabilität des Kriteriums und Varianzeinschränkung in der Stichprobe käme man noch auf deutlich höhere Werte.

Zum FIT-L gibt es keine Längsschnittstudien. Das hängt damit zusammen, dass Schaarschmidt (2013) sein Verfahren als *entwicklungsorientiert* positionieren möchte und deshalb die Veränderbarkeit der im FIT-L erfassten Eignungsmerkmale betont. Die Nutzer/innen sollen nämlich – sobald sie sich für die Lehrerlaufbahn entschieden haben – an der Verbesserung dieser Merkmale arbeiten. Prognostische Validität, die ja ein gewisses Maß an Stabilität der Prädiktoren voraussetzt, ist demnach für ihn kein dem FIT-L angemessenes Qualitätskriterium.

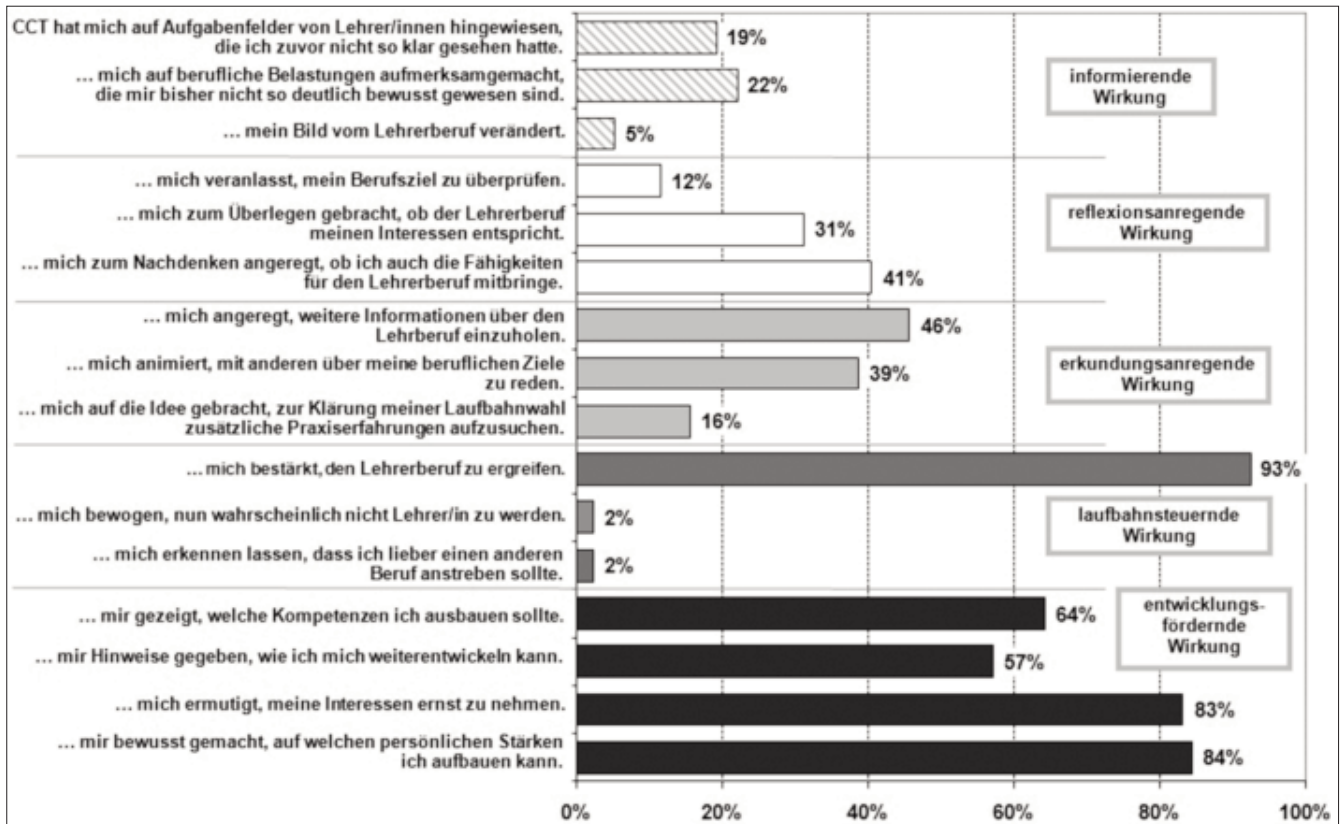
4. Wirkungen, unerfüllbare Hoffnungen und unbegründete Befürchtungen

Der Wert von Self-Assessments erweist sich letztlich nicht oder nicht nur daran, ob sie wünschenswerten diagnostischen Kriterien genügen, sondern daran, ob sie die intendierten Effekte erzielen. Bezüglich CCT liegen dazu umfangreiche Befunde aus dem gesamten deutschen Sprachraum vor. Exemplarisch wird in Abbildung 1 das Ergebnis einer Befragung von studieninteressierten Nutzer/innen einer deutschen Universität dargestellt (im Detail beschrieben in Nieskens/Mayr/Meyerdierts 2011). Die Erstreaktion der User/innen auf CCT ist laut diesen Befunden trotz unterschiedlicher Kontexte erstaunlich ähnlich, sei es bei freiwilliger oder verbindlicher Nutzung, sei es als Einzelmaßnahme oder eingebettet in einen systematischen, durch persönliche Beratung gestützten Prozess:

CCT macht viele der User/innen auf *neue Aspekte* des Lehrerberufs aufmerksam, animiert sie zur Reflexion ihrer Studienwahl und regt sie zu *weiteren Erkundungen* an. Die Mehrheit der User/innen erfährt Impulse für ihre *persönliche Weiterentwicklung*. Zwischen rund 85 und rund 95 Prozent berichten, dass sie durch CCT in ihrer *Laufbahnwahl bestärkt* wurden und dass sie – wie aus verbalen Kommentaren hervorgeht – häufig einen kräftigen Motivationsschub für ein engagiert betriebenes Studium empfinden. Nur wenige – durchwegs unter 10 Prozent der Befragten – gelangen zum Entschluss, lieber doch von einer Lehrerlaufbahn abzusehen; dieser Prozentsatz dürfte allerdings unterschätzt sein, da bevorzugt Personen Rückmeldung geben, die in den Selbsterkundungsverfahren positiv abgeschnitten haben.

Personen mit besonders günstigen Startvoraussetzungen für den Lehrerberuf fühlen sich – im Gegensatz zu Personen mit ungünstigen Voraussetzungen – deutlich bestärkt, den Lehrerberuf anzustreben. Damit scheint CCT also durchaus eine für den Einzelfall und auch bildungspolitisch *erwünschte Steuerungsfunktion* zu erfüllen; vermutlich gilt das tendenziell auch für den FIT-L, dazu liegen jedoch keine Befunde vor. Für alle derartigen Verfahren wäre es jedoch eine spannende Forschungsaufgabe herauszufinden, welche der von den User/innen berichteten spontanen Vorsätze letztlich tatsächlich umge-

Abbildung 1



setzt wurden – etwa bezüglich der persönlichen Weiterentwicklung oder bezüglich der Laufbahnwahl. Möglicherweise würde man dabei große Effekte der Kontexte vorfinden, deren kurzfristige Wirkung oben als gering eingeschätzt wurde.

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde stellen klar, dass Self-Assessments *kein Mittel* sind, „Ungeeignete“ *verlässlich fern zu halten* – eine Hoffnung, die bildungspolitisch Verantwortliche manchmal hegen oder kritische Kolleg/innen den Befürworter/innen von Self-Assessments als Ziel unterstellen. Es gibt nämlich gar keine dichotomisierende Trennung in geeignet vs. ungeeignet, es gibt nur ein Kontinuum zwischen diesen Polen, genauer gesehen sogar mehrere Kontinua: Je nach Kriterium (Studienleistung, Berufszufriedenheit...) wird das Urteil über die Eignung mehr oder weniger anders ausfallen. Erst bei einer Häufung von Risikofaktoren und damit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des späteren Scheiterns erscheint das explizite Abraten von einer Lehreraufbahn vertretbar; Self-Assessments für das Studium, ohne Blick auf den späteren Beruf, haben es diesbezüglich leichter.

Die angesprochene *Ungenauigkeit der Messung* der Prädiktoren ist ein Problem – allerdings ein weniger gravierendes als manche Diagnostiker/innen befürchten: Self-Assessments wie CCT kalkulieren diesen Unsicherheitsfaktor bei den Rückmeldetexten ein, ebenso die Möglichkeit einer späteren, positiven Weiterentwicklung der betreffenden Person. Die Gefahr, irrtümlich eine letztlich doch (relativ) gut geeignete Person „weg zu beraten“ besteht zwar, sie lässt sich aber minimieren, indem

eine weitere Abklärung empfohlen wird statt ein (vorschneller) Verzicht auf das angestrebte Berufsziel. Und was das „Durchrutschen“ weniger geeigneter Personen betrifft: Ohne Self-Assessment oder vergleichbare Maßnahmen würden diese auf jeden Fall ins Lehramtsstudium eintreten.

So bliebe schließlich die Befürchtung, Self-Assessments würden der Idee Vorschub leisten, für den Lehrerberuf würde Talent reichen, die *Ausbildung* könnte man – im wahrsten Sinn des Wortes – „einsparen“. Argumente dafür lassen sich in den obigen Ausführungen schwerlich finden, eher im Gegenteil: Wenn man die höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studienanfänger/innen – die ja in den Self-Assessments sichtbar und für die Studierenden fassbar werden – ernst nimmt, dann sollte auch das Studium auf diese Unterschiedlichkeit Bedacht nehmen: zum Beispiel individualisierende Lerngelegenheiten bereit stellen und die Studierenden beraten, wie sie das Beste aus sich machen können, indem sie vorhandene Potenziale nutzen und Problem-bereiche gezielt angehen (Mayr 2014).

5. Fazit

Berufsbezogene Self-Assessments finden in der Beratung von angehenden Lehrkräften zunehmende Verbreitung. Sie sind für die anbietenden Institutionen eine kostengünstige Möglichkeit, Studieninteressierte über die Anforderungen von Studium und Beruf zu informieren und sie zu einer Reflexion ihrer Eignung zu animieren. Die vorliegenden Evaluationen belegen, dass sie

von den Nutzer/innen als hilfreich für ihre Laufbahntrennung erlebt werden, und zwar relativ unabhängig davon, in welches Setting das Self-Assessment eingebettet ist.

Nicht aus dem Auge verlieren sollte man jedoch, dass Self-Assessments immer nur „Mosaiksteine im individuellen Prozess der Berufsfindung“ darstellen können. „Mehr Einfluss sollte man ihnen auch weder abverlangen noch zugestehen“, wie Mayr (2000, S. 264) bereits zu Beginn des Booms der Self-Assessments festgehalten hat. Wenn man sich der Grenzen solcher Verfahren bewusst ist und sie auch klar an die Nutzer/innen kommuniziert, schwinden zwar manche unerfüllbaren Hoffnungen, es werden aber auch unbegründete Befürchtungen obsolet.

Literaturverzeichnis

- Beermann, D./Heilmann, K. (2014): Wie passen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften zusammen? Ein kompetenzorientierter Ansatz der Persönlichkeitsdiagnostik. In: *Wirtschaftspsychologie*, 16. Jg., H. 1, S. 66-80.
- Brandstätter, H./Mayr, J. (1994): Die „Lehrer-Persönlichkeits-Adjektivskalen“ (LPA). Ein Instrument zur Selbsteinschätzung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale. In: Mayr, J. (Hg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck, S. 231-247.
- Hell, B. (2009): Selbsttest zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In: Rudinger, G./Hörsch, K. (Hg.): *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung*. Göttingen, S. 9-19.
- Herlt, S. (2004): *Fit für den Lehrerberuf?! Entwicklung eines Selbsteinschätzungsbogens für Abiturienten*. Diplomarbeit am Institut für Psychologie der Universität Potsdam.
- Herlt, S./Schaarschmidt, U. (2007): *Fit für den Lehrerberuf?! In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, S. 157-187.
- Klusmann, U./Köller, M./Kunter, M. (2011): Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. In: *Unterrichtswissenschaft*, 57. Jg., H. 5, S. 711-721.
- Köller, M./Klusmann, U./Retelsdorf, J./Möller, J. (2012): Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. In: *Unterrichtswissenschaft*, 40. Jg., H. 2, S. 121-139.
- Mayr, J. (1998): Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In: Abel, J./Tarnai, Ch. (Hg.): *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf*. Münster, S. 111-125.
- Mayr, J. (2000): Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In: Sieland, B./Rißland, B. (Hg.): *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung*. Hamburg, S. 233-265.
- Mayr, J. (2010): Selektieren und/oder qualifizieren? Empirische Befunde zu guten Lehrpersonen. In: Abel, J./Faust, G. (Hg.): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster, S. 73-89.
- Mayr, J. (2012a): Ein Lehramtsstudium beginnen? Ein Lehramtsstudium beginnen lassen? Laufbahnberatung und Bewerberauswahl konstruktiv gestalten. In: Weyand, B./Justus, M./Schratz, M. (Hg.): *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen, S. 38-57.
- Mayr, J. (2012b): Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmungen und Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D./Dauber, H./Döring-Seipel, E./Nolle, T. (Hg.): *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn, S. 43-57.
- Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl. Münster, S. 189-215.
- Mayr, J./Gutzwiller-Helfenfinger, E./Nieskens, B. (2013): CCT - Career Counselling for Teachers: Beratungsangebot, nicht Selektionsinstrument. In: *Unterrichtswissenschaft*, 41. Jg., H. 1, S. 72-79.
- Nieskens, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen.
- Nieskens, B., Mayr, J./Meyerdierks, I. (2011): CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4. Jg. 2011, H. 1, S. 8-32.
- Nieskens, B./Demarle-Meusel, H. (2013): Für den Lehrerberuf geeignet: Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium, 2. Aufl. Bonn.
- Rothland, M./Terhart, E. (2011): Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Jg., H. 5, S. 635-638.
- Rothland, M./Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Jg., H. 5, S. 655-673.
- Schaarschmidt, U. (2013): FIT-L ist vor allem ein Entwicklungsinstrument! Kommentar zum Beitrag von Köller et al. in Heft 2/2012. In: *Unterrichtswissenschaft*, 41. Jg., H. 1, S. 80-83.

■ **Dr. Johannes Mayr**, Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich i.R., Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, E-Mail: johannes.mayr@aa.u.at

■ **Dr. Birgit Nieskens**, Dipl.-Päd., Programmmanagerin MindMatters, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: nieskens@uni.leuphana.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wolff-Dietrich Webler

Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9,95 Euro

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

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

Christa Mette & Heinrich Wottawa

Problematische Lenkungswirkungen von testgestützten Orientierungstools



Christa Mette



Heinrich Wottawa

As the proliferation of online orientation tools increases, they are becoming ever more important in the selection of courses and as a guide for those embarking on their studies. All different kinds of test instruments are used in these tools to determine the suitability of the courses on offer, looking at things such as subject and career interests, cognitive ability and attitudes towards work. Analysis of data from participants in StudiFinder NRW has shown that very different fields of study are indicated as suitable depending on the type of test, and therefore potential students are being guided in different directions. For example, by following the test of professional interests, advice-seeking women are steered away from the more technical STEM fields of study, while aptitude tests point significantly more strongly towards them. The gender-specific effects in this are particularly serious and possibly arise from the reinforcement of internalised prejudices through interest tests in contrast to consideration of individual abilities. There are considerable consequences from this for orientation tools, but also for the approach taken in one-to-one counselling.

Die zunehmende Verbreitung von Internet-Orientierungstools hat zur Folge, dass diese für die Studienwahl und damit auch für die Lenkung der Studienanfänger eine immer größere Bedeutung erlangen. Bei diesen Tools werden für die Feststellung der Passung zu Studienangeboten ganz unterschiedliche Arten von Testinstrumenten eingesetzt, etwa zu fachlichen und beruflichen Interessen, kognitiven Fähigkeiten und Arbeitshaltungen. Die Auswertungen der Daten von Teilnehmern am Studifinder NRW zeigen, dass je nach Testart sehr unterschiedliche Ergebnisse der als passend ausgewiesenen Studienfelder und damit unterschiedliche Lenkungswirkungen entstehen. So werden etwa bei Beachtung des Tests für berufliche Interessen die die ratsuchenden jungen Frauen von den eher technischen MINT-Studienfeldern ferngehalten, während die Fähigkeitstests deutlich stärker dazu hinführen. Diese sehr starken geschlechtsspezifischen Effekte können sich aus der Verstärkung internalisierter Vorurteile durch Interessentests im Gegensatz zur Beachtung individueller Fähigkeiten ergeben. Daraus ergeben sich erhebliche Konsequenzen für Orientierungstools, aber auch für das Vorgehen in der persönlichen Beratung.

Es gibt inzwischen ein großes Angebot von Orientierungstools für Abiturienten im Internet. Vor dem Jahr 2000 war in Deutschland noch gar keines vorhanden, 2007 testete die Stiftung Warentest zehn Tools für Jugendliche (Stiftung Warentest 2007). 2009 haben wir im Rahmen einer Machbarkeitsstudie schon 30 eruiert, heute dürften es mindestens 50 seriöse Tools geben. Derlei Tools werden für ganz unterschiedliche Ziele der Auftraggeber erstellt und können auch in Abhängigkeit davon das Verhalten der Studieninteressierten beeinflussen.

1. Nutzenaspekte von Orientierungstools

Für das Erstellen von eignungsdiagnostisch fundierten Orientierungstools sind erhebliche Ressourcen erforderlich. Diese werden nur dann zur Verfügung gestellt, wenn für den Anbieter bzw. Auftraggeber ein der Investition entsprechender Nutzen erwartet werden kann. Dieser angestrebte Nutzen kann, muss aber keineswegs mit einer Veränderung der Studienwahl durch Verwendung des Tools, also einer Lenkungswirkung, verbunden sein. Bei einer intendierten Lenkungswirkung ist es für die Nutzer wichtig zu wissen, welche Zielsetzungen bei der Konstruktion des Tools leitend waren.

Nutzen von Tools ohne Beziehung zur Studienentscheidung der Anwender

Bei manchen Tools wird der gewünschte Nutzen unabhängig von einer Beeinflussung der individuellen Studienentscheidung erreicht. Dies gilt vor allem dann, wenn folgende Ziele im Fokus stehen:

- Imageverbesserung des Anbieters (etwa Hochschulen, Unternehmen),
- direkte finanzielle Erträge durch die Bezahlung der Toolnutzung (kommerzielle Anbieter von Tools),
- indirekte Erträge, etwa durch Verwendung der Kontakte zu Toolnutzern für Marketingzwecke (Unternehmen).

Bei Angeboten dieser Art können die Tools unabhängig von einer auf die Lenkungswirkung bezogenen Zielsetzung der Auftraggeber erstellt werden. Im Regelfall sind diese zugunsten einer möglichst weiten Verbreitung der Toolnutzung an einer hohen Zufriedenheit der Nutzer interessiert. Diese kann durch eine fachlich fundierte Aussage über die persönliche Passung zu den Studien-

optionen erreicht werden, was wohl auch den grundsätzlichen Erwartungen der meisten Auftraggeber entspricht.

Der Wunsch des Auftraggebers nach hohen Nutzerzahlen kann aber auch zu Beeinträchtigungen der fachlichen Qualität führen. Viele Jugendliche wünschen sich Tools, bei denen die Bearbeitung Spaß macht und die in kurzer Zeit und ohne Anstrengung zu einer eindeutigen Studienempfehlung, möglichst der eigenen Vormeinung entsprechend, kommen. Diese subjektive Attraktivität solcher unterhaltenden Tools erhöht die Nutzerzahlen, allerdings um den Preis einer wesentlich geringeren Aussagekraft, als es mit testgestützten, fundierten Tools möglich wäre, deren Bearbeitung oft länger dauert und anstrengender ist.

Nutzen von Tools durch intendierte Lenkungswirkungen für spezielle Studienangebote

Bei manchen Tools hängt der angestrebte Nutzen von ihren Auswirkungen auf die individuelle Entscheidung für bestimmte Studiengänge oder Hochschulen ab. Dazu gehören insbesondere folgende Ziele:

- *Anlocken potenzieller Interessenten*, um sie auf wenig bekannte Studiengänge oder Hochschulen hinzuweisen, etwa weil man dort zu wenige Bewerber hat, um die Studienplätze zu füllen,
- *Gewinnen von leistungsstarken Anfängern*, die nach Meinung der Anbieter für bestimmte Studienangebote besonders geeignet sind, was für die Studiengangverantwortlichen große Vorteile hat,
- *Abschrecken von Interessenten*, etwa wenn Studiengänge einen hohen Bewerberüberhang oder hohe Abbrecherquoten haben. Durch Aufzeigen ihrer nicht zu den Anforderungen passenden Fähigkeiten sollen die leistungsschwächeren Bewerber zu einer anderen Studienentscheidung geführt werden, was für die Verantwortlichen natürlich ebenfalls günstige Folgen hat.

Solche intendierten Lenkungen können durchaus mit den Interessen der einzelnen Ratsuchenden kompatibel sein. Das ist z.B. der Fall, wenn diese auf wenig nachgefragte und zu ihnen persönlich besonders gut passende Studiengänge hingewiesen werden, in denen sie mit einer nur geringen Abbruchgefahr rechnen müssen.

Problematisch sind solche Tools, wenn die Basis der individuellen Passungsaussagen zum Studiengang nicht die Prognose von für die Nutzer relevanten Kriterien wie überlange Studienzeit oder Abbruch ist. Aus Gründen der Praktikabilität der Datengewinnung werden als Validierungskriterium überwiegend Prüfungsnoten verwendet, worauf dann die Passungsaussagen aufgebaut werden. Das Abschrecken von schlechteren Interessenten, für die aufgrund der Ergebnisse etwa eine „nur“ gute Abschlussnote prognostiziert wird, ist nicht immer zum Vorteil der Ratsuchenden. Auch ist dies nicht im gesellschaftlichen Interesse, vor allem bei Studiengängen für Berufsfelder mit Mangel an Nachwuchs.

Das Hauptproblem für die Nutzer solcher Orientierungstools mit auf einzelne Studiengänge beschränkten Passungsaussagen liegt aber im fehlenden Vergleich mit der Passung zu anderen Optionen. Passt man zu einem Stu-

diengang X „gut“ oder „schlecht“, sagt dies nichts darüber aus, ob z.B. die Passung zum Studiengang Y einer anderen Hochschule noch wesentlich besser wäre, oder ob X noch der persönlich am besten passende Studiengang überhaupt ist. Da die Auftraggeber solcher Tools nur am eigenen Studienangebot interessiert sind, mag dies aber deren Nutzen nicht beeinträchtigen. Stellt man jedoch den Nutzen für die Studieninteressierten und den gesellschaftlichen Bedarf ins Zentrum, sind anders aufgebaute, eine möglichst große Zahl von Studienangeboten umfassende Orientierungstools erforderlich.

Nutzen durch intendierte Lenkungswirkungen innerhalb hochschulübergreifender Studienangebote

Für die persönliche Studienentscheidung ist das Problem heute nicht mehr die Verfügbarkeit von Informationen, sondern die Auswahl der individuell sinnvoll zu rezipierenden. Für die bundesweit mehr als 12.500 grundständigen Studiengänge steht ein umfassendes Informationsangebot bereit, das im Internet im Prinzip auch sehr leicht gefunden werden kann. Es kann aber niemand diese enorme Menge von Informationen lesen und für seine Entscheidung aufbereiten. Schon das Einholen von Informationen zu allen in einem einzelnen Bundesland verfügbaren Optionen, in NRW z.B. rund 2.000, ist nicht leistbar.

Es werden daher Tools benötigt, welche die Nutzer auf jene Studienangebote aus dieser unüberschaubaren Menge hinweisen, deren entscheidungsrelevante Informationen zu rezipieren individuell besonders empfehlenswert erscheint. Die Ratsuchenden können sich dann speziell mit diesen Angeboten befassen und auch persönliche Beratung dazu in Anspruch nehmen. Wird diesen Hinweisen gefolgt, ergibt sich daraus natürlich eine potenziell erhebliche Lenkungswirkung, da andere als diese Studiengänge nicht mehr im persönlichen Entscheidungsraum präsent sind.

Die Frage ist, ob bzw. in welcher Weise diese Wirkung intentional von den für das Tool Verantwortlichen genutzt wird. Derzeit gibt es vor allem zwei Arten von Anbietern mit gezielten Lenkungsabsichten:

- *Kommerzielle Studiengangbörsen*, in die sich Studiengänge gegen Gebühr aufnehmen lassen, um im Sinne des „Anlockens“ davon zu profitieren, dass die Nutzer nur auf die im Tool vertretenen Angebote, nicht aber auf viele ebenfalls verfügbare Studiengänge hingewiesen werden, die sich nicht aufnehmen ließen
- *Behörden* (vor allem Landesministerien), die für die Studiengänge in ihrem Zuständigkeitsbereich eine Orientierungshilfe bieten wollen. Die von solchen Tools erwarteten Nutzenaspekte ergeben sich aus den politisch definierten Zielen der Hochschulpolitik. Dazu gehört vor allem der Wunsch, die Anzahl der Studienabbrecher zu reduzieren und unnötig lange Studienzeiten zu vermeiden.

Das Fehlen einer intendierten Lenkung schließt aber nicht aus, dass auch durch solche Tools erhebliche Auswirkungen auf die Studienwahl entstehen, etwa durch die für das Orientierungstool herangezogenen fachlichen Grundlagen wie die Art der eingesetzten Testverfahren (siehe Abschnitt 5).

2. Lenkungswirkung der Merkmalsauswahl bei hochschulübergreifenden Orientierungstools

Grundlage jeder Eignungsdiagnostik und damit auch jeder fachlich fundierten Studienorientierung ist eine Anforderungsanalyse (DIN 33430). Auf dieser Basis erfolgen die Auswahl der für eine Orientierung relevanten Personenmerkmale und das Matching, also die Berechnung der individuellen Passung zu den einzelnen Studienoptionen.

Die Basis: Anforderungsanalysen von Studienfeldern

Für Orientierungstools mit vielen Studienoptionen können aus Aufwandsgründen meist nicht die Anforderungen jedes einzelnen Studiengangs erhoben werden, sondern nur für 80 bis 100 *Studienfelder*. Diesen Studienfeldern werden dann die konkreten Studienangebote an den Hochschulen zugeordnet, wobei ein Studiengang meist mehreren gut passenden Feldern zugeordnet wird. Gemäß den üblichen Methoden von Anforderungsanalysen können die für die einzelnen Studienfelder erforderlichen bzw. günstigen Ausprägungen von Personenmerkmalen in den kognitiven Fähigkeiten, Interessen an den fachlichen Inhalten, motivationalen Aspekten und Arbeitshaltungen abgeschätzt werden. Manche Tools berücksichtigen zusätzlich, ob bei Abschluss eines solchen Studiums auch eine gute Chance besteht, einen Beruf zu ergreifen, der den Interessen des Studieninteressierten entspricht.

Für alle als relevant eingeschätzten Personenmerkmale werden dann Erhebungs- oder Messinstrumente erstellt. Das für einen Studieninteressierten so entworfene individuelle Merkmalsprofil wird mit den Anforderungsprofilen der Studienfelder verglichen und damit für jedes Feld die individuelle Passung dieser Person bestimmt. Die unterschiedlich guten Passungswerte sind dann die Grundlage für die Rückmeldung an den Toolnutzer, welche Felder und, daraus abgeleitet, welche Studiengänge für ihn passend sein könnten.

Schon wegen der in Details unterschiedlichen Anforderungen einzelner Studiengänge innerhalb eines Feldes kann eine solche Rückmeldung nur die Empfehlung sein, sich aus der großen Menge von Studienangeboten vor allem über jene näher zu informieren, die eine besonders hohe Passung aufweisen. Eine besser fundierte Aussage, etwa über die Wahrscheinlichkeit von guten Noten im Studium, ist nur mit speziellen Tools für einzelne Studiengänge möglich (siehe Abschnitt 1).

Die Begrenzung der Bearbeitungszeit

Eine wichtige Einschränkung der Leistung von hochschulübergreifenden Orientierungstools ergibt sich der erforderlichen Bearbeitungszeit. Nur wenige Jugendliche sind bereit, länger als zwei oder drei Stunden zum Teil anstrengende Testverfahren zu bearbeiten, viele hätten am liebsten in wenigen Minuten ein Ergebnis. Da Tools, die nicht genutzt werden, auch keinen Sinn haben, muss die zeitliche Belastung in Grenzen gehalten werden.

Dies erfordert eine Auswahl der relevanten Personenmerkmale. Da die Passung der Toolnutzer zu den Stu-

dienfeldern aber von den erfassten Merkmalen abhängen kann, hat jede solcher Auswahlen eine Veränderung der Rückmeldungen über die persönliche Passung zur Folge, und beeinflusst damit die Entscheidung zwischen Studienoptionen.

Passung nach Interessen oder nach Fähigkeiten?

Die am häufigsten erfassten Personenmerkmale sind die fachlichen und beruflichen Interessen, sowohl in Tools als auch in der persönlichen Beratung. Die meisten professionellen Berater, aber auch Eltern und Verwandte, beginnen oft mit der Frage „Was interessiert dich denn?“ oder „Was willst du denn später machen?“. Auch für die Ratsuchenden selbst ist der Ausgangspunkt „Interessen“ subjektiv viel naheliegender als die Frage „Was kannst du denn lernen?“.

In Orientierungstools hat die Erfassung von Interessen den großen Vorteil, dass die Erstellung von Tests dieser Art sehr einfach ist. Oft sind auch keine Normgruppen erforderlich, etwa wenn fachliche oder berufliche Interessen in Paarvergleichen vorgegeben und dann ipsativ die individuell am meisten bevorzugten rückgemeldet werden. Die Bearbeitung ist wenig anstrengend und kann mit entsprechender bildhafter Unterstützung auch unterhaltsam gestaltet werden. Auch die Bearbeitungszeit ist sehr kurz. So lassen sich z.B. die meist auf dem Ansatz von Holland (1997) aufbauenden beruflichen Interessentests in 15 bis 20 Minuten bearbeiten. Fähigkeitstests erfordern wesentlich mehr Zeit.

Ein weiterer Vorteil von Interessentests ist, dass die Rückmeldungen der Ergebnisse den Aussagen der Studieninteressierten im Test unmittelbar entsprechen. Wer gesagt hat, dass ihn bestimmte Tätigkeiten interessieren, ist nicht überrascht, wenn er Hinweise auf Studienfelder erhält, die genau diese Tätigkeiten umfassen. Bei Leistungstests treten viel häufiger Diskrepanzen zwischen den Testergebnissen und der subjektiven Fähigkeitseinschätzung auf, mit emotionalen Folgen für die Bewertung des Orientierungstools. Es ist daher verständlich, dass viele Anbieter von Tools die Erhebung von Interessen gegenüber Tests für Fähigkeiten bevorzugen.

Allerdings ist aus dem Bereich der beruflichen Ausbildung bekannt, dass nach Interessen und nach Fähigkeiten passende Tätigkeiten sehr unterschiedlich sind (aktuell bei Zimmer/Sander 2014). Trifft diese Diskrepanz auch auf Studiengänge zu, sind je nach eingesetzter Testart andere Passungsaussagen und damit auch unterschiedliche Lenkungswirkungen zu erwarten.

3. Die Datenbasis: Der Studifinder des Landes NRW

Der Studifinder des Landes NRW (Wottawa/Drees 2012) ist ein alle Studiengänge des Landes umfassendes Orientierungstool, das eine Vielzahl von unterschiedlichen Hilfen enthält. Neben der eigentlichen Orientierung (Hinweise auf Studiengänge, über die sich der Nutzer wegen guter Passung näher informieren sollte) auf Basis von Testverfahren gibt es *Studichecks* und ab Frühjahr 2015 auch *Studikurse*.

Die Studichecks dienen dazu, sich vor Aufnahme eines Studienganges daraufhin zu prüfen, ob man die speziell

dort von den Anfängern erwarteten Kenntnisse in Mathematik und Arbeit mit Texten hat. Die Kurse sind E-Learning-Tools, mit denen in den Studichecks festgestellte Defizite möglichst noch vor Studienbeginn ausgeglichen werden können.

Für die Orientierung bezüglich der Studienfelder stehen vier unterschiedliche Tests zur Verfügung, die von den Nutzern nach eigenem Ermessen bearbeitet werden.

- a) *Was ich lernen möchte* erfasst fachliche Interessen.
- b) *Was ich beruflich tun will* erfasst die beruflichen Interessen in Anlehnung an Holland (1997).
- c) *Wie ich denke und arbeite* besteht aus Testskalen zu kognitiven Fähigkeiten und Arbeitshaltungen.
- d) *Was mir beim Lernen Spaß macht* besteht aus Skalen zum gewünschten Setting des Lernens, insbesondere zur Kooperation mit anderen Kommilitonen.

Die Ergebnisse aller vier Tests werden mit auf berufskundlicher Basis erstellten Anforderungsprofilen der 80 im Studifinder hinterlegten Studienfelder getrennt berechnet. Der Nutzer erhält also vier Werte pro Studienfeld und kann diese Felder online nach der Passung für jeden Test einzeln oder auch für die Kombination (gemittelter Passungswert über alle abgeschlossenen Tests) sortieren. Außerdem bekommt er in seinen schriftlichen Rückmeldungen jene Studienfelder genannt, die nach dem jeweiligen Test für ihn besonders überlegenswert wären. Eine ausführliche Darstellung des Studifinders und seiner konzeptuellen Grundlagen finden sich bei Mette/Montel (2014), der direkte Zugang ist www.studifinder.de.

Die vier Testarten (a bis d) werden unterschiedlich stark genutzt. Zwischen der Freischaltung im Oktober 2012 und Juli 2014 hatten sich 54.982 Nutzer persönlich registriert. Von diesen haben sich die meisten (86%) mit den fachlichen und 79% mit den beruflichen Interessen befasst. Die Fähigkeitstests (34%) und die für das Studium relevanten Arbeitshaltungen (29%) interessierten deutlich weniger als die Hälfte davon (siehe Tabelle 1).

Es zeigt sich bei der im Studifinder freien Wahl zwischen den Testarten also eine eindeutige Bevorzugung der Interessentests, was auch der Erwartung entspricht (siehe Abschnitt 2).

Tabelle 1: Häufigkeit der Bearbeitung der vier unterschiedlichen Testverfahren im StudiFinder bis Juli 2014 (N=54.983 persönlich registrierte Nutzer)

Testart	Absolute Zahlen	Relative Anteile (Prozent)
fachliche Interessen	47.101	85,7
berufliche Interessen	43.525	79,2
Fähigkeiten	18.669	34,0
Arbeitshaltungen beim Lernen	15.828	28,8

4. Unterschiede in den Passungsaussagen nach Fähigkeiten und Interessen

Um die Unterschiede der Passung von Personen zu den Studienfeldern in Abhängigkeit von der Testart zu untersuchen, wurden jene Nutzer identifiziert, die im Jahr 2013 alle vier Tests bearbeitet hatten. Das waren 1.249 Personen (745 Frauen, 504 Männer).

Im Folgenden können nur ausgewählte Ergebnisse dargestellt werden. Dazu wurden Test B (berufliche Interessen) und Test C (Fähigkeiten) ausgewählt. Wegen der aktuellen Diskussion zum spezifischen Bewerbermangel wurde das betrachtete Spektrum auf die 31 der 80 Studienfelder beschränkt, die zu den MINT-Fächern gehören (siehe Tabelle 2).

Auffallende Ergebnisse bei Betrachtung der Durchschnittswerte der Passung

- Nach den beruflichen Interessen zeigen von den 31 MINT-Feldern alle bei den Frauen eine schlechtere mittlere Passung als bei den Männern. Der Unterschied ist auch in den Mittelwerten über alle diese Studienfelder hinweg deutlich (Männer: 45,9 und Frauen 40,6). Diese Ergebnisse sind signifikant (Vorzeichenstest 31:0, $p < 0,01$) und auch in Anbetracht der Spannbreite der mittleren Passungswerte aller 80 Studienfelder (siehe Tabelle 3) im Ausmaß beträchtlich.
- Die mittleren Passungswerte der Frauen sind bei den Fähigkeiten (Test C) in allen 31 MINT-Feldern höher als die Passungswerte nach den beruflichen Interessen (Test B), auch das Ausmaß des Unterschiedes ist deutlich (Passung nach Fähigkeiten bei Frauen im Mittel 49,3 im Gegensatz zur Passung von Frauen nach Interessen von 40,6). Diese Ergebnisse sind signifikant (Vorzeichenstest 31:1, $p < 0,01$).
- Bei den Männern zeigt sich beim Vergleich zwischen der Passung nach Interessen und der nach Fähigkeiten ein in der Richtung gleiches, aber weniger deutliches Bild. Auch hier sind die Passungen nach Fähigkeiten in der Mehrheit der Studienfelder höher als die nach Interessen (bei 21 von 31 Feldern). Auch diese Ergebnisse sind signifikant (Vorzeichenstest 21:10, $p < 0,01$). Auch der Mittelwert der Passung nach Fähigkeiten ist höher als nach Interessen (Mittelwert der Passung nach Interessen 44,5; nach Fähigkeiten 48,6). Der Vorzeichenrangtest nach Wilcoxon dazu wird aber nur noch auf dem 5-Prozent-Niveau knapp signifikant ($p = 0,045$).
- Auffallend ist auch, dass es bei sehr großen Unterschieden der Passung der Geschlechter zu den MINT-Berufen nach Interessen bezüglich der Passung nach Fähigkeiten fast keine mittleren Differenzen gibt. Die Frauen haben hier sogar einen geringfügig höheren Wert (Frauen 49,3; Männer 48,6), der Unterschied ist nicht signifikant (Vorzeichenrangtest, $p = 0,65$). Wegen der Verteilung der mittleren Passungswerte ergeben sich aber trotzdem unter den für die Männer bei der Passung gemäß Fähigkeiten weit vorne liegenden Studienfelder leicht höhere von MINT-Feldern als bei den Frauen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 2: Mittlere Passung der 31 MINT-Studienfelder nach Test B (Berufliche Interessen) und C (Fähigkeiten), getrennt nach Geschlecht

Studienfeld	Berufliche Interessen		Fähigkeiten	
	M	F	M	F
Angewandte Naturwissenschaften	47,4	42,0	46,6	46,3
Automatisierungs- und Produktionstechnik	46,0	38,9	42,6	47,4
Bau-, Immobilienwirtschaft	46,6	45,0	54,3	53,5
Bautechnik	46,0	38,9	57,0	58,3
Bio-, Umweltwissenschaften	47,4	42,0	46,6	46,3
Biomedizin, Neurowissenschaften	43,7	40,2	46,9	48,8
Chemie, Pharmazie	48,6	46,2	44,9	46,8
Gebäude-, Versorgungstechnik, Facility-Management	46,0	38,9	53,0	59,4
Elektro- und Informationstechnik	46,0	38,9	42,6	47,4
Energietechnik, Energiemanagement	46,0	38,9	46,6	46,3
Fahrzeug-, Verkehrstechnik	46,0	38,9	48,9	45,8
Fertigungstechnologien	44,6	40,8	42,6	47,4
Geoinformation, Vermessung	41,6	39,0	54,3	53,5
Geowissenschaften, -technologie	46,0	38,9	52,6	54,0
Human-, Tier-, Zahnmedizin	42,0	41,6	59,3	57,7
Informatik	46,0	38,9	54,3	53,6
Lebensmittel-, Getränketechnologie	46,0	38,9	46,6	46,3
Maschinenbau, Mechanik	46,0	38,9	46,6	46,3
Mathematik, Statistik	47,4	42,0	46,6	46,3
Mechatronik, Mikro- und Optotechnik	46,0	38,9	46,6	46,3
Medizintechnik, Technisches Gesundheitswesen	47,2	43,2	46,6	46,3
Nanowissenschaften	43,7	40,2	51,2	49,4
Physik	47,4	42,0	41,9	44,6
Physikalische Technik	46,0	38,9	46,6	46,3
Produktentwicklung, Konstruktion	44,6	40,8	50,7	49,1
Rohstoffgewinnung, Hüttenwesen	46,0	38,9	57,0	58,3
Technik, Ingenieurwissenschaften (übergreifend)	46,0	38,9	46,6	46,3
Umweltechnik, Umweltschutz	48,6	46,2	51,6	50,6
Verfahrens-, Chemietechnik	46,0	38,9	46,6	46,3
Werkstoff-, Materialwissenschaften	46,0	38,9	46,6	46,3
Wirtschaftsingenieurwesen, Technologiemanagement	47,4	44,9	42,0	46,3
Mittelwerte über alle Studienfelder	44,5	40,6	48,6	49,3

Auffallende Ergebnisse hinsichtlich der Lenkungswirkung

Für die faktische Lenkungswirkung sind weniger die Durchschnittswerte wichtig als die vorderen Plätze der Passung, also jene Studienfelder, die bei Reihung nach den Passungswerten in der Ergebnisdarstellung weit vorne liegen. Wie bei allen Suchmaschinen konzentrieren sich die Nutzer auf die ersten fünf, vielleicht noch die ersten zehn, besonders passend erscheinenden Optionen. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern (siehe Tabelle 4). Reiht man z.B. die Studienfelder nach der durchschnittlichen Passung der Männer entsprechend ihren Interessen, sind unter den vordersten fünf Studienfeldern alle aus dem MINT-Bereich. Bei den Frauen findet sich bei einer Reihung nach den Interessen kein einziges MINT-Feld unter den ersten 5. Wenn man bei diesen Reihungen nicht die 5, sondern die 40 am besten passenden Studienfelder (also die erste Hälfte) berücksichtigt, finden sich bei den Männern 27 der 31 MINT-Felder darunter, bei den Frauen nur sechs. Bei einer Reihenfolge nach der mittleren Passung zu den Fähigkeiten finden sich unter den Studienfeldern bei den Männern stets niedrigere MINT-Anteile als bei einer Reihung nach Interessen (unter den vordersten fünf Feldern sind das nur zwei statt fünf etc.). Bei den Frauen ist es genau umgekehrt, hier finden sich bei der Passung nach Fähigkeiten stets höhere MINT-Anteile als bei der nach Interessen.

5. Konsequenzen

Die sehr unterschiedlichen Ergebnisse bei der Passung von Interessen und Fähigkeiten zeigen, dass die Lenkungswirkung dieses Tools stark davon abhängt, welche Personenmerkmale für die Ermittlung der Passung zu Studienfeldern ausgewählt werden.

Verwendet man dafür Interessen (Test B), werden Frauen deutlich seltener auf MINT-Felder hingewiesen, als es nach ihren Fähigkeiten (Test C) angemessen wäre. Orientierung nach Interessen führt also auch für MINT befähigte Frauen von solchen Studiengängen weg. Bei Männern ist die Wirkung umgekehrt, hier wird nach Interessen deutlich häufiger auf MINT-Studienfelder verwiesen als nach Fähigkeiten.

Tabelle 3: Extremwerte der mittleren Passungswerte aller 80 Studienfelder nach Geschlecht und Testart

	Test B (Interessen)		Test C (Fähigkeiten)	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
niedrigster mittlerer Passungswert	48,64	38,88	37,09	43,67
höchster mittlerer Passungswert	56,73	48,05	62,88	59,4

Tabelle 4: Geschlechtsspezifische Unterschiede des MINT-Anteils unter den besonders passenden Studienfeldern (eingetragen: Anzahl der MINT-Studienfelder)

Anzahl der betrachteten Studienfelder mit der höchsten Passung	Reihung der Studienfelder nach Interessen		Reihung der Studienfelder nach Fähigkeiten	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
5	5	0	2	3
10	8	2	4	3
20	11	5	10	7
30	17	5	11	10
40	27	6	19	11

In Anbetracht des breiten gesellschaftlichen Konsenses, dass für MINT befähigte Frauen in besonderem Maß auf solche Studienmöglichkeiten hingewiesen werden sollen, ist demnach die Orientierung an den Interessen zumindest in der im Test erfassten Art (berufliche Interessen nach Holland) offensichtlich kontraproduktiv. Leider sind gerade Interessentests dieser Art sowohl in Tools als auch als Hilfe in der persönlichen Beratung seit vielen Jahren weit verbreitet. Auch die persönliche Beratung beginnt meist mit Fragen nach beruflichen und fachlichen Interessen des Ratsuchenden. Es sollten daher bei der Studienorientierung zumindest zusätzlich aussagekräftige Leistungstests eingesetzt und mit den Anforderungen der Studienfelder abgeglichen werden. Der Einsatz von Leistungstests bringt für die Anbieter von Tools leider erhebliche Nachteile mit sich (siehe Abschnitt 1). Aber auch wenn es einfacher, billiger und für die Akzeptanz bei den Nutzern förderlich ist, nur Interessen zu erfassen, sollte dies bei seriösen Tools gemäß den Ergebnissen in den Tabellen 2 und 4 sicher nicht die einzige Basis für Passungsaussagen zu Studienfeldern sein. Gleiches gilt für die Unterstützung persönlicher Beratung mit Testverfahren. Gerade für psychologisch nicht

vorgebildete Berater liegt es nahe, nur Interessentests einzusetzen, da für deren sachgerechte Interpretation kein fundiertes Wissen bezüglich Grundlagen von psychologischen Tests oder Eignungsdiagnostik erforderlich ist. Hier sind wohl verstärkte Schulungsangebote notwendig. Ganz entscheidend ist natürlich die Aufklärung der Nutzer, aber auch die ihrer Bezugspersonen wie Eltern und Lehrer. Diese sollten sich mehr über die Ziele der Anbieter von Orientierungstools kundig machen und auf eine breite Erfassung von Personenmerkmalen achten, insbesondere auf unterschiedliche Testarten. Vor allem bei den Studieninteressierten selbst muss aber noch viel mehr Verständnis dafür geschaffen werden, dass eine so wichtige Lebensentscheidung wie die Studienwahl nicht auf einer knappen Informationssammlung binnen weniger Minuten aufgebaut werden kann, sondern einen längerfristigen, auch mit Anstrengungen und Enttäuschungen verbundenen Entscheidungsprozess erfordert. Das im vorliegenden Artikel lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit vornehmlich verwendete generische Maskulinum schließt gleichermaßen weibliche und männliche Personen ein.

Literaturverzeichnis

- Holland, J.L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, FL.
- Mette, C./Montel, C. (2014): Internet-Tools für die Studien- und Berufsorientierung: Leistung, Einbettung in Beratungsprozesse, Probleme. Report Psychologie Vol. 39, No. 7/8, pp. 296-307.
- Stiftung Warentest (2007): Onlinetests zur Selbsteinschätzung: Eignungsprüfung im Netz. Stiftung Warentest 3/2007.
- Sander, M./Zimmer, B. (2014): Berufswahl: Können Interessen Fähigkeiten ersetzen? Wirtschaftspsychologie aktuell, 2/2014, S. 41-46.
- Wottawa, H./Drees, St. (2012): Schritt für Schritt zum passenden Studium: Der StudiFinder als Online-Hilfe in der Schule. Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Jg. 64/H. 12, S. 615-617.

- **Christa Mette**, Dipl. Psych., Senior-Beraterin bei der eligo GmbH, E-Mail: christa.mette@eligo.de
- **Dr. Heinrich Wottawa**, Professor für Psychologie, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: heinrich.wottawa@ruhr-uni-bochum.de

Kathrin Bürger & Marold Wosnitza

Einfach mal schnell durchklicken? Antwortverhalten und Datenqualität bei Self-Assessments



Kathrin Bürger



Marold Wosnitza

By means of the Self-Assessment instrument, universities try to initiate self-selection processes of prospective students in order to enhance study satisfaction and study success. Self-Assessment participation is an obligatory condition for enrollment at many universities. The validity of Self-Assessments has been proven in multiple studies. However, the quality of data is still called into question. Often it is argued that the participants just rush through the test by mere clicking of an answer. Here, we discuss how to differentiate serious and non-serious answers of Self-Assessment participants and what might be fruitful indicators for this purpose. Using the example of RWTH Aachen University, the quality of Self-Assessment data is investigated in this article. As will be proven here, 75-90% of this data can be classified as high quality. Further analyses show that the quality of participants' data is significantly related to the participants' performance and motivation.

Mithilfe von Self-Assessments sollen Selbstselektionsprozesse angeregt werden um somit Studienzufriedenheit und Studienerfolg zu unterstützen. Viele Hochschulen setzen die Self-Assessments bereits verpflichtend als Einschreibevoraussetzung ein. Die Validität von Self-Assessment-Daten hinsichtlich der Vorhersage von Studienerfolg konnte bereits nachgewiesen werden. Die Qualität der Daten wird aber trotz allem häufig in Frage gestellt. „Die klicken sich ja doch nur durch“ ist hier ein oft genanntes Argument. Der Beitrag diskutiert, was zu beachten gilt, wenn man seriöse von unseriösen Teilnehmerantworten unterscheiden möchte und welche Indikatoren hierfür herangezogen werden können. Am Beispiel der RWTH Studienfeld-Assessments wird in diesem Beitrag die Qualität von Self-Assessment-Daten untersucht. Es wird gezeigt, dass 75-90% der Teilnehmerantworten als qualitativ hochwertig eingestuft werden können. Des Weiteren zeigen die Analysen, dass die Qualität der Teilnehmerantworten signifikant mit der Leistung und der Motivation der Teilnehmenden zusammenhängt.

1. Einleitung

Mit der steigenden Verbreitung und Relevanz von Self-Assessments an deutschen Hochschulen rückt die Datenqualität der dabei gesammelten Daten mehr und mehr in den Fokus der wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Auseinandersetzung. Dies gilt insbesondere dann, wenn mit Hilfe von Self-Assessment-Daten der Studienerfolg oder die Studienzufriedenheit vorhergesagt werden soll. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Studieninteressierte, die webbasierte Self-Assessment-Angebote der Universitäten nutzen, dies auch mit dem nötigen Ernst tun

oder sich lediglich mal schnell durchklicken. Self-Assessments stellen web-basierte, kostenlose und damit möglichst niederschwellige Angebote zur Studienorientierung dar, die von einigen Hochschulen als Einschreibevoraussetzung eingesetzt werden.

Die prognostische Validität von Self-Assessment-Daten hinsichtlich Studienerfolg und -zufriedenheit konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden (z.B. Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014; Hornke/Wosnitza/Bürger 2013; Wosnitza/Bürger/Drouven 2015). Voraussetzung für belastbare und verlässliche Aussagen über die Eignung einer Person für einen bestimmten Studiengang sowie für die Vorhersage des Studienerfolgs auf der Basis ihrer Leistung in einem Self-Assessment ist jedoch die seriöse, d.h. die ernsthafte und konzentrierte Bearbeitung der Aufgaben. Die Herausforderung bei der Auswertung der Daten stellt dabei die Unterscheidung von seriösen und unseriösen Teilnehmerantworten („Durchklicker“) dar. In diesem Beitrag werden aktuelle Forschungsergebnisse zur Qualität von Daten aus Online-Studien zusammengetragen, Indikatoren für Datenqualität von Self-Assessments herausgearbeitet und anschließend an einem Beispiel diskutiert.

2. Datenqualität in Online-Studien und Self-Assessments

Online-Datenerhebungen bringen mit Blick auf die Datenqualität eine Reihe von Vor- und Nachteilen gegenüber herkömmlichen Befragungsmethoden (z.B. Papier-Bleistift-Befragungen) mit sich. Online-Erhebungsverfahren werden gegenüber persönlichen, telefonischen und schriftlichen Befragungen als anonym wahrgenommen (Taddicken 2007). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich dies in Bezug auf die Daten in Self-Assessments

potentiell mindernd auf Verzerrungstendenzen durch soziale Erwünschtheit auswirkt. Zudem ist zu erwarten, dass sich Teilnehmer ein akkurates Feedback zu ihren Eignungen und Neigungen erhoffen oder allgemein die höhere **Anonymität** bei persönlichen Fragen ehrliche Antworten wahrscheinlicher macht (Taddicken 2007). Einzelne Studien weisen zudem darauf hin, dass im Vergleich zu Papier-Bleistift-Erhebungen in Online-Studien weniger mit Beantwortungstendenzen nach sozialer Erwünschtheit zu rechnen ist (Richman/Kiesler/Weisband/Drasgow 1999; zusammenfassend siehe Taddicken 2007, 2009). Richman et al. (1999) berichten allerdings, dass, falls persönliche Angaben wie E-Mail-Adressen verlangt werden oder angekündigt wird, dass die Daten für Forschungszwecke aufbewahrt werden, die Anfälligkeit für soziale Erwünschtheit in Online-Studien größer ist als bei Papier-Bleistift-Studien. Die Anonymität bei der Bearbeitung von Onlinebefragungen kann sich jedoch auch nachteilig auf die Datenqualität auswirken: Die **unkontrollierte Testsituation** (zusammenfassend siehe Reips 2000) kann zu häufigeren Betrugsversuchen bei Leistungstests führen (Denissen/Neumann/von Zalk 2010). Insbesondere besteht die Gefahr, dass in unkontrollierten Settings wie der Self-Assessment-Bearbeitung die Bearbeitung nebenbei, d.h. begleitet von diversen Ablenkungsquellen (soziale Netzwerke, Fernseher, Musik, Handy, Familie o.ä.), erfolgt. Darüber hinaus kann durch die Tatsache, dass Personen auch mehrfach am Self-Assessment teilnehmen können, die Datenvalidität kompromittiert werden (vgl. Kubinger in diesem Heft; Reips/Buchanan/Krantz/McGraw 2011). In einer Studie von Gosling, Vazire, Srivastava und John (2004) geben allerdings nur 3,4% von Teilnehmern an Online-Studien an, den gleichen Test zuvor schon einmal gemacht zu haben. Eigene Studien über verschiedene Self-Assessments hinweg zeigen Mehrfachteilnahmen von 2-5%. Es kann vermutet werden, dass die Daten von Online-Studien durch die größere **Freiwilligkeit** qualitativ sogar hochwertiger sind als bei konservativen Erhebungsverfahren, was auch empirisch bestätigt werden konnte (Barrios/Villarroya/Borrego/Ollé 2011). Dieser Vorteil von Online-Studien im Allgemeinen und von Self-Assessments im Speziellen könnte jedoch durch die Teilnahmeverpflichtung mancher Self-Assessments für die Einschreibung an bestimmten Universitäten unterminiert werden, da hier bisweilen mit Reaktanz von Seiten der Nutzer zu rechnen ist (vgl. Kubinger in diesem Heft).

Einem kritischen Aspekt von Online-Datenerhebungen und damit auch von Online-Self-Assessments soll im Rahmen dieses Beitrags eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Online-Verfahren haben das Potential für ein erhöhtes Auftreten von sogenanntem Satisficing-Verhalten beim Nutzer (Krosnick 1991). Unter Satisficing werden Verhaltensweisen von Befragten verstanden, die dazu dienen, den Aufwand beim Beantworten von Fragebögen möglichst gering zu halten. Dies kann zu unerwünschtem, d.h. beispielsweise beschleunigtem ('speeding'), geradlinigem ('straightlining') oder zufälligem ('random') Antwortverhalten führen. Satisficing wird durch Personenmerkmale (z.B. kognitive Leistungsfähigkeit, Interesse am Gegenstand der Befra-

gung), Aufgabenmerkmale (z.B. Aufgabenschwierigkeit, Anzahl der Aufgaben, Antwortkategorien) und Situationseffekte (z.B. Umwelteinflüsse wie laute Geräusche) beeinflusst (z.B. Yan/Tourangeau 2008).

3. Self-Assessments und Satisficing-Verhalten

Barge/Gehlbach (2012) schlagen – angelehnt an Krosnick (1991) – verschiedene Indikatoren für Satisficing-Verhalten vor: 1) die Anzahl bearbeiteter Items (Abbruch), 2) die Nullvarianz im Antwortverhalten ('non-differentiation' bzw. 'straightlining') in einem Item-Block, 3) die Anzahl ausgelassener Items bei optionalen Antworten, sowie 4) das Durcheilen durch die Fragen ('rushing'/'speeding').

Zwar kann argumentiert werden, dass hochgebildete, jüngere (und damit internet-affinere) und geübte Personen schneller bei der Bearbeitung von Online-Befragungen sind. Dies konnte aber nicht nachgewiesen werden (Greszki et al. 2014). Maholtra (2008) zeigt, dass die Bearbeitungszeit einen bedeutsamen Indikator für die Datenqualität darstellt. Dabei liegt es auf der Hand, dass die einzelnen Indikatoren miteinander zusammenhängen können. In diesem Sinne sagen beispielsweise Greszki/Meyer/Schoen (2014) 'speeding' durch 'straightlining' vorher.

Hilfreich zur Verbesserung der Datenqualität sind auch sogenannte Ernsthaftigkeits-Checks (Reips/Krantz 2010). Hier werden Befragte explizit nach ihren Motiven zur Studienteilnahme ('I would like to seriously participate now' vs. 'I would like to look at the pages only') gefragt. Diese Checks werden von einigen Autoren als Ausschlusskriterium für nichtseriöse Antworten gewählt und ihre Validität zur Vorhersage von Abbruchverhalten konnte gezeigt werden (zusammenfassend Reips/Krantz 2010). Ernsthaftigkeits-Checks können als explizite Indikatoren von Satisficing angesehen werden.

Am Beispiel eines Datensatzes aus den Self-Assessments der RWTH Aachen soll den oben diskutierten Aspekten von möglichem Satisficing-Verhalten nachgegangen werden. Dabei interessiert erstens, ob und in welchem Umfang Self-Assessment-Teilnehmer Satisficing-Verhalten an den Tag legen und zweitens, ob und wie Satisficing mit der Leistung im Self-Assessment und im späteren Studium zusammenhängt.

Es wird angenommen, dass Satisficing-Verhalten in den Daten der Self-Assessments grundsätzlich beobachtbar ist und damit frühere Befunde bestätigt werden können (z.B. Barge/Gehlbach 2012, Greszki et al. 2014). Zufällig oder übereilt getroffene Entscheidungen beim Bearbeiten von Self-Assessment-Skalen und -Aufgaben sollten sich in niedrigen Leistungen widerspiegeln. Ergebnisse einer Studie von Chen (2011) weisen darauf hin, dass leistungsstärkere Studenten eine geringere Wahrscheinlichkeit für qualitativ minderwertige Antworten aufweisen. In diesem Sinne könnte Satisficing auch negativ mit zukünftiger Studienleistung zusammenhängen. Da bei Antworten auf Motivations- und Interessensskalen bekanntermaßen häufig Deckeneffekte auftreten, wird auch hier ein negativer Zusammenhang mit Satisficing erwartet.

Stichprobe

Für die Auswertungen wurden Self-Assessment-Daten aus dem Studienfeld Elektrotechnik, Informatik und technische Informatik herangezogen. Die Daten wurden zwischen November 2009 und April 2013 erhoben. Von den 6861 Self-Assessment-Teilnehmern waren rund 20% (N = 1402) weiblich und 80% (N = 5459) männlich. Zum Zeitpunkt der Bearbeitung waren die Teilnehmer durchschnittlich 19 Jahre alt und hatten zu 68% bereits die Hochschulzugangsberechtigung. Für die Analysen zum Studien Erfolg wurden Daten von der Studienanfängerkohorte 2011 im Studiengang Elektrotechnik untersucht. Hier liegen Studienerfolgs- und Self-Assessment-Daten von insgesamt 415 Studierenden vor. Davon sind knapp 10% (N = 41) weibliche und 90% (N = 374) männliche Teilnehmer, die zwischen 17 und 25 Jahren alt sind (M = 20 Jahre).

Prozedur

Nach der Bearbeitung des Self-Assessments bekommen die Teilnehmer eine Teilnahmebescheinigung. Seit Wintersemester 2011/2012 muss diese bei Immatrikulation an der RWTH eingereicht werden. Die Teilnahme am Self-Assessment für den Studiengang Elektrotechnik ist somit verpflichtend. Dabei wird dem Teilnehmer versichert, dass sein Abschneiden im Self-Assessment keinen Einfluss auf die Vergabe von Studienplätzen hat.

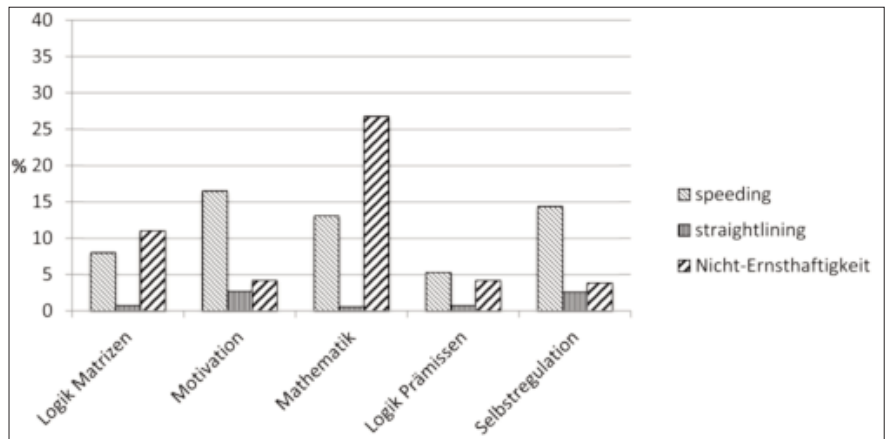
Self-Assessment-Daten

Im Self-Assessment Elektrotechnik bearbeiteten die Teilnehmer 16 Mathematikaufgaben (Gleichungen, Textaufgaben) sowie zur Erfassung des logischen Denkvermögens 11 Matrizen- sowie 30 Prämissenaufgaben.¹ Für jede richtige Antwort erhalten die Teilnehmer einen Punkt und für alle Skalen werden Summenwerte gebildet.² Zudem wird das Fachinteresse (10 Items), die Wettbewerbs- und Erfolgsorientierung (10 Items) und die Selbstwirksamkeit (10 Items) in einer Fragebatterie zur Motivation auf einer Skala von 1 = keine Zustimmung bis 6 = volle Zustimmung erfasst.³ Zusätzlich wird eine Fragebatterie mit 10 Fragen zur Selbstregulation mit einer vier-stufigen Skala bearbeitet.⁴ Diese Eignungsbereiche wurden vorab in einer Anforderungsanalyse von der Fakultät Elektrotechnik als Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der ersten Studiensemester dieses Studienfaches identifiziert (ausführlich zum Entwicklungsprozess der Self-Assessments siehe z.B. Hornke/Wosnitza/Bürger 2013).

Studienerfolgs-Indikatoren

Mit Bewilligung des Datenschutzbeauftragten der RWTH und unter Einhaltung strenger Datenschutzrichtlinien werden Self-Assessment-Daten mit Studienprozess- und Studienerfolgsdaten aus dem zentralen Prüfungsamt zusammengeführt. Als Studienerfolgsindikatoren wurden die Durchschnittsnoten, die erreichten Cre-

Abbildung 1: Häufigkeiten einzelner Satisficing-Indikatoren modulweise in Prozent (N = 6861)



dit Points sowie die Anzahl bestandener Pflichtveranstaltungen jeweils kumuliert für die Semester 1-4 berechnet.

Satisficing-Indikatoren

In diese Studie fließen nur vollständig bearbeitete Self-Assessment-Datensätze ein, weshalb die Anzahl bearbeiteter Items in der vorliegenden Studie nicht als Satisficing-Indikator berücksichtigt wird. Im RWTH Self-Assessment selbst müssen die Teilnehmer alle Aufgaben beantworten um zur nächsten Seite zu gelangen, d.h. ein Überspringen oder nicht Beantworten von Aufgaben ist nicht möglich (forced choice). Insofern wird auch der von Barge/Gehlbach (2012) vorgeschlagene Satisficing-Indikator der Anzahl ausgelassener Items hier nicht untersucht. Alle Indikatoren von unseriösen Self-Assessment-Bearbeitungen wurden modulweise (d.h. pro Fragebatterie oder Leistungstest) erstellt. Sie stellen eine Kombination aus expliziten und impliziten Kriterien dar, nämlich 1) ‚speeding‘, d.h. sehr kurze Bearbeitungszeiten (< 1.5 Standardabweichung unter der mittleren Bearbeitungszeit bei Leistungsaufgaben und < 3 sec pro Item bei Motivations- und Selbstregulationsfragen), 2) ‚straightlining‘, d.h. Null-Varianz im Antwortverhalten sowie 3) ein Nicht-Ernsthaftigkeits-Check am Ende jedes Moduls (Vervollständige den Satz: Ich habe die Aufgaben ‚ernsthaft bearbeitet‘, ‚größtenteils ernsthaft bearbeitet‘, ‚nicht ernsthaft bearbeitet‘). Die Auswahl der ‚nicht ernsthaft‘-Antwortoption wird als Indikator für Satisficing-Verhalten interpretiert. Die Auswertung erfolgt für jeden Satisficing-Indikator pro Modul einzeln sowie durch einen Satisficing-Index pro Modul (Summe der einzelnen Indikatoren). Zudem wurde ein Gesamt-Satisficing-Index aus der Summe der 15 Einzel-Indikatoren gebildet.⁵

¹ Es wird jeweils eine richtige Antwort aus vier, acht bzw. drei Antwortalternativen (Distraktoren) gewählt.

² Mathematik: M = 8.47, SD = 3.00, a = .67; Matrizen: 5.59, SD = 2.41, a = .70; Prämissen: M = 18.56, SD = 4.65, a = .74

³ Fachinteresse: M = 49.28, SD = 6.35, a = .84; Wettbewerbs- und Erfolgsorientierung: M = 42.75, SD = 8.31, a = .89; Selbstwirksamkeit: M = 46.85, SD = 6.61, a = .90

⁴ M = 35.45, SD = 4.51, a = .77

⁵ M = 1.15, SD = 2.12, a = .84, Range 0-15

Tabelle 1: Häufigkeiten des Satisficing-Gesamt-Werts in Prozent

	Self-Assessment-Teilnehmer gesamt (N = 6861)	Kohorte 2011 (N = 415)	Kohorte 2012 (N = 308)
kein Satisficing-Indikator	57.9	76.6	74.7
1 Satisficing-Indikator	16.3	13.3	14.0
2 Satisficing-Indikatoren	11.6	5.3	3.9
3 Satisficing-Indikatoren	5.5	1.5	1.3
4 Satisficing-Indikatoren	2.8	0.2	2.0
≥ 5 Satisficing-Indikatoren	4.8	3.1	4.2

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Self-Assessment-Daten und Satisficing-Scores je Modul

		Satisficing					Gesamtindex
		Matrizen	Motivation	Mathematik	Prämissen	Selbstregulation	
Self-Assessment-Daten	Matrizen	-0.41	-0.15	-0.37	-0.25	-0.14	-0.34
	Selbstwirksamkeit	-0.22	-0.36	-0.23	-0.25	-0.34	-0.36
	Fachinteresse	-0.31	-0.41	-0.28	-0.31	-0.36	-0.43
	Wettbewerbs- & Erfolgsorientierung	-0.11	-0.19	-0.15	-0.15	-0.18	-0.2
	Mathematik	-0.28	-0.14	-0.47	-0.21	-0.14	-0.33
	Prämissen	-0.39	-0.23	-0.39	-0.41	-0.22	-0.42
	Selbstregulation	-0.14	-0.2	-0.17	-0.16	-0.21	-0.23

Anmerkung. N = 6842. Listenweiser Fallausschluss. Alle Korrelationen sind auf dem 0.01-Niveau signifikant (2-seitig).

Tabelle 3: Vorhersage verschiedener Indikatoren des Studienerfolgs für die Semester 1-4 durch Satisficing

	Abhängige Variable		
	Durchschnittsnote (M ₁)	erreichte Credit Points (M ₂)	Anzahl bestandener Prüfungen (M ₃)
β	.09	-.14	-.13
R ²	.01	.02**	.02*

Anmerkung. N = 415. ** p < .01. * p < .05.

4. Ergebnisse

Zunächst stellte sich die Frage, ob Satisficing in den Self-Assessment-Daten beobachtet werden kann. Abbildung 1 stellt die Häufigkeiten der drei Satisficing-Indikatoren im Self-Assessment Elektrotechnik pro Modul dar. ‚Straightlining‘ ist der schwächste Indikator mit unter 3% in allen Modulen. Demgegenüber kann ‚speeding‘ bei 4 bis 17% bzw. Nicht-Ernsthaftigkeit bei 4 bis 27% der Teilnehmer modulweise beobachtet werden. Auffallend stark ist die Häufigkeit von Nicht-Ernsthaftigkeit im Mathematikmodul, welches ein sehr schweres Modul ist. Tabelle 1 stellt die Häufigkeiten des Satisficing-Gesamt-Werts dar. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer legt gar kein oder nur in sehr geringem Umfang Satisficing-Verhalten an den Tag (d.h. der Datensatz einer Person weist keinen oder nur einen Satisficing-Indikator auf). Es zeigt sich darüber hinaus, dass die Studierenden aus jüngeren Self-Assessment-Kohorten und damit auch diejenigen, bei denen die Durchführung verpflichtend war, die Self-Assessments zu einem größeren Anteil seriös und ernsthaft bearbeiteten. Betrachtet man die Self-Assessment-Bearbeitungen von zukünftigen RWTH Studenten (Tabelle 1, mittlere und rechte Spalte) können – legt man die hier gewählten Indikatoren zugrunde – 89% bzw. 90% der Datensätze als seriös oder überwie-

gend seriös bezeichnet werden. Neben den deskriptiven Merkmalen des Satisficing interessiert hier, ob Satisficing zur Erklärung der expliziten Teilnehmer-Antworten (z.B. Leistungsergebnisse) herangezogen werden kann. Tabelle 2 bildet die Korrelationen der modulweisen Satisficing-Indikatoren mit den Leistungen der Teilnehmer in den einzelnen Self-Assessment-Modulen ab. Satisficing hängt signifikant negativ mit der Leistung in den kognitiven Modulen bzw. dem Summenwert in den Motivations- und Selbstregulationsfragebögen zusammen. Dabei sind erwartungsgemäß die Zusammenhänge zwischen den Satisficing-Indikatoren eines Moduls und den jeweiligen Ergebnissen in diesem Modul am höchsten. Der Satisficing-Gesamtwert weist bei allen Modulen eine hohe Validität auf.

In einem nächsten Schritt wird nun der Frage nachgegangen, ob der Satisficing-Gesamtwert zur Vorhersage von verschiedenen Aspekten des Studienerfolgs innerhalb der ersten vier Semester herangezogen werden kann. Tabelle 3 stellt Ergebnisse zu drei verschiedenen Regressionsmodellen dar. Datengrundla-

ge ist die Studienanfängerkohorte 2011. Die drei Modelle unterscheiden sich in der abhängigen Variable, d.h. in dem zu erklärenden Studienerfolgskriterium: in M₁ wurde die Durchschnittsnote vorhergesagt, in M₂ die Credit Points und in M₃ die Anzahl der bestandenen Prüfungen. Alle drei Studienerfolgskriterien beziehen sich auf den Zeitraum der ersten vier Semester sowie auf alle Pflichtveranstaltungen. Die Ergebnisse zeigen, dass zwar die Durchschnittsnote nicht durch das Satisficing-Verhalten vorhergesagt werden kann, aber zu einem gewissen Maße die erreichten Credit points und die Anzahl bestandener Prüfungen. Bei beiden letztgenannten abhängigen Variablen ist die Varianzaufklärung zwar signifikant aber sehr schwach. Beide Indikatoren von Studienerfolg sind im Vergleich zur Durchschnittsnote stärker abhängig von Fleiß und Anstrengungsbereitschaft und können möglicherweise aufgrund dessen zu einem geringen Teil durch Satisficing vorhergesagt werden.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend können rund 75-90% der Self-Assessment-Daten auf Basis der hier herangezogenen Satisficing-Indikatoren als seriös beurteilt werden. Der überwiegende Teil der zukünftigen Studierenden klicken sich also nicht nur durch. Dies ist vor allem vor dem Hin-

tergrund der Verpflichtung zur Self-Assessment-Durchführung vor der Einschreibung bemerkenswert. Die Ergebnisse der Analysen legen die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer den Nutzen von Self-Assessments akzeptieren, mit einer für sie brauchbaren Rückmeldung rechnen und deswegen die Assessments überwiegend seriös beantworten. Die vorgestellte Studie zeigt, dass ein geringer Teil der Teilnehmerdaten der besonderen Beachtung bedürfen. Die Satisficing-Indikatoren ‚speeding‘, ‚straightlining‘ sowie Nicht-Ernsthaftigkeit weisen hohe Reliabilität und Validität für die Datenqualität auf. Satisficing hängt signifikant mit Leistung, Interesse bzw. Motivation sowie mit späterem Studienerfolg zusammen. Vor diesem Hintergrund erscheint es zwingend notwendig bei der Evaluation von Self-Assessments Satisficing-Indikatoren zu berücksichtigen. Dies ist ein erster Versuch der Annäherung an die Frage der Datenqualität bei verpflichtenden Self-Assessments. Vertiefende Analysen und Replikation der Ergebnisse an unterschiedlichen Stichproben sind notwendig.

Literaturverzeichnis

- Barge, S./Gehlbach, H. (2012): Using the theory of satisficing to evaluate the quality of survey data. *Research in Higher Education*, Vol. 53, pp. 182-200.
- Barrios, M./Villarroya, A./Borrego, Á./Ollé, C. (2011): Reponse rates and data quality in web and mail surveys administered to PhD holders. *Social Science Computer Review*, Vol. 29, pp. 208-220.
- Chen, P.D. (2011): Finding quality responses: The problem of low-quality survey responses and its impact on accountability. *Research in Higher Education*, Vol. 52, pp. 659-674.
- Denissen, J.J.A./Neumann, L./von Zalk, M. (2010): How the internet is changing the implementation of traditional research methods, people's daily lives, and the way in which developmental scientists conduct research. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 34, pp. 564-575.
- Gosling, S.D./Vazire, S./Srivastava, S./John, O.P. (2004): Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six preconceptions about internet questionnaires. *American Psychologist*, Vol. 59, pp. 93-104.
- Greszki, R./Meyer, M./Schoen, H. (2014): The impact of speeding on data quality in nonprobability and freshly recruited probability-based online panels. In: Callegaro, M./Baker, R./Bethlehem, J./Görztz, A.S./Krosnick, J.A./Lavrakas, P.J. (ed.): *Online panel research: A data quality perspective*. Chichester, UK, pp. 238-262.
- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2014): Zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durch Self-Assessments. *Empirische Pädagogik*, Jg. 28, S. 19-35.
- Hornke, L.F./Wosnitza, M./Bürger, K. (2013): *Self-Assessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation*. *Wirtschaftspsychologie* Jg. 1, S. 5-16.
- Krosnick, J.A. (1991): Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 5, pp. 213-236.
- Kubinger, K. (2015): Kritische Reflexion zu Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung. In diesem Heft.
- Maholtra, N. (2008): Completion time and response order effects in web surveys. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 72, pp. 914-934.
- Reips, U. (2000): The Web experiment method: Advantages, disadvantages and solutions. In: Birnbaum, M.H. (ed.): *Psychological experiments on the Internet*. New York, pp. 89-117.
- Reips, U./Buchanan, T./Krantz, J. H./McGraw, K. (2011): Methodological challenges in the use of internet for scientific research: Ten solutions and recommendations. *Studia Psychologica*, Vol. 11, pp. 5-18.
- Reips, U./Krantz, J.H. (2010): Conducting true experiments on the web. In: Gosling, S.D./Johnson, J.A. (ed.): *Advanced methods for conducting online behavioral research*. Washington, pp. 193-216.
- Richman, W./Kiesler, S./Weisband, S./Drasgow, F. (1999): A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, pp. 754-775.
- Taddicken, M. (2007): Methodeneffekte von Web-Befragungen - Freund oder Feind des Forschers. In: Welker, M./Wenzel, O. (Hg.): *Online-Forschung 2007: Grundlagen und Fallstudien*. Köln, S. 85-102.
- Taddicken, M. (2009): Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte. In: Jakob, N./Schoen, H./Zerback, T. (Hg.): *Sozialforschung im Internet: Methodologie und Praxis der Online-Befragung*. Wiesbaden, S. 91-107.
- Wosnitza, M./Bürger, K./Drouven, S. (2015): Self-Assessment: Heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von Studienerfolg. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster/New York, S. 133-144.
- Yan, T./Tourangeau, R. (2008): Fast times and easy questions: The effects of age, experience and question complexity on web surveys response times. *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 22, pp. 51-68.

■ Dr. Kathrin Bürger, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Self-Assessment Projekt, RWTH Aachen, E-Mail: kathrin.buerger@rwth-aachen.de

■ Dr. Marold Wosnitza, Professor für Erziehungswissenschaft, Leiter der Projektgruppe Self-Assessment, RWTH Aachen, E-Mail: marold.wosnitza@rwth-aachen.de

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

*Claudio Thunsdorff, Lilith Michaelis,
Susanne Weis, Martin Kersting,
Manfred Schmitt & Anna-Sophie Ulfert*

Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften?



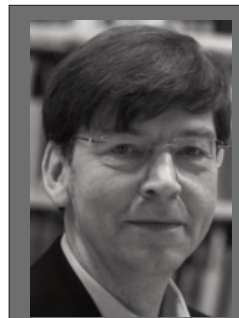
*Claudio
Thunsdorff*



Lilith Michaelis



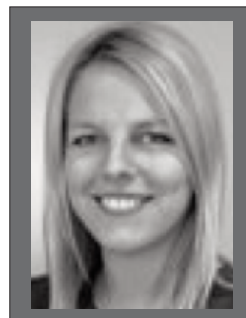
Susanne Weis



Martin Kersting



Manfred Schmitt



Anna-Sophie Ulfert

Approaches to identify person characteristics relevant to accomplish postsecondary education are diverse and under suspicion of producing method-related outcomes. The present contribution including four studies attempts to provide empirical evidence on the question whether the type of requirement analysis or the interviewed group (teachers, students, etc.) effects which person characteristics are identified as relevant for success at university. Overall, results suggest that both the type of analysis and the sample influences the study outcomes and that, therefore, future studies should deliberately decide about which method to choose.

Ansätze für die Hochschule relevante Personeneigenschaften zu identifizieren, sind unterschiedlich und stehen im Verdacht Methodeneffekte zu erzielen. Der vorliegende Beitrag – basierend auf vier methodisch unterschiedliche Studien – versucht auf Basis empirisch gewonnener Daten der Frage nachzugehen, inwieweit der gewählte Methodenzugang der Anforderungsanalyse oder die untersuchte Personengruppe beeinflusst und welche spezifischen Personenmerkmale als relevant für den Erfolg eines Hochschulstudiums identifiziert werden können. Insgesamt zeigt sich, dass sowohl die Art der Analyse als auch die Art der gezogenen Stichprobe das Ergebnis beeinflussen. Deswegen kommt die Studie zu dem Schluss, dass in zukünftigen Studien die Methodenauswahl bei der Anforderungsanalyse viel bewusster getroffen werden muss.

Im Bereich der Hochschulen ist ein Online Self-Assessment – in Abgrenzung zu Verfahren der Studierendenauswahl – eine Online-Plattform, die mithilfe von Testverfahren differenziert Rückmeldung zur Passung ausgewählter Personenmerkmale des Studieninteressierten mit den Anforderungen des Studiengangs gibt. Grundlage der Online Self-Assessments sind Anforderungs- bzw. Arbeitsanalysen mit dem Ziel, Aufgaben zu konstruieren,

die die Anforderungen eines Studiengangs bestmöglich abbilden und die Funktion einer Entscheidungshilfe bzw. Selbstselektion erfüllen (Schuler 2001; Reimann 2005). Reimann definiert hierbei die Arbeitsanalyse als die „Methode zur Identifizierung der an einem Arbeits-/Ausbildungsplatz auszuführenden Aufgaben oder Tätigkeiten, ihrer Ausführungsbedingungen sowie ihrer psychischen, physischen und sozialen Umfeldbedingungen und Organisationsmerkmalen“ (S. 113). Nach DIN-Norm 33430 (DIN 2002) liegt der Zweck einer Anforderungsanalyse in der „Ermittlung von personenrelevanten psychischen und psycho-physischen Voraussetzungen für den Beruf [...], für das/den die Eignung eines Kandidaten festgestellt werden soll“ (Reimann 2005, S. 114). Schuler (2001) unterscheidet die beiden Analysemethoden dahingehend, dass eine Arbeitsanalyse vornehmlich Situationsbegriffe und eine Anforderungsanalyse eher Personenbegriffe ermittelt. Die Merkmale, die bei einer Anforderungsanalyse erfasst werden, können Fähigkeiten und Fertigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale, Interessen oder fachspezifische Kompetenzen sein (Blickle 2014).

Mit Schuler (2006) lassen sich drei Methoden der Anforderungsanalyse unterscheiden: die erfahrungsgeleitete-

intuitive Methode, die arbeitsplatzanalytisch-empirische Methode und die personenbezogen-empirische Methode. Bei der erfahrungsgeliteten-intuitiven Methode handelt es sich um eine Einschätzung von Experten hinsichtlich der Wichtigkeit bestimmter Merkmale für eine bestimmte Tätigkeit, z.B. die Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Persönlichkeitsmerkmale mittels des NEO-Job-Profiler (Costa/McCrae/Kay 1995) oder mittels der Critical-Incident-Technik nach Flanagan (1954). Diese Methode verlangt umfangreiches Wissen der Experten bezüglich der auszuübenden Tätigkeit. Der Vorteil liegt in ihrer Ökonomie, Nachteile entstehen durch die Auswahl der Experten und ihre subjektive Extraktion erfolgsrelevanter Anforderungen und deren Verdichtung zu einem Anforderungsprofil. Dementsprechend ist eine nachträgliche Validitätsprüfung der ausgewählten Anforderungen unabdingbar. Der arbeitsplatzanalytisch-empirischen Methode geht eine fundierte Stellenanalyse voraus, aus der im zweiten Schritt die erfolgskritischen Anforderungen mit Hilfe standardisierter Verfahren (z.B. Fragebögen und Checklisten) abgeleitet werden. Dabei wird angenommen, dass Merkmale einer bestimmten Tätigkeit spezifische Anforderungen mit sich bringen. Durch eine streng formalisierte Interpretation der Ergebnisse anhand der zuvor festgelegten Skalen kann eine subjektive Verzerrung weitgehend verhindert werden. Der Nachteil dieser Methode liegt jedoch in der Notwendigkeit einer exakten vorherigen Kenntnis über die erfolgsrelevanten Dimensionen einer Tätigkeit und bei der Transformation der erhobenen Daten in Personenmerkmale (Schuler 2001, S. 49). Bei der personenbezogen-empirischen Methode werden statistische Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen einerseits und Leistungs- oder Erfolgskriterien andererseits empirisch ermittelt. Im universitären Kontext geht es hierbei meistens um den Zusammenhang von Personenmerkmalen der Studierenden mit erbrachten Studienleistungen, z.B. in Form von Noten oder Studienzufriedenheit. Dabei liefert jede Studie zur Kriteriumsvalidität zugleich anforderungsanalytische Informationen.

Zur Qualitätssicherung anforderungsanalytischer Verfahren verweist Schuler (2006) auf die Notwendigkeit von Evaluationsstudien. Im Gegensatz zu dieser Forderung gibt es bislang nur wenige Studien, in denen die Validität, Reliabilität und Objektivität von Anforderungsanalysen ermittelt wurden, obwohl diesen Gütekriterien bei Anforderungsanalysen die gleiche Bedeutung zukommt wie bei allen diagnostischen Verfahren (Roczen 2005; Kersting/Birk 2011). Dementsprechend fehlen bisher Standards oder eine *best practice* zur Gewährleistung der Messgenauigkeit von Anforderungsanalysemethoden (Morgeson/Campion 1997, 2000).

Heterogenität der studiengangspezifischen Anforderungen bei Online Self-Assessments

Momentan reicht die Bandbreite der Anforderungsanalysen von qualitativen Interviews und Workshops über Literaturrecherchen bis hin zu empirischen Untersuchungen erfolgreich Studierender (Hörsch/Rudinger 2009). Dabei wird mit unterschiedlichen Methoden und Instrumenten eine Vielzahl von Prädiktoren ermittelt, die das

Kriterium – in den meisten Fällen Studienzufriedenheit und Studienleistung – möglichst gut vorhersagen. Diese unterschiedlichen theoretischen und methodischen Herangehensweisen (bei der Konstruktion von Online Self-Assessments) und das erst kürzlich eingeführte Bachelor/Master-Studiums machen es zudem schwierig, Anforderungen gleicher Studiengänge unterschiedlicher Universitäten zu vergleichen und spezifische versus allgemeine Studieneignungsmerkmale zu identifizieren. Die Tatsache, dass für einen Studiengang an unterschiedlichen Hochschulen verschiedene Anforderungen ermittelt werden, könnte zum einen an den unterschiedlichen Schwerpunkten der einzelnen Universitäten liegen, zum anderen auf ungleiche Anforderungsanalysetechniken zurückzuführen sein. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wäre ein standardisiertes, einheitliches Vorgehen bei der Erstellung und Durchführung von Anforderungsanalysen notwendig. Ein solches gibt es bis dato nicht. Während die Ergebnisse der Self-Assessments in Frage gestellt werden (Gollub/ Meyer-Guckel 2014), werden die Ergebnisse von Anforderungsanalysen selten hinterfragt – obwohl Anforderungsanalysen Grundlage der Diagnostik und Intervention sind. Die folgenden vier Studien untersuchen den Einfluss unterschiedlicher Anforderungsanalysemethoden.

Studie 1: Methodeneffekte – oder Variationen in der Erfassung von erfolgskritischen Anforderungen im Studium

Es ist bislang ungeklärt, ob und gegebenenfalls wie die Ergebnisse einer Anforderungsanalyse von Merkmalen der Experten abhängen. Um diese Frage zu klären und dem Ziel einer best practice näher zu kommen, wurde im Zuge der theoriegeleiteten Entwicklung von fachspezifischen Self-Assessments an der Justus-Liebig-Universität in Gießen ein standardisiertes Anforderungsanalyseverfahren konstruiert, der Gießener anforderungsanalytische Fragebogen (GaF), mit dem erfolgskritische Merkmale von Studierenden verschiedener Fachrichtungen in den Bereichen Intelligenz, Persönlichkeit und Interesse erhoben werden können (Michaelis/Ott/Palmer, Ulfert/Kersting 2013). Wie bereits erwähnt können Anforderungen auf verschiedenen Beschreibungsebenen und mehr oder weniger spezifisch definiert werden. So können die Fragen nach den Anforderungen entweder verhaltensbasiert bzw. spezifisch (z.B. *Wie wichtig ist die Fähigkeit, Rechenoperationen korrekt auszuführen?*) oder global (z.B. *Wie wichtig ist rechnerisches Denken?*) formuliert werden. Mehrere Studien haben für eine aufgabenbezogenen Anforderungsanalyse ergeben, dass eine spezifischere Einschätzung der Anforderungen einer globaleren Beschreibung überlegen ist (Dierdorff/Wilson 2003; Dierdorff & Morgeson 2009). Die im vorliegenden Artikel thematisierte Frage lautet, wie sich die Art der Gestaltung der Anforderungsanalyse (global oder spezifisch) auf die Ergebnisse einer Anforderungsanalyse im Kontext des Studienerfolgs auswirkt.

In der Studie von Ott, Palmer und Kersting (2014) wurde im Studiengang Wirtschaftswissenschaften (N = 171) untersucht, inwiefern die Ergebnisse der Anforderungsanalyse von der Spezifität der erfragten Anforder-

rungen abhängen, also ob die Ergebnisse einer Anforderungsanalyse divergieren, wenn dieselben studienerefolgsrelevanten Anforderungen im Rahmen eines Fragebogens auf Verhaltensebene (spezifisch) oder auf Eigenschaftsebene (global) erfasst werden. Hierzu wurde einerseits der verhaltensbasierte GaF-S (Abfrage spezifische Verhaltensweisen wie z.B. ‚Aufgaben bis ins letzte Detail bearbeiten‘) und andererseits ein davon abgeleiteter globaler GaF-G (Abfrage globale Eigenschaften wie z.B. ‚Gewissenhaftigkeit‘) eingesetzt. Es zeigten sich in allen Bereichen geringfügige, aber statistisch bedeutsame Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit der Merkmale. Die Effekte waren für die Bereiche Intelligenz und Persönlichkeit relativ höher ausgeprägt als für den Bereich Interessen. In Abhängigkeit davon, ob die Anforderungen spezifisch oder global eingeschätzt wurden, ergaben sich sowohl Unterschiede bei den Absolutvergleichen als auch bei den Rangreihen der Anforderungen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit.

Studie 2: Persönlichkeitseffekte – oder „Wo ich bin, ist vorne“.

Neben der Ausgestaltung der Erhebungsmethode (global vs. spezifisch) kann ein weiteres methodisches Problem der Anforderungsanalyse darin bestehen, dass die Ergebnisse von Merkmalen der befragten Experten beeinflusst werden. Landy (1993) zeigte, dass die Ergebnisse einer Arbeitsanalyse auch von der Persönlichkeit der befragten Personen abhängen. Verschiedene Faktoren, wie die Persönlichkeit der Experten, aber auch allgemeine Beurteilungstendenzen, wie z.B. der *Ähnlichkeitseffekt*, können Einschätzungen beeinflussen und systematisch verzerren (vgl. Hobmair 2003). Ulfert, Michaelis, Zwiesler und Kersting (2014) prüften, ob Personenmerkmale, die die befragten Personen selbst aufweisen, überzufällig häufig zu notwendigen Anforderungen für ein erfolgreiches Studium erklärt werden (Ähnlichkeitseffekt). N = 243 Studierende der Fachbereiche Agrarwissenschaften, Ökotoxikologie und Umweltmanagement bearbeiteten zusätzlich zum anforderungsanalytischen Fragebogen GaF einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung der eigenen Persönlichkeit (BFI-10; Rammstedt/John 2007). Die Ergebnisse zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit von Gewissenhaftigkeit ($r = .24, p < .01$) und der eigenen Gewissenhaftigkeit. Gewissenhaftere Personen schätzen somit die Wichtigkeit von Gewissenhaftigkeit für den Studienerfolg höher ein als weniger gewissenhafte Experten. Auch für die Merkmale Verträglichkeit ($r = .23, p < .01$) und Extraversion ($r = .19, p < .01$) zeigten sich überzufällige Zusammenhänge. Das Zusammenhangsmuster war unabhängig vom (bisherigen) Studienerefolg der befragten Personen.

Studie 3: Experteneffekt – oder „Wenn es um Stereotype geht, ist jeder ein Experte“

Für die Analyse von Anforderungen werden in der Regel Experten des betreffenden Fachgebiets (z.B. Lehrende oder Studierende eines Studienfachs) befragt. Aus einigen Studien geht allerdings hervor, dass Laien basierend auf wenigen Informationen ähnlich valide anforderungs-

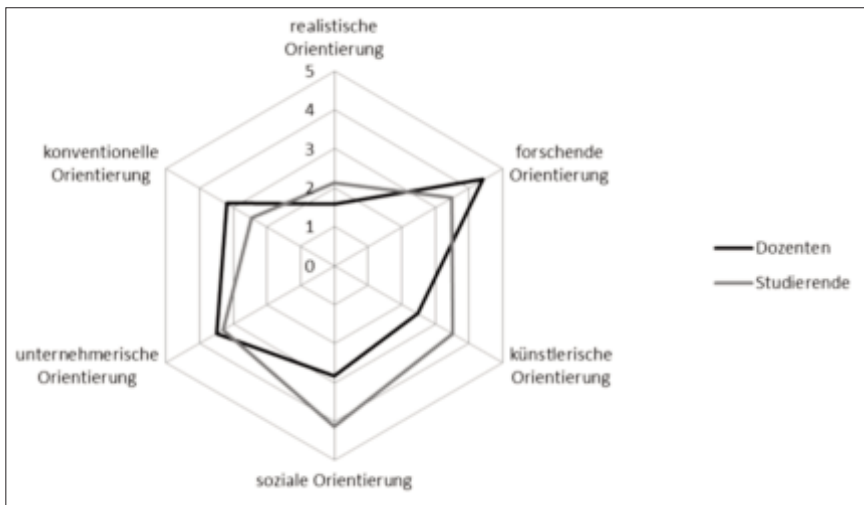
analytische Ergebnisse erbringen wie Experten (u.a. Jones/Main/Butler/Johnson 1982; Kersting/Birk 2011; Smith/Hakel 1979). So konnten Kersting und Birk (2011) zeigen, dass die Kriteriumsvalidität einer Testbatterie sich nicht verbessert, wenn die Gewichtung der einzelnen Testkomponenten auf dem anforderungsanalytischen Urteil von Experten – statt auf dem anforderungsanalytischen Urteil von Laien – basiert. Aus der kognitiven Psychologie ist bekannt, dass Menschen dazu neigen, Komplexität zu reduzieren, Informationen heuristisch zu verarbeiten und auf Stereotypen zurückzugreifen (Chaiken/Maheswaran 1994). Hinsichtlich einer Anforderungsanalyse stellt sich die Frage, ob eine fachfremde Person (Laie) ein ebenso treffendes Urteil über die Wichtigkeit bestimmter Anforderungen für ein Studium abgeben kann wie ein Experte, da die Anforderungen den Stereotypen eines bestimmten Studienfachs entsprechen (z.B. ein typischer Physik-Studierender muss gut in Mathematik sein). Palmer, Ulfert, Hartig und Kersting (2013) untersuchten die Diskrepanz von Experten- zu Laienurteilen bei Studienanforderungen. Die Datenerhebung wurde im Rahmen der Anforderungsanalyse für das Studienfach Physik mit N = 60 Experten (Physik-Studierende) und mit N = 68 Laien (Psychologie-Studierende) durchgeführt. Die Ergebnisse wurden mit dem Anforderungsprofil von Lehrenden aus der Physik (N = 16 Dozenten/Professoren) verglichen; das Anforderungsprofil der Lehrenden wurde für die Analyse als „richtiges“ Anforderungsprofil betrachtet. Für die Analysen wurden die quadrierten Abstände der Laien- sowie Expertenurteile vom tatsächlichen Anforderungsprofil bestimmt. Die Ergebnisse zeigten, dass Laien die Wichtigkeit von Persönlichkeitseigenschaften für ein erfolgreiches Studium bis auf das Merkmal Verträglichkeit fast ebenso gut einschätzten wie die Experten. Ebenso ließen sich keine nennenswerten Unterschiede bei der Einschätzung von Interessen zwischen Laien und Experten aufweisen. Im Bereich der kognitiven Merkmale gab es zwar Unterschiede zwischen Laien und Experten, allerdings ohne einen Vorteil für die eine oder andere Gruppe. Während die Laien die Wichtigkeit der numerischen Intelligenz und des Einfallsreichtums weniger korrekt einschätzten als die Experten, gelang ihnen in den Bereichen der verbalen Intelligenz sowie der Merkfähigkeit eine bessere Einschätzung der Anforderungen.

Studie 4: „Expertenurteile – wie genau sind diese“? – oder wie unterscheiden sich die Einschätzungen der Dozenten von den tatsächlichen Interessensprofilen der Studierenden?

Wie zuvor erläutert, bestehen keine maßgeblichen Unterschiede in der Einschätzung erfolgsrelevanter Interessen zwischen Experten und Laien. Hierbei bleibt die Frage offen, ob und wenn ja, inwieweit die empirisch erhobenen Interessen erfolgreich Studierender von den Interessenprofilen abweichen, die durch Experten des Studiengangs bestimmt wurden.

In einer Untersuchung von Thunsdorff, Schmitt und Weis (in Vorbereitung) der Universität Koblenz-Landau wurden N = 41 Dozenten des Fachbereichs Psychologie gebeten, die Wichtigkeit verschiedener Tätigkeiten für

Abbildung 1: Profile der Einschätzung von Dozenten und Professoren im Vergleich zum Profil der Studierenden



ein erfolgreiches Studium auf den Interessendimensionen des RIASEC-Modells auf einer Skala von „1: nicht wichtig“ bis „5: sehr wichtig“ einzuschätzen. Zudem bearbeiteten N = 178 Psychologiestudierende den Interestestest, um die tatsächlichen Interessensprofile zu bestimmen und diesen IST-Wert (Interessensprofil der Studierenden) dem Soll-Wert (Dozenteneinschätzungen der Wichtigkeit bestimmter Interessen) gegenüberzustellen. Zusätzlich beantworteten sie Fragen zu Studienzufriedenheit (Inhalt, Bewältigung und Bedingungen des Studiums) (Westermann et al. 1996), Studiennoten, Passung mit dem Studium (Rolfs/Schuler 2002) und Studienabbruchgedanken (Pixner 2008).

Stellt man die Wichtigkeitseinschätzung der Dozenten den tatsächlichen Interessenprofilen der Studierenden gegenüber, zeigen sich signifikante Unterschiede auf den Dimensionen *Realistische Orientierung* ($d = .88, p \leq .00$), *Forschende Orientierung* ($d = 1.20, p \leq .00$), *Künstlerische Orientierung* ($d = 1.40, p \leq .00$), *Soziale Orientierung* ($d = 1.76, p \leq .00$) und *Konventionelle/Traditionelle Orientierung* ($d = 1.23, p \leq .00$). Kein signifikanter Unterschied findet sich ausschließlich für die Dimension *Unternehmerische Orientierung*. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, beurteilen die Dozenten die *Forschende Orientierung* als am erfolgsrelevantesten, während die Studierenden den Daten zufolge eher sozial orientiert sind.

Aufteilung der Profile nach Studienzufriedenheit und Leistung (Durchschnittsnote)

Für die vorliegende Untersuchung ist eine Aufgliederung der Definition „Studienerfolg“ unerlässlich. So können nicht nur die Studiennoten und die Studiendauer, sondern auch die Passung mit dem Studium (Rolfs/Schuler 2002),

Studienabbruchgedanken (Pixner 2008) und Studienzufriedenheit (Westermann et al. 1996) eine bedeutende Rolle spielen. In der vorliegenden Studie findet die Studienleistung (Durchschnittsnote) und die generelle Studienzufriedenheit (Westermann 1996) Anwendung.

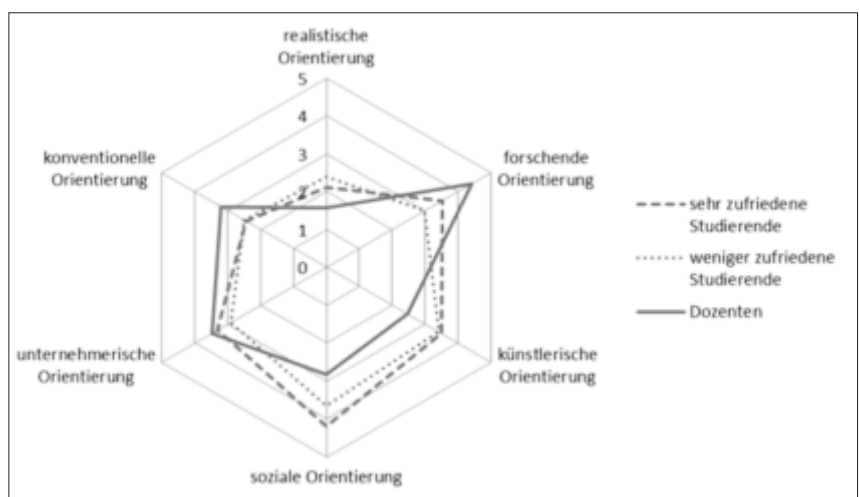
Werden die Studierenden anhand des Mittelwerts und der beiden Standardwerte $z = -1$ und $z = 1$ in vier Noten Gruppen eingeteilt, ergeben sich keine signifikanten Unterschiede auf keiner der Interessensdimensionen.

Die Aufteilung der Studierendenstichprobe in sehr zufriedene Studierende (maximale Ausprägung der allgemeinen Studienzufriedenheit) und weniger zufriedene Studierende (restliche Gruppe) ist in Abbildung 2 dargestellt. Die sehr zufriedenen Studierenden unter-

scheiden sich von den weniger zufriedenen Studierenden signifikant auf den Interessensdimensionen *Forschende Orientierung* ($d = .53, p = .01$), *Soziale Orientierung* ($d = .42, p = .03$) und *Unternehmerische Orientierung* ($d = .45, p = .02$). Auf den Dimensionen *Forschende Orientierung* und *Unternehmerische Orientierung* kommen die Profillinien der zufriedeneren Studierenden näher an das eingeschätzte Profil der Experten heran, bei der sozialen Orientierung liegen sie weiter von der Einschätzung der Experten entfernt, als es bei den weniger zufriedenen Studierenden der Fall ist. Demzufolge lassen sich zwischen den Interessenprofilen sehr zufriedener und weniger zufriedener Studierender drei Interessensdimensionen identifizieren, aber nicht konsistent den Experteneinschätzungen zum Vorteil der zufriedeneren Studierenden zuordnen (siehe Abbildung 2).

Die vierte Studie konkretisiert die Problematik der bestehenden Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der er-

Abbildung 2: Interessenprofile sehr zufriedener und weniger zufriedener Studierender im Vergleich zu den Wichtigkeitseinschätzungen der Experten



fahrungsgeleitet-intuitiven Methode durch die Einschätzung erfolgsrelevanter Interessen durch Dozenten und der personenbezogen-empirischen Methode, spricht dem Interessensprofil tatsächlich erfolgreich Studierender.

Fazit

Für Anforderungsanalysen sind spezifische, auf Verhaltensebene formulierte Fragen, den globalen, auf Eigenschaftsebene formulierten Fragen, vorzuziehen. Bislang gibt es keine hinreichenden Belege dafür, dass die anforderungsanalytischen Urteile von Experten den entsprechenden Urteilen von Laien an Aussagekraft deutlich überlegen sind. Darüber hinaus muss die Frage, wer aus welchen Gründen ein Experte für die Anforderungen in einem Studiengang ist, theoretisch geklärt und empirisch untersucht werden. Personenmerkmale der im Rahmen einer Anforderungsanalyse befragten Personen haben einen Einfluss auf die Einschätzung erfolgsrelevanter Persönlichkeitseigenschaften für das Studienfach. Dies spricht dafür, diese Personenmerkmale zumindest mit zu erheben, um potentielle Effekte kontrollieren zu können. Die Einschätzung erfolgsrelevanter Interessen durch Dozenten unterscheidet sich vom Interessensprofil erfolgreich Studierender und ist zudem abhängig von der zugrunde gelegten Erfolgsvariable (Studiennoten, Studienzufriedenheit). Unterschiede zwischen den Interessenprofilen sehr zufriedener und weniger zufriedener Studierender lassen sich auf drei Interessensdimensionen identifizieren, aber nicht konsistent den Experteneinschätzungen zum Vorteil der zufriedeneren Studierenden zuordnen. Zusammenfassend zeigen diese Studien, dass die Erhebung von studienerefolgsrelevanten Anforderungen einer sorgfältigen Planung und Erfassung bedarf und die gewählte Methode zur Erhebung der Anforderungen auf den Zweck der Anforderungsanalyse abgestimmt werden sollte (Blickle 2014). So ist nicht nur die Formulierung der Items (global vs. spezifisch) essentiell, sondern es ist auch von Bedeutung, wer die Anforderungen einschätzt und welche Kriterien für ein erfolgreiches Studium herangezogen werden. Die unterschiedlichen Effekte und Einflüsse der gewählten Anforderungsanalysemethode auf die Ergebnisse legen eine Überprüfung durch andere empirische Methoden und Verfahren nahe. Nur so können fehlerhafte Interpretationen, Gewichtungen und Messfehler erkannt und bestenfalls verhindert werden.

Literaturverzeichnis

- Blickle, G. (2014): Anforderungsanalyse. In: Nerdinger, F.W./Blickle, G./Schaper, N. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie, 3. Aufl., Berlin, Heidelberg, S. 207-221.
- Costa, P.T./McCrae, R.R./Kay, G.G. (1995): Persons, places, and personality: Career assessment using the Revised NEO Personality Inventory. In: Journal of Career Assessment, Vol. 3, pp. 123-139.
- Chaiken, S./Maheswaran, D. (1994): Heuristic Processing Can Bias Systematic Processing: Effects of Source Credibility, Argument Ambiguity, and Task Importance on Attitude Judgment. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 66, pp. 460-473.
- Dierdorff, E.C./Wilson, M.A. (2003): A meta-analysis of job analysis reliability. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 88, pp. 635-646.
- Dierdorff, E.C./Morgeson, F.P. (2009): Effects of descriptor specificity and observability on incumbent work analysis ratings. In: Personnel Psychology, Vol. 62, pp. 601-628.
- DIN (2002): DIN 33430: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen. Berlin.
- Flanagan, J.C. (1954): The critical incident technique. Psychological Bulletin, Vol. 51, pp. 327-358.
- Hell, B./Ptok, C./Schuler, H. (2007): Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Jg. 51, S. 88-95.
- Hobmair, H. (2003): Psychologie (3. Aufl.). Troisdorf.
- Hörsch, K./Rudinger, G. (2009): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung.
- Heukamp, V./Putz, D./Milbradt, A./Hornke, L. F. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift Für Beratung und Studium, Jg. 4/H. 1, S. 2-8.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2010): Die Entwicklung der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen (Collection). Retrieved from <http://www.bildungsserver.de/Studienabbruch-4605.html>
- Heine, C./Willich, J. (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Studienberechtigte 2005 Ein halbes Jahr vor Erwerb der Hochschulreife. Zugriff über <http://fachportal-paedagogik.de/rd.html/790812/> http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200603.pdf
- Jones, A.P./Main, D.S./Butler, M.C./Johnson, L.A. (1982): Narrative job description as potential sources of job analysis ratings. In: Personnel Psychology, Vol. 35, pp. 813-827
- Kersting, M./Birk, M. (2011): Zur zweifelhaften Validität und Nützlichkeit von Anforderungsanalysen für die Interpretation eignungsdiagnostischer Daten. In: P. Gelléri/C. Winter (Hg.): Potenziale der Personalpsychologie. Einfluss personaldiagnostischer Maßnahmen auf den Berufs- und Unternehmenserfolg. Göttingen, S. 83-95.
- Landy, F.J. (1993): Job analysis and job evaluation: The respondent's perspective. In: H. Schuler/J.L. Farr/M. Smith (Ed.): Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives. Hillsdale, NJ, pp. 75-90.
- Michaelis, L./Ott, M./Palmer, C./Ulfert, A.-S./Kersting, M. (2013): Gießener anforderungsanalytischer Fragebogen (GaF) (unveröffentlichter Fragebogen). Gießen: Justus-Liebig-Universität-Gießen, Abteilung Psychologische Diagnostik.
- Morgeson F.P./Campion M.A. (1997): Social and cognitive sources of potential inaccuracy in job analysis. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 82, pp. 627-655.
- Morgeson, F.P./Campion, M.A. (2000): Accuracy in job analysis: toward an inference-based model. In: Journal of Organizational Behavior, Vol. 21, pp. 819-827.
- Ott, M./Linke, I./Michaelis, L./Kersting, M. (2013): „Wo ich bin ist vorne“ – Zur Abhängigkeit der Ergebnisse von Anforderungsanalysen zu studienerefolgsrelevanten Merkmalen von der Persönlichkeit der befragten Personen. Referat anlässlich der 12. Arbeitstagung DPPD 2013 in Greifswald.
- Ott, M./Palmer, C./Kersting, M. (2014): Globale vs. spezifische Erfassung von studienerefolgsrelevanten Anforderungen: Liefern sie identische Ergebnisse? Poster anlässlich des 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bochum
- Pixner, J. (2008): Erfolgskritische Anforderungen im Hochschulstudium: Entwicklung und Validierung eines Analyseverfahrens. Dissertation, Albert-Ludwig-Universität Freiburg.
- Reimann, G. (2005): Arbeits- und Anforderungsanalyse. In: Westhoff, K./Hellfritsch, L.J./Hornke, L.F./Kubinger, K.D./Lang, F./Moosbrugger, H. et al. (Hg.): Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430. 2. Aufl. Lengerich, S. 111-127.
- Roczen, N. (2005): Zur Notwendigkeit einer Anforderungsanalyse bei der Studierendenauswahl durch Hochschulen. In: H. Moosbrugger/W. Rauch (Hg.), Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschulen. Arbeiten aus dem Institut für Psychologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2, 188-202.
- Rammstedt, B./John, O. P. (2005): Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. Diagnostika, Jg.51, S. 195-206.
- Rolfs, H./Schuler, H. (2002): Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium. In: Zeitschrift für Arbeits- Und Organisationspsychologie A&O, Jg. 46/H. 3, S. 137-149
- Schuler, H. (2001): Arbeits- und Anforderungsanalyse. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen, S. 45-68.
- Schuler, H. (2006): Arbeits- und Anforderungsanalyse. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie (2. Aufl.), Göttingen, S. 45-68.
- Smith, J. E./Hakel, M.D. (1979): Convergence among data sources, response bias, and reliability and validity of a structured job analysis questionnaire. In: Personnel Psychology, Vol. 32, pp. 677-692.
- Gollub, J./Meyer-Guckel, V. (2014): Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

- Ulfert, A.-S./Michaelis, L./Zwiesler, S./Kersting, M. (2014): Anforderungsanalyse unter der Lupe: Werden die Ergebnisse von Anforderungsanalysen durch Persönlichkeitseigenschaften der befragten Personen beeinflusst? 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bochum, Sep. 2014
- Winter, C./Ulfert, A.-S./Hartig, M.-N./Kersting, M. (2013): Wenn es um Stereotype geht, ist jeder ein Experte. Experten und Laienurteile über studienspezifische Anforderungen. Poster anlässlich der 12. Arbeitstagung DPPD 2013 in Greifswald.
- Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 43, S. 1-22.

- **Claudio Thunsdorff**, M. Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Methoden, Diagnostik und Evaluation des Fachbereichs Psychologie, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: thunsdorff@uni-landau.de
- **Lilith Michaelis**, M. Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: lilith.michaelis@psychol.uni-giessen.de
- **Dr. Susanne Weis**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bereich Lehrevaluation, Zentrum für Methoden, Diagnostik und Evaluation, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: weis@uni-landau.de
- **Dr. Martin Kersting**, Professor für Psychologische Diagnostik, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: Martin.Kersting@psychol.uni-giessen.de
- **Dr. Manfred Schmitt**, Professor für Differentielle Psychologie und Diagnostik, Leiter der Arbeitseinheit für Diagnostik und Differentielle Psychologie, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: schmittm@uni-landau.de
- **Anna-Sophie Ulfert**, M. Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: Anna-Sophie.Ulfert@psychol.uni-giessen.de

Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule
bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.

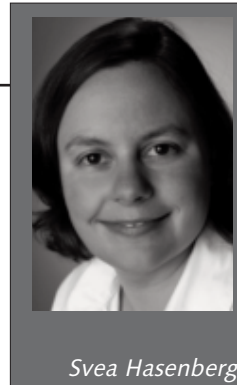


ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,
172 Seiten, 24.90 Euro

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

Svea Hasenberg & Gundula Stoll

Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studiererwartungen



Svea Hasenberg



Gundula Stoll

The present paper demonstrates the importance of realistic expectations for a well-founded and stable study choice. Unrealistic expectations can lead to lack of study motivation and even to dropout. Expectation checks in online self-assessments provide an effective instrument to identify and correct students' expectations directly. Findings on the use and acceptance of expectation checks as well as first empirical results on their effectiveness are reported.

Der Beitrag beleuchtet die Bedeutung korrekter Studiererwartungen für eine fundierte und stabile Studienfachwahl. Falsche Erwartungen können zu mangelnder Studienmotivation und Studienabbruch führen. Erwartungschecks in Self-Assessments sind ein Instrument, um die Erwartungen von Studieninteressierten ökonomisch und zielgruppenspezifisch überprüfen und korrigieren zu können. Es werden Befunde zur Nutzung und Akzeptanz von Erwartungschecks berichtet und erste empirische Ergebnisse zu deren Wirksamkeit vorgestellt.

1. Einleitung

Die Studienfachwahl stellt im Leben junger Erwachsener eine wichtige Übergangsphase dar. Sie ist für viele die erste selbstverantwortete Entscheidung mit weitreichenden Konsequenzen für das zukünftige Leben (Wohnortwechsel, neues Umfeld an der Universität, Berufswahl und spätere Chancen auf dem Arbeitsmarkt). Neben der Schwierigkeit, sich über die eigenen Ziele und Wünsche klar zu werden, stellt auch die wachsende Vielfalt an Studienmöglichkeiten für viele Abiturienten eine große Herausforderung dar. Obwohl die Umstellung des traditionellen Studiensystems auf das gestufte Bachelor- und Mastersystem auf eine Vereinheitlichung der europäischen Hochschullandschaft abzielte, hat sie an deutschen Hochschulen zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Studiengänge und einer großen Dynamik des Studienangebots geführt (Wissenschaftsrat 2012). In der Folge sind sehr viele neue Studiengänge entstanden und die Unterschiede zwischen den Studienangeboten unterschiedlicher Hochschulen haben deutlich zugenommen. So kann es durchaus vorkommen, dass inhaltlich ähnliche Studiengänge an unterschiedlichen Hochschulen andere Bezeichnungen tragen oder dass sich hinter der gleichen Bezeichnung an unterschiedlichen Standorten unterschiedliche Studieninhalte verbergen. Für Studieninteressierte wird es somit immer schwieriger,

den Überblick über die Inhalte und Anforderungen einzelner Studiengänge zu bewahren. Dies fördert die Entstehung von unrealistischen oder ungenauen Studiererwartungen.

2. Zur Bedeutung korrekter Erwartungen

Informationsstand und Erwartungen von Studieninteressierten

Das Interesse an einem Fach wird als das wichtigste Motiv für die Studienfachwahl angegeben (Scheller/Isleib/Sommer 2013). Aber viele Studieninteressierte haben Schwierigkeiten bei der Wahl eines passenden Faches, da sie nicht genügend über die Studieninhalte informiert sind. Wie gelangen Studieninteressierte zu den Informationen, die sie benötigen, um sich fundiert für ein Studienfach entscheiden zu können? Die wichtigste Informationsquelle ist nach Auswertungen von Heine, Willich und Schneider (2010) das Internet, welches sowohl am häufigsten genutzt als auch am hilfreichsten bewertet wird. Damit belegt das Internet als Informationsquelle bei der Studienwahl sowohl aus quantitativer als auch aus qualitativer Sicht den ersten Platz. Daneben werden auch häufig die Empfehlungen und Ratschläge von Eltern sowie Verwandten (2. Platz in der Nutzungshäufigkeit) und von Freunden (3. Platz zusammen mit Info-Materialien, Flyern und Broschüren) herangezogen. Diese Informationsquellen werden aber nur von knapp der Hälfte der Ratsuchenden als nützlich angesehen.

Problematisch ist vor allem zu bewerten, dass viele Studieninteressierte sich nicht genügend über die verschiedenen infrage kommenden Studienmöglichkeiten informiert fühlen. Ungefähr ein Drittel der Studienberechtigten stuft den eigenen Informationsstand sogar als unzureichend ein (Heine et al. 2010). Mangelnde Informationen begünstigen dabei eine falsche Erwartungshaltung an das zukünftige Studienfach. Wer schlecht informiert

Tabelle 1: Beispiele für typische falsche Erwartungen

Studienfach	Häufige irrtümliche Annahmen von Studieninteressierten
Psychologie	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung, dass das Studium eine Anleitung zur Selbsthilfe bietet • Erwartung, dass die Psychoanalyse im Vordergrund steht
Politikwissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung, im Studium zu lernen, wie man politische Reden hält • Erwartung, dass Absolventen überwiegend als Politiker arbeiten
Biologie	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung, dass nur biologische Inhalte vorkommen • Fehlende Erwartung von Mathematik, Physik und Chemie
Germanistik	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung, dass man viel Zeit für das Lesen von Romanen hat • Fehlende Erwartung von Theorie und Mittelhochdeutsch
Informatik	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung, dass das Programmieren im Vordergrund steht • Erwartung, dass Informatiker hauptsächlich alleine arbeiten

ist, kann über die vorherrschenden Studieninhalte nur mutmaßen und sich an stereotype Vorstellungen halten. Inwiefern diese Annahmen mit der tatsächlichen Studienwelt übereinstimmen, zeigt sich häufig erst bei Studienbeginn, wenn die Erwartungen auf die eigentliche Studienrealität treffen. Immerhin ein Fünftel der Studienanfänger gibt an, dass die eigenen Erwartungen nur teilweise oder gar nicht erfüllt wurden (Scheller et al. 2013). Viele falsche Erwartungen werden in vergleichbarer Weise von vielen Studieninteressierten geäußert. Tabelle 1 zeigt Beispiele für typische irrtümliche Annahmen bezüglich einiger Studienfächer.

Auswirkung falscher Erwartungen auf das Studium

Wenn Studieninteressierte die Entscheidung für ein Studienfach treffen, tun Sie dies vor dem Hintergrund ihrer Erwartungen. Sind die für die Studienfachwahl ausschlaggebenden Erwartungen aber unrealistisch und falsch, so kommt es zu Beginn des Studiums zwangsläufig zu einer Enttäuschung der Erwartungen. Gelingt es den Studierenden dann nicht sich an die neuen Gegebenheiten anzupassen, so kann dies zu Studienfachwechsel, Hochschulwechsel oder Studienabbruch führen (vgl. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010).

Wie eine deutschlandweit repräsentative Untersuchung zu den Ursachen von Studienabbrüchen (Heublein et al. 2010) zeigt, werden Studienabbrüche im Wesentlichen durch drei Motive bestimmt: 20% der Studienabbrecher beenden das Studium aufgrund von Leistungsproblemen, 19% aufgrund von Problemen mit der Finanzierung des Studiums und 18% aufgrund mangelnder Studienmotivation. Die Studienabbrecher berichteten dabei deutlich häufiger als erfolgreiche Absolventen, zu Studienbeginn schlecht informiert gewesen zu sein oder das Studium mit falschen Erwartungen aufgenommen zu haben. Besonders häufig geben diejenigen Studienabbrecher Informationsdefizite an, die das Studium aufgrund mangelnder Studienmotivation abgebrochen hatten. Es gelingt Ihnen nicht, sich mit dem Studienfach zu identifizieren, weil ihre Erwartungen an das Studium enttäuscht wurden. Leistungsbedingte Studienabbre-

cher berichteten dagegen überdurchschnittlich häufig, nicht ausreichend über die Studienanforderungen informiert gewesen zu sein und diese unterschätzt zu haben. Damit zeigt sich für zwei der drei Hauptmotive des Studienabbruchs ein Zusammenhang mit Informationsdefiziten und falschen Erwartungen zu Studienbeginn.

Vergleichbare Befunde finden sich auch in Untersuchungen einzelner Universitäten. In einer Fallstudie der Universität Potsdam (Pohlentz/Tinsner/Seyfried 2007) wird berichtet, dass Studienabbrüche meist durch mehrere Ursachen beeinflusst werden, dabei aber enttäuschte Erwartungen an das Studium oder das gewählte Studien-

fach zu den wichtigsten Gründen zählten. In einer Längsschnittstudie im Studiengang Psychologie zeigte sich, dass diejenigen Studierenden, die das Studium vor dem Vordiplom abbrachen, bereits zu Studienbeginn schlechter über das Psychologiestudium informiert waren als ihre Kommilitonen, die das Vordiplom erfolgreich absolvierten (Schmidt-Atzert 2005).

Die berichteten Befunde verdeutlichen die Zusammenhänge zwischen Informationsdefiziten und falschen Erwartungen auf der einen Seite und mangender Studienmotivation und Studienabbruch auf der anderen Seite. Sie zeigen, dass fehlende Informationen und Kenntnisse über das Studium leicht zu falschen Erwartungen führen können, die die ursprüngliche Studienmotivation untergraben und zu Studienfachwechsel und Studienabbruch führen können. Die Befunde machen außerdem deutlich, dass Maßnahmen zur Senkung der Studienabbruchquoten bereits vor Studienbeginn, während der Phase der Studienfachwahl, ansetzen müssen. Dabei sollten neben einer generellen Verbesserung des Informationsstandes der Studienanfänger auch ganz spezifisch die Erwartungen der Studieninteressierten berücksichtigt werden.

3. Erwartungschecks in Online-Self-Assessments

Das Problem der selektiven Informationssuche

Die meisten Universitäten stellen umfangreiche Informationen zu den Studienangeboten (Broschüren, Flyer, Internetseiten) zur Verfügung. Doch gerade die Fülle der verfügbaren Informationen verstärkt die Gefahr von selektiver Nutzung und Verarbeitung. Es ist bekannt, dass Personen erwartungskonsistente Informationen besser verarbeiten und häufig gezielt nach solchen Informationen suchen, die Ihre Erwartungen bestätigen (vgl. confirmation bias; D'Alessio/Allen 2002). Dies kann dazu führen, dass abweichende Informationen überlesen werden und dass Studieninteressierte bei ihrer Studienfachwahl „Warnsignale“ nicht wahrnehmen und ihre falschen Erwartungen ans Studium nicht korrigieren können. Die Bildung einer korrekten Erwartungshaltung bei Studieninteressierten kann daher nicht allein durch die

Bereitstellung fundierter Informationen erreicht werden (vgl. Vent/Erdfelder/Heilig 2009).

Abhilfe vermag eine persönliche Studienberatung zu schaffen, in der explizit auf häufige Fehlannahmen und nicht berücksichtigte Aspekte eingegangen wird. Auf diese Weise erhalten die Studieninteressierten ausgeglichene Informationen, was die Wahrscheinlichkeit einer Fehlentscheidung reduziert. Allerdings würde es die Kapazitäten vieler Studienberatungen übersteigen, wenn jeder Studieninteressierte ein persönliches Gespräch führen müsste. Zudem sind Beratungsgespräche nur in den bestehenden Öffnungszeiten möglich und erfordern, je nach Wohnort der Studieninteressierten und Hochschulort des Wunschstudienganges, eine mehr oder weniger weite Anreise.

Erwartungskorrektur durch Online-Self-Assessments

Online-Self-Assessments sind internetbasierte Selbsttests, die von Hochschulen speziell für die Gruppe der Studieninteressierten angeboten werden. Sie stellen kostenlose webbasierte Beratungsangebote dar, die Studieninteressierte bei einer fundierten Studienentscheidung unterstützen sollen (vgl. Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014).

Online-Self-Assessments bieten gegenüber der persönlichen Studienberatung den Vorteil, über uneingeschränkte Teilnahmekapazitäten zu verfügen. Außerdem können sie auch in Zeiten genutzt werden, in denen die persönliche Studienberatung nicht zugänglich ist. Dies stellt einen deutlichen Vorteil von Online-Self-Assessments dar. Ein weiterer Vorteil ist die lokal uneingeschränkte Zugänglichkeit. So können die Studieninteressierten weltweit auf die Online-Self-Assessments zugreifen.

Die Erwartungen von Studieninteressierten können in Online-Self-Assessments auf unterschiedliche Weise thematisiert werden. Zum einen bietet schon die Bearbeitung von prototypischen Aufgaben einen guten Einblick in den Studiengang und seine inhaltlichen Bereiche. Wer beispielsweise in einem Online-Self-Assessment für den Studiengang Biologie auf komplexe Aufgaben für die Bereiche Physik und Chemie stößt, dem wird es schwer fallen, weiterhin anzunehmen, dass nur biologische Inhalte eine Rolle spielen. Insofern erfolgt eine erste Erwartungskorrektur schon über das Lösen exemplarischer Studienaufgaben. Auch konkrete Tests, die das Vorwissen abprüfen, das zu Studienbeginn vorhanden sein sollte, erlauben einen Erwartungsabgleich. Wer sich seit längerem nicht mehr mit dem Periodensystem beschäftigt hat, dem wird bewusst vor Augen geführt, dass (und in welchem Umfang) chemische Grundkenntnisse für einen guten Start in den Studi-

Tabelle 2: Beispiele für Erwartungschecks in Self-Assessments

Universität	Studiengänge	Link
Bochum	Latein, Psychologie, WiWi, Sinologie, Biologie, Japanologie	http://rubcheck.ruhr-uni-bochum.de
Bonn	Zahlreiche Fächer	http://www3.uni-bonn.de/studium/studienangebot/studienscout-academicus/online-self-assessment
Köln	BWL und Sozialwissenschaften	http://www.wiso-selfassessment.uni-koeln.de
Mannheim	Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft	http://www2.sowi.uni-mannheim.de/dekanat/self-assessment
Marburg	Biologie, VWL, BWL	http://www.online.uni-marburg.de/self-assessments/testmaker
Saarland	Zahlreiche Fächer	www.study-finder.de

engang erforderlich sind. Auf diese Weise wird nicht nur das Vorwissen überprüft, sondern auch die Bedeutung des Faches Chemie innerhalb des Biologiestudiums betont.

Eine weitere Möglichkeit zur Erwartungskorrektur stellen sogenannte Erwartungschecks dar. Sie konfrontieren die Studieninteressierten zielgerichtet mit ihren Annahmen und Vorstellungen zum Studienfach, ermöglichen einen Abgleich der eigenen Erwartungen mit der tatsächlichen Studiengangsrealität und weisen so auf bestehende Fehlannahmen oder unrealistische Erwartungen hin. Die Studieninteressierten beantworten dazu Fragen bezüglich ihrer Studiererwartungen (Itembeispiel: „Mathematische Grundkenntnisse sind unbedingt erforderlich.“) und erhalten ein direktes Feedback, inwiefern ihre Erwartungen mit der Studiengangsrealität übereinstimmen. Dabei werden die Studieninteressierten sowohl zum Nachdenken über bestimmte Aspekte des Studiums als auch zur Reflexion der eigenen Erwartungen angeregt. Die Erwartungschecks erfassen und korrigieren Studiererwartungen somit direkter als dies über prototypische Aufgaben oder Tests zum Vorwissen möglich wäre. Eine Übersicht über bereits vorhandene Erwartungschecks findet sich in Tabelle 2. Einige der aufgeführten Beispiele stellen reine Erwartungschecks dar (z.B. die Erwartungschecks der Universität Mannheim), andere sind in umfassendere Online-Self-Assessments eingebunden (z.B. die Erwartungschecks der Universität Bonn). Im Folgenden sollen darüber hinaus exemplarisch die Erwartungschecks der Universität des Saarlandes vorgestellt werden.

Die Saarbrücker Erwartungschecks

An der Universität des Saarlandes werden seit September 2010 Erwartungschecks für inzwischen 36 Studiengänge angeboten. Ein studiengangsspezifischer Erwartungscheck umfasst zwischen 30 und 35 Aussagen, die sich auf die drei Bereiche Anforderungen, Inhalte und Berufsmöglichkeiten des Studiengangs beziehen. Die Bearbeitung eines Erwartungschecks dauert durch-

schnittlich zwischen 25 und 30 Minuten. Im Anschluss an die Bearbeitung erhalten die Studieninteressierten eine ausführliche Rückmeldung, die im PDF-Format ausgegeben und gespeichert sowie ausgedruckt werden kann.

Bei der Bearbeitung eines Erwartungschecks muss jede Aussage über den jeweiligen Studiengang als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. Anschließend wird in der Rückmeldung angezeigt, ob die Aussage korrekt (also der Einschätzung von Fachvertretern entsprechend) eingeschätzt wurde oder nicht und es besteht die Möglichkeit, einen kurzen Informationstext zu diesem Aspekt des Studiums aufzurufen. Der Abruf der Informationstexte ist freiwillig, sodass es den Studieninteressierten überlassen bleibt, welche Informationstexte sie lesen. Die direkte Rückmeldung ermöglicht es, den Studieninteressierten ihre falschen Erwartungen unmittelbar vor Augen zu führen. Über die zusätzliche Option der Informationstexte können wichtige Informationen zum Studiengang nachgelesen und falsche Erwartungen korrigiert werden.

Die Erstellung der Erwartungschecks erfolgt an der Universität des Saarlandes in Zusammenarbeit mit der Studienberatung. Zur Sammlung der relevanten Inhalte werden Workshops durchgeführt, an denen Dozenten, Studienberater und Studierende teilnehmen. Im Rahmen dieser Workshops werden typische Erwartungen an den jeweiligen Studiengang gesammelt und als richtige oder falsche Aussagen formuliert. Zusätzlich werden relevante Informationen für den jeweiligen Informationstext gesammelt. Im Anschluss an die Workshops werden sämtliche Erwartungen und Informationstexte ausformuliert. Die Texte werden dann im Austausch mit den Fachvertretern überarbeitet und ergänzt.

4. Empirische Befunde

Nutzung und Akzeptanz von Erwartungschecks

Bezüglich der Nutzung von Erwartungschecks zeigt sich über unterschiedliche Angebote hinweg, dass die Zugriffe auf die Erwartungschecks kontinuierlich über das ganze Jahr hinweg erfolgen, wobei jeweils kurz vor und während der Bewerbungszeiträume eine gesteigerte Nachfrage zu verzeichnen ist (Bosau 2013; Stoll/Spinath 2015; Vent/Erdfelder 2009). Die Anzahl der monatlichen Zugriffe auf die einzelnen Tests kann dabei je nach Interesse am jeweiligen Studiengang erheblich variieren. Erwartungschecks werden hauptsächlich von jungen Schulabgängern und Schülern am Ende ihrer Schulzeit bearbeitet. Regional zeigt sich häufig ein hoher Anteil an Studieninteressierten aus dem Bundesland der jeweiligen Hochschule (Bosau 2013; Stoll/Spinath im Druck). Die Bewertung der Angebote durch die Teilnehmer, sei es anhand von Schulnoten, Evaluationsfragen oder Rückmeldungen im freien Antwortformat, fällt positiv aus (Bosau 2013; Vent/Erdfelder 2009). Ergänzend zeigen Befragungen von Erstsemestern an der Universität Mannheim und der Universität des Saarlandes, dass jeweils ca. ein Drittel der befragten Studienanfänger den Erwartungscheck für ihren Studiengang während ihrer Studienfachwahl bearbeitet hatten (Stoll/Spinath 2014; Vent/Erdfelder 2009). Diese Befunde belegen, dass Er-

wartungschecks die Zielgruppe der Studieninteressierten erreichen, von diesen gut angenommen werden und unter Studienanfängern bereits eine zufriedenstellende Verbreitung finden.

Zunahme der Informiertheit und Abbau falscher Erwartungen

Das Hauptziel von Erwartungschecks ist die Vermittlung von Informationen und der Abbau falscher Erwartungen. Ob die Bearbeitung eines Erwartungschecks tatsächlich zu einer Verbesserung der Informiertheit führt, ist daher eine der zentralen Fragestellungen zur Beurteilung ihrer Wirksamkeit. So wurden für die Erwartungschecks der Universität Köln und der Universität des Saarlandes Befragungen durchgeführt, in denen die Teilnehmer ihre Informiertheit über den jeweiligen Studiengang sowohl vor als auch nach der Bearbeitung der Erwartungschecks einschätzten. Die Untersuchungen zeigen eine signifikante Zunahme der selbsteingeschätzten Informiertheit (Bosau 2013; Stoll/Spinath 2013). Ergänzend dazu zeigen Untersuchungen zum Informationsstand bei Studienanfängern, dass diejenigen Studierenden, die während ihrer Studienfachwahl einen Erwartungscheck bearbeitet hatten, sich zu Studienbeginn signifikant besser informiert fühlen und (bei erneuter Bearbeitung des Erwartungschecks) auch tatsächlich korrektere Erwartungen an den gewählten Studiengang aufweisen als Studienanfänger, die vor ihrem Studium keinen Erwartungscheck genutzt hatten (Stoll/Spinath 2013; Vent/Erdfelder 2009). Diese Ergebnisse liefern erste Belege dafür, dass Erwartungschecks den Informationsstand von Studieninteressierten verbessern können und dazu beitragen, dass Studienanfänger mit realistischeren Erwartungen ins Studium starten.

Zusammenhänge mit Studienerfolgskriterien

Um zu prüfen, ob realistische Erwartungen positive Auswirkungen auf die Bewältigung der ersten Studienphase haben, wurden an der Universität Marburg (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013) und der Universität des Saarlandes (Stoll/Spinath 2014) studienbegleitende Untersuchungen durchgeführt. Als Kriterium des Studienerfolgs wurde insbesondere die Studienzufriedenheit betrachtet. Korrekten Studiererwartungen wird im Hinblick auf die Studienzufriedenheit eine entscheidende Rolle zugesprochen (Voss 2007). Beiden Untersuchungen lag daher die Vermutung zugrunde, dass die Zufriedenheit der Studierenden umso höher ausfallen sollte, je stärker die Erwartungen der Studierenden zu Studienbeginn der Studiengangsrealität entsprachen. Die Ergebnisse unterstützen diese Hypothese. Allerdings zeigte sich, dass nicht alle Erwartungsaspekte gleichermaßen prädiktiv sind. So wiesen beim Erwartungscheck der Universität Marburg für den Studiengang Biologie lediglich die Erwartungen bezüglich der naturwissenschaftlichen Studieninhalte signifikante Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit auf. Je mehr die Erwartungen der Studienanfänger in diesem Bereich den Einschätzungen der Experten entsprachen, desto zufriedener waren diese am Ende des ersten Semesters ($N = 85$) mit den Inhalten des Studiums ($r = .37, p < .01$) und ihrer Bewältigung der Studienbelastungen ($r = .35, p < .01$). Bei den Erwar-

tungschecks der Universität des Saarlandes waren ebenfalls lediglich die Erwartungen bezüglich der Studieninhalte prädiktiv. Es zeigten sich sowohl am Ende des ersten Semesters (N = 93) als auch nach dem ersten Studienjahr (N = 52) positive Zusammenhänge mit der Zufriedenheit mit der Studienentscheidung ($r = .23$, $p < .05$ und $r = .32$, $p < .05$). Die Korrektheit der Erwartungen an die Anforderungen und die späteren Berufsmöglichkeiten war hingegen nicht relevant. Daneben wurden in der Untersuchung von Stoll und Spinath weitere Kriterien des Studienerfolgs wie die Einschätzung der eigenen Studienleistung sowie die Tendenz zum Studienabbruch und zum Studienfachwechsel analysiert. Auch hier stützen die Befunde die Annahme, dass die durch Erwartungschecks erzielten realistischeren Erwartungen von Studienanfängern positive Auswirkungen auf den Studienerfolg und die Bewältigung der Studieneingangsphase haben.

5. Fazit

Falsche Erwartungen sind bei Studieninteressierten weitverbreitet und können sich gravierend auf den Einstieg ins Studium und die Zufriedenheit im Studienverlauf auswirken. Erwartungschecks stellen eine gute Möglichkeit zum Abbau falscher Erwartungen dar und werden von Studieninteressierten gerne genutzt. Indem sie dazu beitragen, dass Studienanfänger mit realistischeren Erwartungen ins Studium starten, leisten Erwartungschecks einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Studienfachwahl und verbessern die Chancen für einen guten Studienstart und ein erfolgreiches Studium. Self-Assessments für Studieninteressierte sollten daher optimalerweise auch Erwartungschecks integrierten und insbesondere die Erwartungen an die Studieninhalte thematisieren.

Literaturverzeichnis

- Bosau, C. (2013): Self-Assessments als Tool zum Erwartungsabgleich. In: *Wirtschaftspsychologie*, H. 1, S. 46-55.
- D'Alessio, D./Allen, M. (2002): Selective exposure and dissonance after decisions. In: *Psychological Reports*, Vol. 91, pp. 527-532.
- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2013): Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 27/H. 1-2, S. 87-93.

- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2014): Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 36/H. 1, S. 8-28.
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
- Pohlentz, P./Tinsner, K./Seyfried, M. (2007): Studienabbruch. Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
- Stoll, G./Spinath, F.M. (2013): Der Einfluss typischer Erwartungen auf die Studienfachwahl. Posterbeitrag auf der 12. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik in Greifswald.
- Stoll, G./Spinath, F.M. (2014): Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? – Befunde und Erfahrungen aus dem Projekt Study-Finder der Universität des Saarlandes. Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung in Frankfurt am Main.
- Stoll, G./Spinath, F.M. (2015): Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster.
- Schmidt-Atzert, L. (2005): Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. In: *Psychologische Rundschau*, Jg. 56/H. 2, S. 131-133.
- Vent, S./Erdfelder, E. (2009): Das Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften: Führt ein Erwartungstest als Self-Assessment tatsächlich zu korrekteren Erwartungen bei Studienanfängern? In: Rudinger, G./Hörsch, K. (Hg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 99-110.
- Vent, S./Erdfelder, E./Heilig, B. (2009): MISS – Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 4/H. 4, S. 23-27.
- Voss, R. (2007): Studienzufriedenheit. Analyse der Erwartungen von Studierenden. Lohmar.
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2259-12.pdf>.

■ Dr. Svea Hasenberg, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachbereich Psychologie, Universität Marburg, E-Mail:

svea.hasenberg@staff.uni-marburg.de

■ Dr. Gundula Stoll, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, Universität Tübingen, E-Mail: gundula.stoll@uni-tuebingen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hg.):

Schlüsselkompetenz Schreiben
Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung
und Schreibdidaktik an der Hochschule

ISBN 3-937026-07-X, Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro

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

Stephanie Dinkelaker & Siegbert Reiß

OSA: Vom psychometrischen Test zum interaktiven Informationsangebot



Stephanie
Dinkelaker



Siegbert Reiß

Based on the psychometrically validated online self-assessment in psychology Goethe-University now aims at providing web-based information in form of online self-assessments for most of the 50 Bachelor study programs in Frankfurt. These newly designed online self-assessments are mainly of informational character and include interactive and multimedia-based elements. To succeed despite the limited financial resources a structural and conceptual modification was necessary. The article explains how the "Frankfurt Model" succeeded to find a balance between the methodological foundation, effective implementation and individual subject-specific design.

An der Goethe-Universität Frankfurt (GU) entwickelte Online Studienwahl Assistenten (kurz OSAs, bislang online Self-Assessments genannt) unterstützen Studieninteressierte bei Ihrer Studienwahl, in dem sie noch vor Studienbeginn einerseits eine Rückmeldung über eigene Fähigkeiten, Erwartungen und Interessen und andererseits einen möglichst realen Einblick in den jeweiligen Studiengang geben. Ausgehend von dem an eignungsdiagnostischen Instrumenten orientierten Angebot in der Psychologie entwickelt die GU inzwischen für Bachelor-Studiengänge webbasierte Angebote mit überwiegend informierendem Charakter und interaktiven, multimediale Elementen. Dadurch soll der Kenntnisstand bzgl. der Studieninhalte gesteigert werden. Neben dem Schüler/-innen-Marketing sieht die GU darin auch die Chance, die Passung zwischen Studieninteressierten und Studiengang zu erhöhen. Dies zielt auf eine Erhöhung der Studienzufriedenheit und langfristig auf eine Verringerung der Studienabbruchquoten hin. Um dieses Ziel trotz der begrenzten finanziellen Ressourcen zu erreichen, war eine gleichwohl strukturelle als auch inhaltliche Neuausrichtung des Angebots nötig. Im Beitrag werden die Bestrebungen des „Frankfurter Modells“ erläutert, mit den neu entwickelten OSAs die Balance zwischen methodischer Fundierung, effizienter Umsetzung und individueller fachspezifischer Ausgestaltung zu halten.

1. Zielgruppe und Zielsetzung

Viele Studienanfänger fühlen sich vor Studienbeginn nicht ausreichend informiert, da sie sich eher spät mit den Studienalternativen auseinandersetzen, wie jüngst eine Studie von Schneider und Franke (2014) für Studienberechtigte des Jahres 2012 zeigen konnte. Laut dieser Studie haben ein halbes Jahr vor Schulabschluss 3% der Befragten mit fester Studienabsicht noch keine Informationen eingeholt und 39% erst im laufenden Schuljahr mit der Informationsbeschaffung begonnen.

Die späte Auseinandersetzung mit der Studienentscheidung bestätigt eine eigene Befragung im Oktober 2013 an einem Frankfurter Gymnasium mit 85 Schüler/innen, die größtenteils (87%) ein Schuljahr vor dem Abitur standen. Die Mehrheit der Schüler/innen möchte auf jeden Fall studieren (89%), während fast keiner plant, nach der Schule eine Ausbildung zu machen (1%). Die Entscheidung für ein Studienfach fällt den meisten jedoch eher schwer (60%) und viele wissen nicht, was sie studieren wollen (56%). Dabei haben sich nur wenige schon ausführlich über Studiengänge informiert (23%). Auffällig ist, dass nur wenige Schüler/innen Online Self-Assessments (OSAs) schon kennen (9%) oder bearbeitet haben (5%), jedoch zu großen Teilen (48%) der Meinung sind, dass es noch nicht genügend vergleichbarer Angebote im Netz gibt.

Als wichtigste Informationsquelle zu Studium und Hochschule wird vor Studienbeginn das Internet zu Rate gezogen und auch besonders positiv bewertet (Heine/Spangenberg/Schreiber/Sommer 2005). Da die personellen Ressourcen für eine individuelle Studienberatung begrenzt sind, bieten Hochschulen verstärkt die Möglichkeit web-basierter Informationen mit der Absicht an, Informationen über das Studium und seine Anforderungen übersichtlich aufzubereiten und online verfügbar zu machen.

Dieses Angebot ergänzen viele Hochschulen um OSAs. Hierbei absolviert ein Studieninteressent eigenverantwortlich und – in aller Regel anonymisiert – über das Internet eine Art eignungsdiagnostischen Prozess. OSAs beabsichtigen auf Seiten der Studieninteressierten eine selbstkritische Prüfung ihrer persönlichen Voraussetzungen. Für die Hochschulen verbindet sich mit diesen Verfahren die Hoffnung, möglichst viele geeignete Kandidaten zur Bewerbung anzuregen und den weniger Geeigneten ihre fehlende „Passung“ zum Leistungs- und Anforderungsprofil des betreffenden Studienganges erkennbar zu machen. Gerade deshalb könnten sie als

diagnostisches Instrument zur frühzeitigen Identifikation etwaiger Schwächen, aber auch Stärken, genutzt und frühzeitig mit propädeutischen Maßnahmen verknüpft werden.

Die neu geschaffenen OSAs an der GU haben sich zu einer Kombination aus Online-Informationsquelle und Self-Assessment als „Frankfurter Modell“ mit dem Namen Online Studienwahl Assistent entwickelt. Sie stellen eine Form webbasierte Studienberatung dar, mit dem Zweck über die jeweiligen Studiengänge zu informieren und gleichzeitig zur Reflektion der Interessen und Fähigkeiten der Studieninteressierten anzuregen. Die Zielsetzung der OSAs an der GU hat sich über die Jahre verändert. Nach wie vor wird eine Verbesserung der „Passung“ zwischen Studierenden und Studiengang bei der Entwicklung von fachspezifischen OSAs angestrebt. Beim anfänglich an der GU entwickelten OSA für Psychologie stand eine psychometrisch fundierte Erfassung der Studieneignung und damit die prognostische Validität des Verfahrens im Fokus. In den nachfolgenden Entwicklungen wurde mit der Begründung, dass nur wer genau weiß, welche Inhalte sich hinter den verschiedensten Studiengängen verbergen, entscheiden kann, ob er diesen Studiengang überhaupt beginnen möchte, eine Steigerung des Kenntnisstands der Studieninhalte (nicht nur der Anforderungen) bei der Zielgruppe favorisiert. Der Fokus der Entwicklung neuer OSAs liegt demnach auf Studiengängen, die besonders von hohen Studienabbruchquoten betroffen sind und in denen die Vorstellungen der Studieninteressierten stark von den tatsächlichen Gegebenheiten abweichen. Doch das Ziel ist es, für etwa 80% der ca. 50 Bachelor-Studiengänge der GU ein webbasiertes Informationsangebot zu entwickeln. Durch das OSA sollen Studieninteressierte schon vor Beginn des Studiums mit den Anforderungen des gewählten Studiengangs vertraut gemacht werden und so eine bewusste Studienentscheidung treffen. Dabei ist das umfangreiche Testen der verschiedenen Anforderungen in den Hintergrund getreten, da Studieninteressierte mit unterschiedlichen Vorkenntnissen ins Studium starten, z.B. durch das Belegen von Leistungskursen. Dieses Wissen kann in der Regel im Studium schnell aufgeholt werden, sofern das Interesse für das Studienfach vorhanden ist und Studierende über geeignete Lernstrategien verfügen. In der Neukonzeption der OSAs werden zudem die Bedürfnisse der Zielgruppen stärker berücksichtigt, sowohl, was die Dauer, die Attraktivität, die Nutzungshemmschwelle und das Aussehen des Angebots anbelangt. Die GU sieht in OSAs außerdem ein Werkzeug des Schüler/innen-Marketings. Durch das Vorhandensein eines attraktiven OSA-Angebots und das Hervorheben der Stärken und Besonderheiten der jeweiligen Studiengänge sollen Studieninteressierte dazu bewegt werden an der GU in Frankfurt ihr Studium aufzunehmen.

2. Entwicklungsgeschichte der OSAs an der GU

An der GU wird seit 2008 für den Studiengang Psychologie ein anforderungsspezifisch erstelltes psychometrisches OSA (vgl. Kubinger/Moosbrugger/Frebort/Jonkisz/Reiß 2007) angeboten. Es erfasst neben Intelligenz-

komponenten auch mathematische und sprachliche Fachkompetenzen. Weiterhin beinhaltet es Items zu Persönlichkeitsmerkmalen, zum Studierverhalten und zur Studienmotivation sowie Interesse-Items zu inhaltlichen Bereichen des Psychologiestudiums. Sobald das Verfahren vom Teilnehmer vollständig bearbeitet ist, wird für ihn eine individuelle Auswertung erstellt, in der seine Ergebnisse als Prozentrangwerte unter Bezug auf die Normierungsstichprobe der Psychologiestudierenden an der GU zurückgemeldet werden.

Während das OSA Psychologie nach wie vor Testfragen und -aufgaben in den Mittelpunkt stellt, werden für die meisten anderen Studiengänge inzwischen OSAs mit überwiegend informierendem Charakter erstellt, die aber dennoch auf einer Anforderungsanalyse basieren. Die OSAs informieren jeweils über Aufbau, Inhalte und Anforderungen eines Studiengangs. Die durch Anforderungsanalyse als relevant ermittelten Skalen werden auf drei verschiedene Arten im OSA umgesetzt: a) Informationstexte und Videoclips mit Studierenden und Lehrenden des Faches, b) Selbstreflexionsfragen oder c) Testaufgaben. Die anteiligen Verhältnisse von Information/Videos, Selbstreflexion und Testaufgaben im OSA sind etwa gedrittelt. Da die Umsetzung der einzelnen Skalen und Themen in enger Zusammenarbeit mit Fachvertretern aus dem jeweiligen Studiengang erarbeitet wird, schwanken diese Anteile jedoch je nach Fachkultur. Der informierende Charakter in den neuen OSAs kommt besonders durch die Verwendung von Videoclips zum Tragen, in denen Studierende und Lehrende die Besonderheiten des Faches erläutern. Diese Videoclips stoßen bei Nutzer/innen und Studiengangsverantwortlichen auf sehr positive Resonanz (Abbildung 3). Ein zentraler Bestandteil der OSAs sind zudem Testaufgaben, durch die Studieninteressierte sich mit beispielhaften Ausschnitten des jeweiligen Studiengebietes beschäftigen können, um so festzustellen, wie groß ihr Interesse am Fach ist. Die Fragen zur Selbsteinschätzung dienen zur Reflektion der eigenen Interessen und Erwartungen und die genutzten Items basieren auf der Anforderungsanalyse, um eine methodische Fundierung zu gewährleisten. Die Rückmeldung erfolgt wie im OSA Psychologie über Prozentrangwerte in Bezug auf die Normierungsstichprobe.

Die OSAs sind linear aufgebaut, wobei die Nutzer durch einfaches Navigieren zumeist verschiedene Module nacheinander bearbeiten. Das Erscheinungsbild der OSAs ist ähnlich und orientiert sich einerseits am Corporate Design der GU, andererseits auch an den Vorgaben des Autorenprogramms Lernbar, einer Entwicklung von studiumdigitale, der zentralen eLearning-Einrichtung der GU¹, in der die OSAs umgesetzt werden. In den OSAs wird auf Ressourcen wie z.B. auf eLectures, online-Brückenkurse oder Studienberatungsangebote verwiesen, um einen vertieften Einstieg in das Studienfach zu fördern bzw. die Teilnehmenden über Angebote zur Interpretation ihrer Testergebnisse zu informieren.

Im Unterschied zum OSA Psychologie, dessen Bearbeitung für die Immatrikulation zum Studiengang Psychologie zeitweise verpflichtend war, handelt es sich bei den

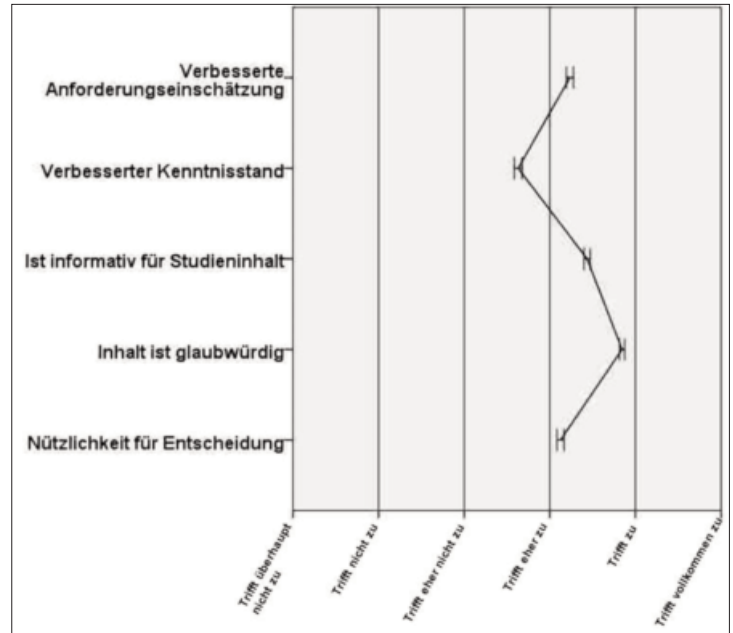
¹ <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/et/LernBar/index.html>

neuen OSAs der GU um freiwillige Angebote. Um möglichst viele Studieninteressierte zur Teilnahme am OSA zu bewegen und sie damit bei Ihrer Studienwahl unterstützen zu können, wird in den neuen OSAs auch auf eine Registrierung verzichtet. Bei freiwilligen Angeboten besteht die Gefahr einer Abschreckung, wenn persönliche Daten (wie Name, Email-Adresse, etc.) preisgegeben werden müssen. Die im OSA enthaltenen Informationen werden daher möglichst direkt (ohne Zugangshürden durch Einloggen) und in kurzer Bearbeitungszeit (ca. 45 Minuten, je nach Studienfach) angeboten. Da diese Informationen jedoch so wichtig für alle Studienanfänger/innen sind, um falschen Erwartungen und daraus resultierenden möglichen Fehlentscheidungen bei der Studienwahl vorzubeugen, gibt es Bestrebungen aus den Fachbereichen der GU, die Teilnahme an einzelnen OSAs (nur auf Wunsch der Fachbereiche) als verpflichtende Voraussetzung für die Immatrikulation zu schaffen. Dafür muss die Immatrikulationsverordnung geändert werden, denn momentan sind verpflichtende OSAs an der GU nach dem hessischem Hochschulgesetz und der Immatrikulationsverordnung noch nicht möglich. Die Einführung von verpflichtenden OSAs würde eine Registrierung notwendig machen, die technisch und konzeptionell unproblematisch wäre, da man durch die Verpflichtung nicht fürchten müsste, Teilnehmer zu verlieren.

3. Evaluation des OSA Psychologie

Im Verlaufe der Verfahrensentwicklung wurden die psychometrischen Eigenschaften des OSAs Psychologie in verschiedenen Analysetichproben von Psychologie-Studierenden der GU untersucht und erwiesen sich insgesamt als sehr zufriedenstellend (s. z.B. Reiß et al. 2009). Passen die Studieninteressierten mit ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und Neigungen zu dem von ihnen gewählten Studium? Diese Frage nach der praktischen Anwendbarkeit des Verfahrens betrifft unmittelbar dessen prädiktive Qualität, d.h. den Nachweis, dass aus dem OSA tatsächlich Studienerfolgskriterien wie beispielsweise Studiennoten vorhergesagt werden können. Bei derartigen Analysen muss einschränkend berücksichtigt werden, dass in den Erprobungstichproben in aller Regel nicht die volle Variationsbreite der untersuchten Kompetenzen und Verhaltensmerkmale vorliegt, da es sich durch das passungsoptimierte Zulassungsverfahren (Moosbrugger/Jonkisz/Fucks 2006) wie auch durch freiwillige Teilnahme um ausgelesene Studierendenstichproben handelt. Durch diese Variationsbeschränkung sowohl in den Self-Assessment-Variablen als auch meist im Kriterium ist nur eine niedrigere als die tatsächliche prognostischen Validität des Self-Assessments zu erwarten (s. Reiß/Jonkisz/Peters/Moosbrugger 2007). Trotz dieser Einschränkungen lassen sich für das OSA Psychologie substantielle Beziehungen zur Studienleistung belegen. So fanden sich zwischen den mathematischen Fachkompetenzen in den Bereichen „Stochastik“ und „Algebra“ ($r = .56$ bzw. $r = .41$) sowie zwischen der Intelligenzkomponente „verbales schlussfolgerndes

Abbildung 1: Teilnehmerrückmeldungen zum Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe-Universität Frankfurt. Dargestellt sind Mittelwerte und 95% CI



Denken“ ($r = .31$) und der Studiennote im Fach „Psychologische Statistik“ statistisch bedeutsame Korrelationen. Erwartungskonform erzielen demnach Studierende, die über ausgeprägte Stochastik- und Algebrakompetenzen verfügen und logische Strukturen in Texten besser schlussfolgernd verarbeiten können, in den Statistik-Klausuren die besseren Ergebnisse. Aus dem Bereich der Merkmale zum Studierverhalten, zur Studienmotivation sowie der Persönlichkeit des OSA Psychologie lassen sich substantielle Kriteriumsvaliditäten für die Merkmalsbereiche „Flow“ (.17), also das völlige Aufgehen einer Person in einer Tätigkeit, „Stressbewältigung“ (.28) und „Zuversicht“ (.20) feststellen. Eine jüngst durchgeführte Studie an Studierenden des BSc-Studiengangs Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt der Zulassungsjahrgänge vom WS 2008/09 bis WS 2012/13 erbrachte mit einem Prädiktionsmodell, das sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Variablen enthielt, für die Studienleistung im ersten Studienjahr ein bedeutsames multiples R von .58 und unterstreicht damit die prädiktive Validität des Verfahrens.

Das OSA Psychologie wurde bis jetzt von mehr als 12.000 Teilnehmern vollständig bearbeitet. Abbildung 2 stellt die Rückmeldungen zum Verfahren von ca. 3.200 Teilnehmern dar.

Die Rückmeldungen zeigen, dass das OSA als informativ und glaubwürdig für die Inhalte des Psychologiestudiums angesehen wird. Während sich der subjektive Kenntnisstand über das Psychologiestudium im Ganzen durchschnittlich nicht verbessert, verbessert sich der Kenntnisstand bezüglich der Anforderungen des Psychologiestudiums.

Die überwiegende Anzahl der Teilnehmer betrachtet das Verfahren als nützlich im Entscheidungsprozess der Studienwahl.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass mit einem solchen OSA für Studieninteressierte ein inhaltlich valides und praktikables Instrument zur Verfügung steht, das geeignet ist, bereits vor Studienbeginn Studierende über ihre individuelle Passung hinsichtlich Fähigkeiten, Motiven, fachlicher und personaler Kompetenzen zum interessierenden Studiengang zu informieren.

4. Akzeptanz und Nutzerbefragung

Eine mit dem OSA Psychologie vergleichbare Evaluation der neuen OSAs ist bisher noch nicht erfolgt, da diese erst innerhalb der letzten zwei Jahre online bereitgestellt wurden. Außerdem ist eine vergleichbare Evaluation der prognostischen Validität

des Verfahrens nicht möglich, weil auf eine verpflichtende Registrierung verzichtet wird, um das freiwillige Angebot mit einer möglichst niedrigen Hemmschwelle für die Studieninteressierten zu versehen. Sobald die OSAs der GU verpflichtend eingeführt würden, wäre eine ähnliche Evaluation denkbar. Nach der neuen Strategie wird durch die OSAs jedoch vor allem eine Steigerung des Kenntnisstands der Studieninhalte und der Anforderungen angestrebt. Dies wird z.B. durch die online-Nutzerevaluation am Ende jedes OSAs abgefragt, die positive Resonanz zeigt.

Außerdem wurde ein Pilotversuch an einem Frankfurter Gymnasium durchgeführt, um den Nutzen der OSAs an der GU für die Zielgruppe zu bewerten und die Bestandteile der bestehenden OSAs zu evaluieren. Nachdem die Schüler/innen des Gymnasiums ca. 50 Minuten Zeit hatten, um ein OSA der GU zu einem sie interessierenden Fach zu bearbeiten, wurden sie gebeten in einem Fragebogen ihre Eindrücke festzuhalten. Insgesamt füllten die Schüler/innen der Ziehenschule 85 Evaluationsbögen zur Bewertung der OSAs aus. Die meisten Schüler/innen haben die OSAs in den Biowissenschaften (24), Gesellschaftswissenschaften (17) und der Psychologie (21) bearbeitet, daher konnten nur in diesen Fächern die OSAs detailliert ausgewertet werden. Dabei handelt es sich um konzeptionell unterschiedliche OSAs.

Der Fragebogen war so gestaltet, dass die Schüler/innen nach dem Grad der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen gefragt wurden, wobei bei jeder Frage die Möglichkeit zur Enthaltung gegeben war. Zustimmung oder Ablehnung konnten über eine 5-stufige Skala (1 = stimme vollkommen zu, 5 = stimme gar nicht zu) ausgedrückt werden.

Neben der Beantwortung der allgemeinen Fragen zur Studienorientierung (siehe Abschnitt 1) wurden die Schüler/innen gebeten, den Nutzen des OSAs einzuschätzen. Etwa drei Viertel der Schüler/innen glauben nach Bearbeitung des OSAs, genauer zu wissen, was bei einem Studium insgesamt auf sie zukommt (73%) und welche Vorkenntnisse für das im OSA gewählte Fach

Abbildung 2: Nutzen der Testaufgaben bewertet von Schüler/innen eines Frankfurter Gymnasiums



notwendig sind (76%). Außerdem geben viele an, durch die Bearbeitung des OSAs insgesamt mehr über die GU erfahren zu haben (52%). Fast zwei Drittel der Befragten wollen noch weitere OSAs in anderen Fächern bearbeiten (61%).

Die Schüler/innen konnten frei entscheiden zu welchem Studienfach sie ein OSA bearbeiten wollten. Bei einigen Fragen zeigt sich je nach bearbeitetem OSA ein deutlich unterschiedliches Antwortverhalten und es bestehen bei der Bewertung der Inhalte der OSAs große Unterschiede zwischen den OSAs der Biowissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Psychologie. Insgesamt kommt das OSA Biowissenschaften am besten an: hier wollen es 78% der Schüler/innen weiterempfehlen (im Vergleich zu 69% in Gesellschaftswissenschaften und 63% in Psychologie).

Aus Sicht der Schüler/innen geben die Testaufgaben einen authentischen Einblick in das Studienfach und vermitteln, welche Vorkenntnisse für das Studium notwendig sind (Abbildung 2). 45% aller Schüler/innen sind der Meinung, das nötige Vorwissen für das Studium zu besitzen. Jedoch gab es auch hier Unterschiede zwischen den OSAs Biowissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Psychologie. Da den Schüler/innen die Aufgaben in den Biowissenschaften am leichtesten fielen, gehen sie auch davon aus, dass sie das nötige Vorwissen für das Studium haben; nur 6% halten ihre Vorkenntnisse nicht für ausreichend. Bei den Gesellschaftswissenschaften und der Psychologie zweifeln nach dem OSA wesentlich mehr Schüler/innen (24% bzw. 44%) an ihrem Vorwissen. Gleichzeitig wissen die Schüler/innen, die das OSA Biowissenschaften bearbeitet haben, jetzt besser, welche Vorkenntnisse für das Studium notwendig sind (77%). Zugleich haben sie durch die Testaufgaben nach eigener Einschätzung einen authentischen Einblick in das Studienfach bekommen (88%).

Im OSA Biowissenschaften sind Videoclips mit Studierenden und Lehrenden integriert. Diese werden von den Schüler/innen insgesamt als sehr hilfreich eingeschätzt, wobei die Videoclips mit Studierenden tendenziell als

Abbildung 3: Nutzen des interaktiven Stundenplans und der Videoclips bewertet von Schüler/innen eines Frankfurter Gymnasiums



nützlicher bewertet werden als die Videoclips mit den Professor/innen. Auch der im OSA Biowissenschaften enthaltene interaktive Stundenplan wird von den Schüler/innen als sehr nützlich angesehen. Die Technik, Darstellung und Gestaltung der OSAs wird von den Schüler/innen des Gymnasiums gut bewertet. Die Schüler/innen haben sich gut im OSA zurechtgefunden (80%) und schnell verstanden, wie das OSA funktioniert (85%). 93% der Schüler/innen konnten die Videos einwandfrei abspielen. 68% der Schüler/innen meinen, dass das Verhältnis von Zeitaufwand zu Nutzen angemessen ist, was ein wichtiger Hinweis darauf ist, eine längere Bearbeitungszeit zu vermeiden. Die persönliche Auswertung ist für 75% der Schüler/innen verständlich, während sie nur zu 54% davon profitierten sich selbst besser einschätzen zu können. Erfreulich ist, dass 77% der Schüler/innen das Aussehen und die Gestaltung der OSA-Seiten ansprechend finden.

5. Fazit

Insgesamt wird das OSA-Angebot der Universität Frankfurt positiv von den Schüler/innen und Nutzern bewertet. Vor allem zeigt sich deutlich, dass das OSA für die Schüler/innen nützlich ist, um sich über das Studium, das Studienfach und die GU zu informieren. Damit wird das Ziel der Steigerung des Kenntnisstands der Studieninhalte (nicht nur der Anforderungen) bei der Zielgruppe erreicht. Besonders hervorzuheben sind Elemente wie die Videos, Ausschnitte aus eLectures und der interaktive Stundenplan, die von den Schüler/innen sehr gut bewertet werden und ein Unterscheidungsmerkmal zum ursprünglich an der GU entwickelten eignungsdiagnostischen OSA Psychologie darstellen. Der Einsatz dieser Elemente empfiehlt sich daher bei der Entwicklung weiterer OSAs an der GU. Weniger hilfreich sind die OSAs der GU bei der Selbsteinschätzung der Schüler/innen im Pilottest am Frankfurter Gymnasium. Stärken, Schwächen und Interessen werden durch das OSA nur weniger als der Hälfte der Schüler/innen bewusster.

Möglicherweise nimmt dieser Prozess der Selbsteinschätzung etwas mehr Zeit in Anspruch. Durch die Befragung wird deutlich, dass bei den Schüler/innen ein hoher Studienorientierungsbedarf bei gleichzeitig hohem Studienwunsch besteht. Allerdings ist der Bekanntheitsgrad der OSAs und ähnlicher Angebote noch nicht ausreichend hoch. Das bedeutet, dass der Werbung in Zukunft verstärkte Bedeutung zukommt, bzw. auf die Verpflichtung von OSAs hingewirkt werden sollte, um möglichst vielen Schüler/innen die Studienentscheidung durch OSAs zu erleichtern und durch eine wohlüberlegte Studienwahl und ein passendes Studienfach langfristig einen guten Studierfolg und eine hohe Studienzufriedenheit zu sichern.

Das „Frankfurter Modell“ ist vergleichbar mit den Freiburger OSAs, in denen detailliert und anschaulich Studienfächer kennengelernt werden können. Die Freiburger OSAs enthalten in ähnlicher Weise Selbsttests, Videoclips und Informationen. Ein Unterschied liegt darin, dass die OSAs in Freiburg für die Immatrikulation verpflichtend sind, Nutzer sich aber zwischen einer Nutzung mit oder ohne Registrierung entscheiden können. So wird sichergestellt, dass Studienanfänger/innen zuvor das OSA bearbeitet haben, und sich die wichtigsten Inhalte vergegenwärtigt haben und mit ihren eigenen Vorstellungen verglichen haben. Dies strebt auch die GU an. Inzwischen enthalten immer mehr OSAs anderer Hochschulen Videoelemente und bei der Entwicklung neuer OSAs an anderen Hochschulen spielen Marketing-Aspekte eine wesentliche Rolle. Auf Basis dieser Entwicklungen und der hier dargestellten Ergebnisse scheint es richtig, zielgruppenorientierte, multimediale OSA-Angebote zu schaffen, die dennoch methodisch fundiert und fachspezifisch ausgerichtet sind und letztendlich auch nur ein Baustein im Prozess der Studienorientierung sein können, der durch persönliche Beratungsgespräche mit Lehrern, Eltern und Studienberatern und den Besuch von Informationsveranstaltungen ergänzt wird.

Literaturverzeichnis

Schneider, H./Franke, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. (Forum Hochschule 6|2014). Hannover.

Heine, C./Spangenberg, H./Schreiber, J./Sommer, D. (2005): Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hochschulplanung Bd. 180, Hannover.

Kubinger, K.D./Moosbrugger, H./Frebort, M., Jonkisz, E./Reiß, S. (2007): Die Bedeutung von Self-Assessments für die Studienplatzbewerbung. Report Psychologie, Vol. 32, pp. 322-332.

Moosbrugger, H./Jonkisz, E./Fucks, S. (2006): Studierendenauswahl durch die Hochschulen – Ansätze zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs am Beispiel des Studiengangs Psychologie. Report Psychologie, 31, 114-123.

Reiß, S./Tillmann, A./Schreiner, M./Schweizer, K./Krömker, D./Moosbrugger, H. (2009): Online-Self-Assessments zur Erfassung studienrelevanter Kompetenzen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 4/H. 1, S. 60-71.

Reiß, S./Jonkisz, E./Peters, B./Moosbrugger, H. (2007): Das Frankfurter Online-Self-Assessment für Psychologie: Selektionseffekte und Validitäten. 9. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik in Wien.

■ **Dr. Stephanie Dinkelaker**, Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung (LuQ), Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail:

S.Dinkelaker@vdv.uni-frankfurt.de

■ **Dr. Siegbert Reiß**, Institut für Psychologie, Goethe-Universität Frankfurt am Main, E-Mail: reiss@psych.uni-frankfurt.de

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,
142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

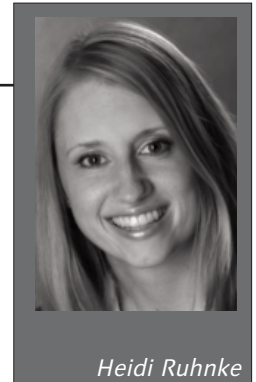
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Dennis Mocigemba & Heidi Ruhnke

Rückblick auf zehn Jahre Freiburger Online Studienwahl Assistenten und Suche nach dem „Next Big OSA Thing“



Dennis Mocigemba



Heidi Ruhnke

Among Universities in the German speaking world, it has become prevalent to provide an insight for prospective students into their field of study through web based introductions. From early self-assessments-tools with a rather strict focus on psychodiagnostic testing, a large array of online tools has been developed. This article is taking a look back at the ten year experience of developing and continually optimizing the Freiburger Online Studienwahl Assistent (OSAs). The article focusses on the lessons learned throughout the years and discusses future perspectives of self-assessment-tools in general.

Es hat sich unter Hochschulen im deutschsprachigen Raum mittlerweile durchgesetzt, Studieninteressierten einen webbasierten Einblick in ihr Studienangebot zu bieten. Aus frühen, vielfach diagnostisch orientierten Self Assessments haben sich im Laufe der letzten Jahre vielfältige Studienorientierungsangebote entwickelt. Dieser Beitrag blickt auf die zehnjährige Erfahrung bei der Umsetzung und kontinuierlichen Weiterentwicklung der Freiburger Online Studienwahl Assistenten (OSAs) zurück. Er fokussiert auf einige im Laufe der Zeit gelernte Lektionen und reflektiert sinnvolle und wahrscheinliche Zukunftsperspektiven für Online Self Assessments allgemein.

1. OSAs an der Universität Freiburg – der Status Quo

Die mehrfach ausgezeichneten (Hochschulperle, Charta guter Lehre) *Online Studienwahl Assistenten* (OSAs) sind seit gut zehn Jahren elementarer Bestandteil des Studienorientierungsangebots an der Universität Freiburg (www.osa.uni-freiburg.de). Das Konzept der OSAs wurde beständig weiterentwickelt und inzwischen auch auf andere Kontexte (z.B. die Lehrer/innen-Ausbildung) übertragen. Eine ausführliche Vorstellung der Angebote ist an anderer Stelle erfolgt (Mocigemba /Störk 2013) und muss aus Platzgründen hier unterbleiben. Mit 26 OSAs werden in Freiburg aktuell 49 Studiengänge und ca. 80% aller grundständigen Studienanfänger/innen erreicht. Die formative Evaluation zeigt neben der starken Frequentierung (jährlich etwa 80.000 Besucher/innen und 10.000 vollständig bearbeitete OSAs) eine hohe Akzeptanz der Angebote bei Schüler/innen und eine hohe Zufriedenheit mit der kanalisierenden Wirkung der OSAs unter Studien(fach)beratern/innen. In einer Studierendenbefragung im Jahr 2013 (N = 7.044) an der Universität Freiburg nannten 45% der Studierenden die Freiburger OSAs als wichtigstes Orientie-

rungsangebot (gefolgt vom Zeit Studienführer und der Studien(fach)beratung).

2. Rückblick und gelernte Lektionen

Situative Fragen – von der Personen- zur Umweltzentrierung

Die Freiburger OSAs wurden über verschiedene Projektphasen (weiter-)entwickelt. In der ersten, extern finanzierten Phase war das Projekt eine Kooperation des Instituts für Psychologie und der Universitätsverwaltung. Die ersten Piloten waren stark geprägt von der Idee, Studieninteressierten diagnostische Instrumente zur Studierendenauswahl als Selbsttest anzubieten. Diesen Ansatz, der auch als personenzentrierter Self-Assessment-Ansatz bezeichnet wird (Heukamp/Putz/Milbradt/Hornke 2009), verfolgten die meisten damals existierenden Angebote, und er ist auch heute noch weit verbreitet.

Eine Besonderheit schon der frühen Freiburger OSAs war die Verwendung von situativen Fragen. Diese sind bis heute elementarer Bestandteil der Freiburger OSAs und laden Studieninteressierte ein, sich gedanklich mit solchen Situationen auseinander zu setzen, die Studierende eines Faches regelmäßig vor Probleme stellen. Mit den situativen Fragen und einer zunehmenden Anreicherung der Freiburger OSAs um informierende Elemente (z.B. Videos mit Studierenden eines Faches, kommentierte Fotostrecken) wurde schon früh begonnen, die personenzentrierte Perspektive um einen realistischen und möglichst konkreten Einblick ins Studium eines speziellen Faches an der Universität Freiburg zu erweitern. Die Fokussierung dieses „realistic study preview“ (in Anlehnung an Wanous (1989) „realistic job preview“) wurde in den folgenden Jahren durch Interviews mit Lehrenden und Beratenden sowie Informationen zu Universität und Stadt Freiburg bis heute konsequent verstärkt.

Dem liegen zwei Motivationen zugrunde: Erstens die Einschätzung der Freiburger Studien(fach)berater/innen, dass der Großteil der Studieninteressierten relativ gut über eigene Stärken und Schwächen Bescheid weiß. Schwerer zugänglich ist hingegen ein realistischer Einblick in die seit der Bologna-Reform extrem unübersichtlich und dynamisch gewordene Studienlandschaft, insbesondere nachdem Eltern und Lehrer/innen, die mit dem modularisierten Studiensystem kaum eigene Erfahrungen haben, als Informationsquellen weggebrochen sind (Heine/Willich/Schneider 2010).

Zweitens wurde vom Baden-Württembergischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) mit dem fächerübergreifenden Selbsttest zur Studienorientierung (was-studiere-ich.de), auch Landesorientierungstest (OT) genannt, ein personenzentriertes Online Self Assessment als zentrales Orientierungsangebot des Landes entwickelt. Seit dem Wintersemester 2011/12 ist Studienorientierung in BW für alle grundständigen Studiengänge verpflichtend. Die Universität Freiburg erkennt seither sowohl den OT als auch die eigenen OSAs an, die bewusst als umweltzentrierte Ergänzung zum personenzentrierten OT weiterentwickelt werden.

Interne Abschreckungsdiskussion von 2008 – vom Fragebogen zum Medienkonzept

Zum Ende der ersten Projektphase und beim Übergang in eine universitätsinterne Finanzierung wurden die damals existierenden Freiburger OSAs einer kritischen Begutachtung unterzogen. Die Studierendenvertreter/innen begrüßten die Weiterentwicklung und Ausdehnung der OSAs auf neue Fächer so uneingeschränkt wie kein anderes damals um Studiengebühren werbendes Projekt.

Dennoch gab es von einzelnen Seiten (Nutzer/innen in der Evaluation, Professoren/innenschaft und einzelnen Fachabteilungen der Verwaltung im Bereich Studierendenangelegenheiten) wiederholt den pauschalen Vorwurf, die Angebote hätten einen zu abschreckenden Charakter. Zahlreiche Gespräche im Rahmen der Begutachtung zeigten, dass sich diese Pauschalkritik an den Angeboten nicht auf das Konzept der OSAs oder die darin präsentierten Inhalte und Feedbacks bezog, sondern vorrangig auf die Form und Gestaltung des Angebots. Diese war in Freiburg stark durch das Fragebogenformat geprägt. Aus der damaligen Debatte wurde der Schluss gezogen, die Freiburger OSAs nicht länger vorrangig als Tests im sozialwissenschaftlichen Sinne zur Messung bestimmter Konstrukte (z.B. Interessenprofil, Person-Umwelt-Passung) zu verstehen, sondern vielmehr als kommunikatives Angebot an Studieninteressierte, mit der Universität Freiburg und ihren Beratungsangeboten in Kontakt zu treten. Dieser Paradigmenwechsel hatte keinen Einfluss auf die Sorgfalt, mit der die Anforderungsanalyse (Pixner 2008) mit den Fächern im Weiteren durchgeführt wurde. Er hatte aber massiven Einfluss auf die Gestaltung der Angebote nach 2008 und das Selbstverständnis derselben.

Als wesentliche Punkte seien hier überblicksweise dargestellt:

1. Die Entwicklung der Angebote folgt dem Gebot maximaler Niederschwelligkeit. Unnötige Registrierungsprozeduren wurden entfernt, Evaluationsfragen sind freiwillig. Die Angebote wurden umbenannt. Aus der von Fachvertretern/innen und Nutzer/innen gleichsam als „sperrig“ empfundenen Bezeichnung „Online Self Assessments“ wurde „Online Studienwahl Assistenten“, ein Schritt, den andere Hochschulen mit ihren Angeboten in ähnlicher Form mittlerweile auch gegangen sind.
2. Die klassischen Testelemente werden mit einem anderen Verständnis betrachtet und entwickelt. Einzelne Items, die aufgrund mangelnder psychometrischer Qualität (z.B. sehr niedrige oder hohe Itemschwierigkeit) normalerweise aussortiert würden, verbleiben aufgrund ihrer kommunikativen Bedeutung (z.B. Hinweis auf eine Besonderheit des jeweiligen Fachs) mitunter im OSA.
3. Die Anzahl der klassischen Testelemente wurde stark reduziert. Der in frühen Freiburger OSAs zentrale Interessententest wurde in späteren Angeboten vollständig entfernt.
4. Das Angebot wurde modularisiert. Die OSAs können nicht-linear und einzelne OSA-Elemente separat genutzt werden.
5. Bei der Ausweitung des Medienkonzepts wurde schon früh auf eine Synchronisierung der Medienelemente mit anderen Informationsangeboten (Studierendenportal, Podcast-Portal) geachtet.
6. Technisch und grafisch wurden die Angebote erheblich professionalisiert.

Verortung in der Stabsstelle Marketing – vom Testen zum Kommunizieren

Im Jahr 2010 wechselte das Freiburger OSA-Projekt in die damalige Stabsstelle für Marketing und Wissensmanagement. Neben verschiedenen organisatorischen Gründen spielte hierfür insbesondere das sich wandelnde Selbstverständnis des Projekts eine entscheidende Rolle. Verstärkt wurden die OSAs sowohl nach innen als auch nach außen als wichtiges Instrument des Freiburger Studierendenmarketing verstanden (Pixner/Mocigemba 2009) mit dem Credo: Gute Information, Beratung, Betreuung und Begleitung sind die besten Argumente für die Rekrutierung und Bindung von Studieninteressierten und Studierenden.

Ein sorgfältig produziertes und weit verbreitetes Online Self Assessment sollte nicht nur als hilfreiches Instrument zur Unterstützung der richtigen Studienwahl, sondern immer auch als „Teaser“ für weiterführende Beratungsangebote verstanden werden. The medium is the message! Es kommuniziert und wirkt nicht allein durch die enthaltenen Informationen, Tests, Beispielaufgaben und Feedbacks. Schon die Existenz eines hochwertigen und ansprechenden Angebots deutet auf eine hohe Serviceorientierung der Hochschule hin. Sie vermittelt eine Image-Botschaft, die mitunter stärker, nachhaltiger und wichtiger sein kann als die Botschaften einzelner inhaltlicher Elemente, weil sie die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Nutzer/innen auch andere Orientierungs- und Beratungsangebote der Hochschule aufsuchen. Ein

Nutzerkommentar zu einem frühen Freiburger OSA bringt dies auf den Punkt: „The fact that you have this tool is a statement by itself!“.

Zentrale Koordination und frühzeitige Einbindung von Fächern und Studierenden

Als eines der wichtigsten Kriterien für die Kontinuität der Freiburger OSAs kann im Rückblick das in der zentralen Verwaltung verortete Team zur Koordination und Entwicklung der fachspezifischen Angebote betrachtet werden. Viele ähnliche Projekte an anderen Hochschulen, die organisatorisch dezentral bei den Fächern angesiedelt waren und mitunter mit sehr innovativen Ideen und viel Herzblut gestartet sind, sind in den vergangenen Jahren wieder von der Bildfläche verschwunden. Manche dienten vorrangig Forschungsfragen, waren im Konzept zu stark von der Kultur eines Faches geprägt oder scheiterten technisch an der Skalierbarkeit für andere Fächer. Die Angebote, die sich über die Jahre gehalten haben, werden fast durchweg zentral koordiniert. Hieraus ergeben sich zahlreiche Vorteile: 1. Die Angebote sind in vielen Punkten einheitlich gestaltet, so dass die Nutzung von Online Self Assessments unterschiedlicher Fächer den Studieninteressierten eine gewisse Vergleichbarkeit und somit erleichterte Orientierung ermöglicht. 2. Die Angebote finden leichter Eingang in strategische Überlegungen der Hochschulleitung, womit üblicherweise die Anforderung einhergeht, mit anderen Maßnahmen der Hochschule abgestimmt zu werden. 3. Die Sichtbarkeit der Angebote nach außen steigt. 4. Inhaltliche, grafische und technische Änderungen, die alle Angebote gleichermaßen betreffen, lassen sich deutlich effizienter umsetzen.

Je stärker die Produktion von Online Self Assessments jedoch zentralisiert wird (beim Ministerium oder in einer Hochschule), desto größer ist auch die Gefahr, dezentral (bei einzelnen Hochschulen oder Fächern) auf Widerstand zu stoßen. Die breite Akzeptanz der Freiburger OSAs ist nicht zuletzt das Resultat einer konsequenten, frühen und intensiven Einbindung der Fächer in den Entwicklungsprozess, d.h. sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden.

3. Ausblick – Entwicklungsperspektiven von Online Self Assessments

Nach einem Rückblick auf die zehnjährige Erfahrung der Produktion von Online Self Assessments an der Universität Freiburg und einiger im Laufe der Zeit gesammelter Erfahrungen, werden hier drei Ausblicke auf Entwicklungen und Trends gewagt, die für künftige Online Self Assessments sinnvoll und wahrscheinlich sind.

Zentralisierung, Standardisierung oder Synchronisierung von Online Self Assessments?

Die Anzahl von Online Self Assessments ist in den vergangenen Jahren stark gestiegen. Während jedes einzelne Angebot für sich in Anspruch nimmt, die Studienorientierung zu erhöhen, leisten die Angebote in der Masse genau das Gegenteil: Sie reproduzieren das Unübersichtlichkeitsproblem auf niedrigerer Ebene. Vor der schwie-

rigen Frage „Was will ich studieren?“ steht die mitunter kaum weniger schwierige Frage „Mit welchem der vielen Studienorientierungsangebote finde ich das am ehesten heraus?“.

Drei naheliegende, sich teilweise ausschließende Antworten auf diese Frage lauten:

a. *Zentralisierung* im Sinne einer Reduktion der Online Self Assessments auf wenige hochschulübergreifende, weniger detaillierte dafür aber umso umfangreichere Angebote (z.B. der o.g. OT des Landes Baden-Württemberg).

Der Vorteil einer Zentralisierung liegt darin, dass sich die verfügbaren Angebote auf eine übersichtliche Anzahl reduzieren, die hervorragend für die grobe Erstorientierung geeignet sind. Der Nachteil besteht in einer gewissen Oberflächlichkeit und darin, dass gerade der von Studieninteressierten besonders geschätzte Aspekt des „realistic study preview“ vernachlässigt werden muss. In Zeiten, in denen eine gewisse Konkurrenz zwischen Hochschulen politisch gewünscht ist, ist solch eine Zentralisierung außerdem eine organisatorisch eher unwahrscheinliche Perspektive.

b. *Standardisierung* im Sinne einer hochschulübergreifenden Angleichung der existierenden Online Self Assessments, die auch deren direkten Vergleich ermöglicht.

Je stärker ein Online Self Assessment einer psychologisch-diagnostischen Tradition entspringt, desto wünschenswerter dürfte eine Standardisierung im Hinblick auf das Vorgehen bei der Anforderungsanalyse, Orientierung an psychometrischen Gütekriterien, Vereinheitlichung der verwendeten Items etc. sein. Zu einem gewissen Grad hat eine derartige Standardisierung der Online Self Assessments in den vergangenen Jahren bereits stattgefunden. Viele Angebote bestehen heute aus denselben oder ähnlichen Elementen. Der Entwicklungsprozess, das Vorgehen bei der Anforderungsanalyse und selbst die technischen Systeme, mit denen Online Self Assessments umgesetzt werden, unterscheiden sich oft nicht nennenswert. Eine weitere Vereinheitlichung dürfte aus Gründen der Verwechslungsgefahr weder für Studieninteressierte noch für Hochschulen, die Online Self Assessments produzieren, erstrebenswert sein.

c. *Synchronisierung* im Sinne einer Integration der Online Self Assessments in ein umfangreicheres, in sich abgestimmtes System an Orientierungsangeboten einer Hochschule (oder eines Landes).

Vergleichsweise viel Potential dürfte der Ansatz haben, Online Self Assessments stärker mit anderen Orientierungsangeboten (des Landes oder der Hochschule, ggf. sogar anderer Hochschulen) zu synchronisieren. Sowohl für den Baden-Württembergischen OT als auch die Freiburger OSAs war dies eine sehr erfolgreiche Strategie. Mit kritischem Blick auf die eigenen Angebote kann man feststellen, dass sowohl technisch als auch organisatorisch eine viel stärkere Synchronisierung mit Studien(fach)beratung, Fachschaften und deren Informationsmaterialien und -veranstaltungen denkbar und wünschenswert wäre.

Schon jetzt bringen einzelne Studieninteressierte das Ergebnis des OT oder OSAs mit in die Studien(fach)beratung oder werden von dort direkt auf ein OSA verwiesen. Mit modernen digitalen Kommunikationsmedien sind aber eine Reihe von Maßnahmen denkbar, die Vernetzung von Online Self Assessment und Institution noch zu forcieren, die hier nur cursorisch dargestellt und nicht detailliert abgewogen werden können, z.B. Live-Stream von Lehrveranstaltungen in das Online Self Assessment, On-Demand-Chat mit einem/r Studien(fach)berater/in oder Fachschaftsvertreter/in, Peer-to-Peer-Vernetzung von Nutzer/innen, die Vermittlung von Beratungsterminen direkt aus dem Online Self Assessment heraus oder die Entwicklung von Schnittstellen zur Kommunikation eines Online Self Assessments mit einem anderen (zwischen Fächern oder Hochschulen) oder mit anderen administrativen Prozesse (z.B. Aufnahmeprüfungen, Online-Bewerbung).

Neben rein technischen Maßnahmen, die immer die Gefahr bergen, zu ungenutzten Features eines Angebots zu werden, sind aber auch weitere organisatorische Maßnahmen denkbar, um das Zusammenspiel von Online Self Assessments und anderen Orientierungsangeboten zu verbessern, z.B. verstärkte Integration der Online Self Assessments in Info-Workshops und Schulveranstaltungen, Beratungsformate zur Auswertung von Selbsttest-Ergebnissen, die verstärkte Einbindung studentischer Peer-Berater/innen oder die Auswahl oder die Ermittlung geeigneter Kurse bzw. Trainings zur Studienvorbereitung in Abhängigkeit vom Abschneiden im Online Self Assessment.

Zu einem gewissen Grad ist eine stärkere Synchronisierung der Online Self Assessments mit anderen Orientierungs- und Beratungsangeboten sogar geboten. Wiederholt ist auf die Gefahr einer zu großen Testgläubigkeit der Studieninteressierten und einer Überforderung bei der Interpretation der Ergebnisse hingewiesen worden (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014). Dieser zu begegnen bedeutet für Hochschulen, z.B. in der Studien(fach)beratung sicherzustellen, dass Ergebnisse von Online Self Assessments relativiert und sinnvoll interpretiert und in die nächsten der Studienorientierung dienenden Schritte überführt werden können.

Online Self Assessments als ePortfolio – Prozesscharakter der Studienorientierung betonen

Bisher unterstützen die meisten Online Self Assessments die Studienorientierung sehr punktuell. Der Orientierungsprozess hingegen verläuft üblicherweise über längere Zeiträume und wird mit der Nutzung eines Online Self Assessments zwar angereichert, aber selten abgeschlossen.

Eine diesbezüglich und im Hinblick auf die o.g. Synchronisierung mit anderen Orientierungsangeboten sinnvolle Erweiterung klassischer Online Self Assessments könnte es darstellen, diese nicht als punktuell einzusetzende Komplettpakete anzusehen, sondern eher als modular einsetzbare Bestandteile eines dynamischen ePortfolios, wie es viele Learning Management Tools bieten. In diesem ePortfolio könnten Studieninteressierte ihren aktuellen Informationsstand und einzelne Reflexionsschritte

dokumentieren. In Abhängigkeit von diesem würden sie (ausgewählt von einem Algorithmus oder ggf. sogar der Studien(fach)beratung) sinnvolle weiterführende Module oder andere beraterische Impulse erhalten, die den Orientierungsprozess voranzubringen vermögen. So könnten Online Self Assessments zu einer zentralen Anlaufstelle für Nutzer/innen werden, die über den gesamten Orientierungsprozess mehr bieten, als die einmalige Abarbeitung eines starren Gerüsts.

Online Self Assessments für neue Kontexte – Master and More

Die meisten derzeit verfügbaren Online Self Assessments beziehen sich auf grundständige Studiengänge. Die Universität Freiburg verfügt neben ihren OSAs für grundständige Studiengänge auch über zwei Angebote für Master-Programme. Die Erfahrung bei der Entwicklung und Nutzung dieser beiden Angebote zeigt, dass Online Self Assessments im Masterbereich besonderes Potential haben.

Studierende wissen nach ihrem Bachelor einigermaßen sicher, wo ihre Stärken, Schwächen, Neigungen und Interessen liegen. Personenzentrierte Angebote bringen hier also nur bedingt einen Mehrwert. Umso wichtiger wird im Masterbereich aber der „realistic study preview“, den umweltzentrierte Self Assessments liefern können. Die Spezialisierung eines Master-Studiengangs, die Schwierigkeit der Anforderungen oder kritische Studiensituationen und das soziale und räumliche Ambiente können hervorragend dargestellt werden, was insbesondere bei der Wahl eines fachfremden Masters, eines Studiengangs in einer anderen Stadt oder gar einem internationalen Master sehr wertvoll für den Orientierungsprozess sein kann.

Aber nicht nur für Master-Programme können Online Self Assessments sehr hilfreich sein. Auch im Bereich akademischer Weiterbildung, bei der die Entscheidung für einen Studiengang häufig eine finanzielle Investition darstellt, oder im Bereich der Career Services im Sinne einer realistischen Vorschau auf mögliche Berufsfelder, sind Online Self Assessments gut vorstellbar. Die Universität Freiburg bietet beispielsweise Lehramtsstudierenden ein solches Online Self Assessment zum Einblick in den Lehrer/innenberuf, das sogar verpflichtender Bestandteil einer Lehrveranstaltung ist.

4. Fazit

Nach mittlerweile zehn Jahren Erfahrung mit Online Self-Assessments, in denen die Universität Freiburg nicht wenige andere Hochschulen bei der Entwicklung ähnlicher Orientierungsangebote inspiriert und beraten hat, stellt sich die Frage, was die nächsten Jahre (nicht nur für die Freiburger OSAs) bringen werden. Drei aus Sicht der Autoren sinnvolle Entwicklungsperspektiven für Online Self Assessments allgemein sind oben diskutiert worden.

Dass der Bedarf an webbasierter Studienorientierung eher zu als abnehmen wird, darf getrost angenommen werden. Dass Online Self Assessments, wie sie zuletzt in – seien wir ehrlich – nicht allzu unterschiedlicher Form

an vielen Hochschulen entstanden sind, die dauerhafte Antwort auf diesen Bedarf sind, ist unwahrscheinlich. Von daher versteht sich dieser Beitrag auch als Anregung zur Weitung der Perspektive. Ob einzelne Orientierungsangebote bei Studieninteressierten und Hochschulleitungen langfristig Akzeptanz finden, entscheidet sich vorrangig weder an der Ausgestaltung einzelner Test- oder Medien-Elemente noch an den Gütekriterien der verwendeten Items oder den Ergebnissen noch so ausgeklügelter Evaluationsstudien.

Wichtiger dürften mittelfristig die feste institutionelle Verankerung der Angebote, ihre Integration in administrative Prozesse und beraterische Strukturen der Hochschule sowie in deren allgemeine Strategie der Kommunikation mit Studieninteressierten sein und nicht zuletzt eine irgendwie spürbare inhärente Vision und ein Hauch von Innovativität.

Statt der über die Jahre mittlerweile vielfältig diskutierten Frage How to make a great OSA? drängt sich aus Sicht der Autoren daher zunehmend eine ganz andere Frage viel mehr auf: What's the next big OSA-thing?

Literaturverzeichnis

Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2014): Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung / Web-based self-assessments provided by universities. Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 36/H. 1, S. 8-28

Heine, C./Willich, J./Schneider, H. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Hannover.

Heukamp, V./Putz, D./Milbradt, A./Hornke, L. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 5/H. 4, S. 2-8

Mocigemba, D./Störk, L. (2013): Vor dem Studium Uniluft schnuppern – mit den Freiburger Online-Self-Assessments. In: Bremer/Krömker (Hg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag, Münster.

Pixner, J. (2008): Erfolgskritische Anforderungen im Hochschulstudium. Entwicklung und Validierung eines Analyseverfahrens. Dissertation: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/5939/pdf/Diss_Pixner_Final_.pdf

Pixner, J./Mocigemba, D. (2009): Online Self Assessments der Universität Freiburg: Im Spannungsfeld zwischen Studiengangsmarketing und Selbstselektion. In: Rudinger, G./Hörsch, K. (Hg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Bonn.

Wanous, J.P. (1989): Installing a Realistic Job Preview: Ten Tough Choices. Personal Psychology, Vol. 42/No. 1, pp. 117-134.

■ **Dr. Dennis Mocigemba**, Leiter der Zentralen Studienberatung, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, E-Mail:

mocigemba@service.uni-freiburg.de

■ **Heidi Ruhnke**, B.A., Leiterin Freiburger OSA-Projekt, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, E-Mail: heidi.ruhnke@mw.uni-freiburg.de

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012,
124 S., 18.90 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

Birgit Nieskens, Philipp Alexander Freund & Stefanie Lüdtkke

Verknüpfung von Self-Assessments und Verfahren zur Studierendenauswahl am Beispiel der Lehrerbildung in Lüneburg



Birgit Nieskens



Philipp Alexander Freund



Stefanie Lüdtkke

The Grade Point Average (German equivalent: Abitur) is usually the sole criterion used in the admission procedures of most German universities offering teacher training. Nonetheless, some universities have developed their own strategies to control access and assess applicants' suitability, or they advocate applicants use instruments not specific to a certain university, e. g. self-assessments. There is a trend towards "soft" strategies such as consulting services, practical phases prior to study begin, and voluntary as well as obligatory self-assessments. To this day, only a handful of German universities use such more complex selection procedures. A few years back, Leuphana University of Lüneburg developed a tiered admission procedure which uses further selection criteria additional to the GPA for various academic programs. In 2013, Leuphana implemented a concept for aptitude assessment of aspiring teachers. It combines self-selection (via self-assessment) with external selection (via transdisciplinary admission tests and education specific group discussions).

Die meisten deutschen Hochschulen mit Lehrerbildung nutzen die Abiturnote als alleiniges Kriterium für die Zulassung zum Lehrerstudium. Einige Hochschulen haben eigene Verfahren zur Zugangssteuerung bzw. Eignungsreflexion entwickelt oder empfehlen hochschulübergreifende Angebote wie z.B. Self-Assessments. Im Trend sind dabei eher „weiche“ Strategien wie Beratungsangebote, frühzeitige Erkundung in Praxisphasen und freiwillig oder verpflichtend zu nutzende Self-Assessments. Nur sehr wenige Hochschulen wenden Auswahlverfahren in der Lehrerbildung an. In Lüneburg wird seit mehreren Jahren für verschiedene Studiengänge ein gestuftes Zulassungsverfahren mit Auswahlverfahren als Ergänzung zur Abiturnote durchgeführt. 2013 wurde an der Leuphana ein Konzept zur Eignungsabklärung und Auswahl für die Lehrerbildung umgesetzt, das erstmalig in Deutschland Selbstselektion (via Self-Assessment) mit Fremdselektion (via fächerübergreifendem Zulassungstest und lehrerberufsspezifischer Gruppendiskussion) verknüpft.

1. Zur Diskussion um Gewinnung und Auswahl geeigneter Lehramtsstudierender an deutschen Hochschulen

Während fachspezifische Eignungsfeststellungsverfahren für die Schulfächer Kunst, Musik und Sport fast überall üblich sind, werden fachunabhängige Auswahlverfahren nur von wenigen Hochschulen mit Lehrerbildung erprobt oder angewendet (z.B. an der TU München, in Passau und Potsdam). Die Zurückhaltung gegenüber Auswahlverfahren in der Lehrerbildung hat an deutschen Hochschulen eine gewisse Tradition. Auch die sieben deutschen Bundesländer, die gegenwärtig die Eignungsabklärung für den Lehrerberuf in den Lehrerausbildungsgesetzen verankert haben, nennen zumeist Praktika, Beratungsangebote oder Self-Assessments als Instrumente der Wahl (Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern, Stand Dezember 2014, vgl. auch Nieskens/Demarle-Meusel 2013). Auch

die Kultusministerkonferenz (KMK) plädiert in der 2013 erstmalig veröffentlichten Empfehlung zur Eignungsabklärung für Beratungs- und Selbsterkundungsangebote. Eine Erklärung für die Zurückhaltung gegenüber Auswahlverfahren ist der formale Aufwand und die zu geringe Bewerberzahl. Weitere Gründe liefert der Blick auf die Sozialisation und den Ausbildungsauftrag in der Lehrerbildung: Selektive Verfahren widersprechen für viele dem Ausbildungsgedanken (Mädgefrau 2008, S. 20). Auch das Unbehagen darüber, bereits bei sehr jungen Menschen auf die spätere Berufsbewährung zu schließen, führt zur Ablehnung. Denn im Gegensatz zu Studiengängen, die ein breites Spektrum an Berufen ermöglichen, bildet das Lehramtsstudium in der Regel für ein klar definiertes Berufsfeld aus. Im Vordergrund steht demnach neben der gut erforschten Studieneignung die schwieriger zu erforschende Berufseignung (vgl. Mayr/Nieskens in diesem Heft, Nieskens 2013).

Mit Blick auf die aktuelle öffentliche Debatte zum Lehrerberuf zeigt sich ein ganz anderes Bild. Angefangen mit dem Hochschulbildungsreport 2020 (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey 2013), der eklatante Mängel bei der Lehrerausbildung identifizierte, über Studienergebnisse aus dem Saarland, wonach bereits Lehramtsstudierende zu Beginn des Studiums ein höheres Burnout-Risiko tragen als andere Berufsgruppen (Reichl/Wach/Spinath/Brünken/Karbach 2014), bis hin zu Schlagzeilen wie „Deutschland hat die falschen Lehrer“ (Wirtschaftswoche vom 20.8.2014) kommt das Thema Auswahl immer öfter zur Sprache.

Zugleich wird die Rekrutierung geeigneter Bewerber/innen ausdrücklich gefordert. Nach dem Hochschulbildungsreport 2020 ist die Anwerbung guter und karriereorientierter Schulabgänger/innen ein Erfolgsfaktor für die Verbesserung der Lehrerausbildung.

Dass sich Selbsterkundung und Auswahl bei der Rekrutierung nicht ausschließen, kann Diercks (2012) nachweisen: Je besser die Selbstauswahl (z.B. via Self-Assessment), desto besser wird die Auswahl bzw. desto größer wird der Pool an zur Auswahl stehendem guten Personal. Es gilt demnach, gute und geeignete Personen zur Bewerbung zu motivieren und ihnen z.B. mit einem Self-Assessment die Möglichkeit zu geben, eigene Erwartungen an ein Studium bzw. einen Beruf mit der Realität abzugleichen, ggf. anzupassen und zu entscheiden, ob dieser zu ihnen passt.

Hier setzt das Lüneburger Verfahren zur Gewinnung und Auswahl guter und geeigneter Lehramtsstudierender an: Es kombiniert die Rekrutierung via (verpflichtendem) Self-Assessment mit einem (freiwilligen, die Abiturnote ergänzenden) Auswahlverfahren. Die Leuphana folgt zudem den Empfehlungen der KMK (2013), Bausteine zur Eignungsabklärung so zu verankern und inhaltlich zu begleiten, dass von ihnen auch Impulse für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen der Studierenden ausgehen. Die Eignungsabklärung an der Leuphana ist damit ein wichtiger Beitrag zur qualitativen Weiterentwicklung der Lüneburger Lehrerbildung. Sie ist eingebettet in das Zulassungsverfahren für sämtliche Bachelor-Studiengänge der Universität.

Im Beitrag werden zuerst das Lüneburger Zulassungsverfahren im Überblick und dann die Spezifika in der Lehrerbildung vorgestellt (Stand 2014). Es werden erste Evaluationsbefunde berichtet.

2. „Talent geht vor Note“ – Das Lüneburger Zulassungsverfahren im Überblick

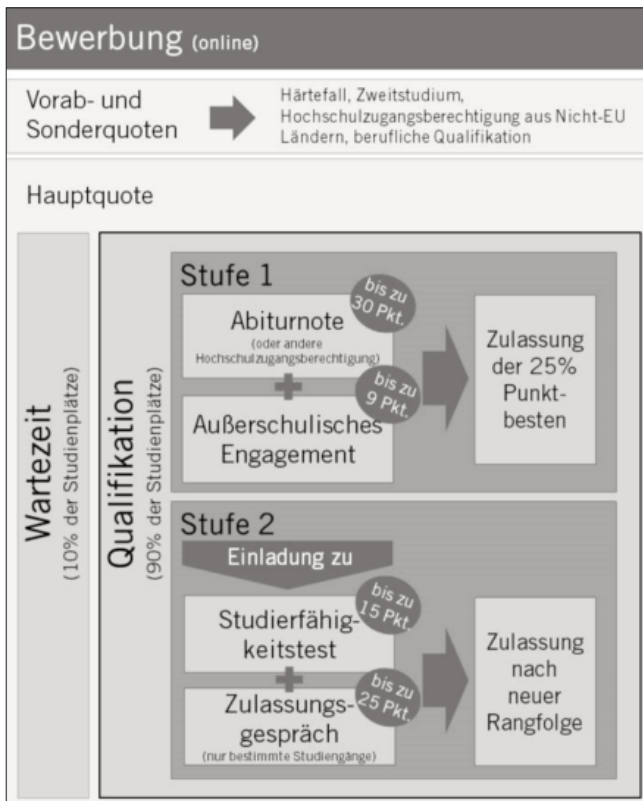
Anfang 2007 wurde an der Leuphana eine Zulassungsordnung für ein mehrstufiges Auswahl- und Zulassungsverfahren im Bachelor-Studium verabschiedet. Hintergrund dieser Entscheidung war der Wunsch, die bestehenden Zulassungskriterien um für die Leuphana wichtige Kriterien zu erweitern. Mit einem differenzierten Zulassungsverfahren sollte auf die Herausforderungen an eine Profilbildung der Hochschulen und einen stärkeren Wettbewerb um Ressourcen, Reputation und Studierende reagiert werden (Troost/Haase 2005).

Es wurden einheitliche und fachübergreifende Zulassungskriterien festgelegt, die Fähigkeiten, Kompetenzen und Erfahrungen der Bewerber/innen erfassen, welche mit der Ausrichtung des Leuphana Studienmodells (hier: das College für alle Bachelor-Studiengänge) korrespondieren und gleichzeitig die gängigen formalen Qualitätskriterien, die an eignungsdiagnostische Instrumente gestellt werden, erfüllen (hohe Objektivität, Reliabilität und Validität, eine geringe Verfälschbarkeit und Trainierbarkeit, Transparenz und Akzeptanz, Fairness, Ökonomie und juristische Sicherheit; Spoun/Reuther 2009). Mit dem Zulassungsverfahren verfolgt die Leuphana neben der Gewinnung besonders geeigneter Studierender und der Senkung der Studienabbruchquote weitere Ziele:

- Erweiterung des Zulassungskriteriums Hochschulzugangsberechtigung um studienrelevante Kompetenzen, Fähigkeiten und Erfahrungen der Bewerber/innen. Hiervon profitieren besonders Studierende mit einer relativ gesehen unzureichenden Abiturnote, die ihre Fähigkeiten im Zulassungsverfahren unter Beweis stellen können. Erklärtes Ziel ist damit auch die Reduzierung von Benachteiligungen im Zulassungsverfahren.
- Erhöhung der Diversität unter den Studierenden aufgrund der Würdigung von besonderen Lebenserfahrungen, sozialem Engagement, außerschulischen Qualifikationen etc..
- Erhöhung der Passgenauigkeit der Studierenden und Erhöhung der Anzahl von Bewerbungen mit dem Erstwunsch Lüneburg.
- Erhöhung der Bindung an die Leuphana bereits im Bewerbungsprozess, z.B. durch das begleitende Rahmenprogramm mit Informations- und Beratungsangeboten an den Zulassungstagen.

Eine Besonderheit des Lüneburger Zulassungsverfahrens ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an Test und Gespräch (Stufe 2, siehe Abbildung 1). Die Bewerber/innen erhalten – sofern ihr Punktwert aus Abiturnote und außerschulischem Engagement (Stufe 1) zur direkten Zulassung nicht ausreicht – eine Einladung zur Stufe 2 und können entscheiden, ob sie teilnehmen und damit ihre Zulassungschancen erhöhen möchten.

Abbildung 1: Das Lüneburger Zulassungsverfahren, Stand 2014



Trotz der hohen Entwicklungskosten hat er sich langfristig als ökonomisch günstiges Instrument erwiesen. Der Studierfähigkeitstest enthält folgende Aufgabengruppen:

- Zusammenhänge analysieren
- Strukturen erkennen
- Sprache präzise verwenden

Erfasste Fähigkeiten sind dabei u. a.: Umgang mit Texten und Quellen, Sprachpräzision, Umgang mit quantitativen Konzepten, Abstraktionsfähigkeit, Umgang mit komplexen Zusammenhängen sowie vernetztes Denken. Zudem geht es um allgemein relevante kognitive Fähigkeiten für ein Studium, z.B. im Rahmen der Bewertung von Informationen, dem Prüfen von Hypothesen und Annahmen.

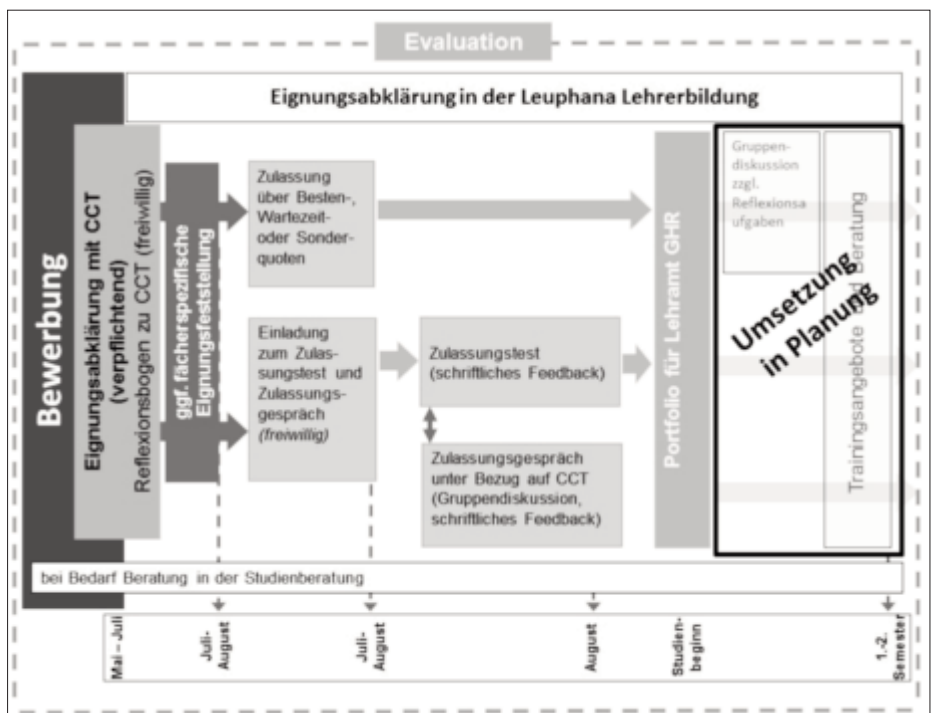
Die persönliche Vorstellung im Zulassungsgespräch

Mit dem Einbezug von Auswahlgesprächen in das Zulassungsverfahren der Leuphana sollen die Studienmotivation und weitere Eignungsmerkmale berücksichtigt werden, die durch den Test nicht abgebildet werden können (Wissenschaftsrat 2004). Die Zulassungsgespräche werden für verschiedene Studiengänge (in der Lehrerbildung Entwicklung eines abgewandelten Verfahrens, siehe Abschnitt 3) wie folgt angeboten:

- Einzelgespräch: u. a. Motivation und Interessen; Engagement,
- Referat (Thema wird selbstständig gewählt und vorbereitet): u. a. Präsentationsfähigkeit,
- Gruppengespräch (Vierergruppe): u.a. Argumentations- und Reflexionsfähigkeit, soziale Kompetenzen.

Auf Transparenz und Fairness wird im Lüneburger Zulassungsverfahren viel Wert gelegt. Die Studienbewerber/-innen werden vorab über die Ziele und Bewertungskriterien im Zulassungsverfahren informiert und können sich z.B. im Internetauftritt Beispielaufgaben ansehen. Nach dem Zulassungsverfahren erhalten sie zeitnah ein schriftliches Feedback zum Abschneiden bei Test und Gesprächen. Dabei wird noch einmal das Verfahren erläutert, die erreichten Punkte dargestellt (aufgegliedert nach den Bewertungsdimensionen und im Benchmarking mit den Mitbewerben) sowie eine vorläufige Information über Zulassung oder Absage mitgeteilt (der rechtsgültige Bescheid erfolgt per Post).

Abbildung 2: Bewerbungsverfahren in der Lüneburger Lehrerbildung, Stand 2014



Studierfähigkeit – Der Lüneburger Zulassungstest

Die Leuphana entschied sich für den Einsatz eines speziellen, exklusiv entwickelten Studierfähigkeitstests, der seit dem Wintersemester 2008/09 jährlich hochstandardisiert durchgeführt und automatisch ausgewertet wird.

3. Die Lüneburger Lehrerbildung und ihr Weg zum Zulassungsverfahren

Die Stufe 2 des Auswahlverfahrens (Studierfähigkeitstest) wird in der Lehrerbildung seit 2013 um lehrerberufsspezifische Zulassungsgespräche ergänzt. Es wurde darauf geachtet, (1) die besonderen Eignungsaspekte künftiger Lehrkräfte zu fokussieren, (2) den Aufwand des Auswahlverfahrens für die Gesprächsleitungen begrenzt zu halten, (3) eine Verknüpfung mit dem bereits seit 2009 an der Leuphana verpflichtend eingeführten Self-Assessment CCT (Career Counselling for Teachers) für die Bewerber/innen herzustellen und (4) eine Verknüpfung mit dem in Niedersachsen neu einzuführenden Portfolio für den Studienverlauf zu erarbeiten. Eine fakultätsübergreifende Arbeitsgruppe hat dieses Verfahren zwei Jahre lang vorbereitet. Abbildung 2 zeigt die Facetten der Auswahl für die Lüneburger Lehrerbildung im Überblick.

CCT – Das Self-Assessment in der Lüneburger Lehrerbildung

Die Lehrerbildung ist in Lüneburg der einzige Studiengang, der vor dem Auswahlverfahren mit CCT ein Self-Assessment verpflichtend vorschreibt. Das EU-Projekt Career Counselling for Teachers (CCT) startete 1999 auf Initiative und mit Beteiligung der Leuphana und wird nunmehr von einem international zusammengesetzten gemeinnützigen Verein weitergeführt. CCT möchte den Lehrerberuf als attraktiven und herausfordernden Beruf präsentieren. Das zentrale Mittel dazu ist die Online-Plattform CCT (für Deutschland: www.cct-germany.de). Neben Informationen zum Lehrerberuf und Reportagen bilden das Herzstück von CCT die Selbsterkundungsverfahren: Fragebögen und Tests, mit denen die persönlichen Voraussetzungen für eine erfolgreiche und befriedigende Berufstätigkeit als Lehrkraft bzw. für spezielle Karrieren im Bildungswesen geklärt werden können. Die Verfahren sind theoretisch fundiert, online bearbeitbar und liefern individualisierte Ergebnismeldungen. Sie zielen auf Merkmale, die sich in der Berufspsychologie und in den Forschungen zum Lehrerberuf als bedeutsam herausgestellt haben (Mayr 2011). Die meisten der angebotenen Verfahren erfassen Eigenschaften, andere thematisieren die Fachwahl oder die Biographie, z.B. indem sie pädagogische Vorerfahrungen erheben. Für wichtige Entscheidungssituationen – etwa die Entscheidung für oder gegen ein Lehramtsstudium – werden in einer „Geführten Tour“ eine Abfolge ausgewählter Informationstexte und Selbsterkundungsverfahren angeboten, die mit einer zusammenfassenden Interpretation und mit Empfehlungen für weitere Abklärungen endet. Eine dieser Touren, die „Geführte Tour 1“, ist gemeint, wenn an einer Hochschule oder in einem Bundesland Studieninteressierte CCT verpflichtend bearbeiten müssen. Die Auswertung der Lüneburger Daten aus der CCT-Nutzung zeigt über die Jahre hinweg eine gute Wirkung

Abbildung 3: Gruppendiskussion im Zulassungsverfahren der Lüneburger Lehrerbildung, Stand 2014

Gruppendiskussion Lehrerbildung	
Beteiligte: 4 Bewerber/innen, 2 Gesprächsleiter/innen, 1 Protokollant/in	
Teil 1: Fallbeispiel aus dem Lehreraltag <ul style="list-style-type: none"> - Engagement & Initiative - Argumentationsfähigkeit - Soziale Kompetenz 	Teil 2: Auswertung Self-Assessment CCT <ul style="list-style-type: none"> - Selbstreflexion, -kritik bzgl. des Lehrerberufs - Informiertheit bzw. Reflexion der Entscheidung für den Studienort

des Verfahrens, um die 50% der Nutzer/innen wurden durch CCT angeregt, weitere Informationen zu den Anforderungen des Lehrerberufs einzuholen und über 60% erhielten Anregungen für ihre berufliche Entwicklung (Nieskens/Mayr/Meyerdiecks 2011).

Die Rolle von CCT im Zulassungsgespräch für die Lehrerbildung

Im Gegensatz zu den anderen Studiengängen an der Leuphana wurde 2013 und 2014 im Zulassungsgespräch, auch im Sinne der Ressourcenschonung für die Lehrerbildung, auf Einzelinterviews verzichtet. Es wird eine zweiteilige Gruppendiskussion mit folgendem Aufbau durchgeführt:

Grundlage des ersten Teils sind durch Studierende in einem Praktikumsforum geschilderte Fälle, zu denen mit Hilfe von Leitfragen diskutiert werden soll. Im zweiten Teil der Diskussion sollen die Bewerber/innen u. a. reflektieren, welche Aspekte des Lehrerberufs für sie eine Herausforderung darstellen könnten und sich dabei auf CCT beziehen. Es wird ausdrücklich nicht gefordert, eigene CCT-Ergebnisse zu nennen.

Durch die Einbeziehung von CCT in den zweiten Teil der Gruppendiskussion sollte den Studienbewerber/innen deutlich werden, dass die Selbstreflexion ein erster Baustein in der professionellen Entwicklung von Lehrkräften ist. Hierin werden sie auch durch das schriftliche Feedback zum Gruppengespräch unterstützt, welches Tipps zum Umgang mit den Ergebnissen und für die weitere berufliche Laufbahn sowie eine Übersicht zu den Beratungsangeboten an der Leuphana bereithält.

4. Erste Ergebnisse

Aus dem aktuellen Durchlauf 2014 ergeben sich folgende Resultate:

Aufwandsabschätzung

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, ist ein Hauptkritikpunkt an Auswahlverfahren der hohe Zeit- und Personalaufwand. Dies betrifft vor allem Auswahlgespräche. Hier konnte die Lüneburger Lehrerbildung auf die Erfahrungen aus den anderen Studiengängen zurückgreifen und sehr effektiv arbeiten. Durch eine gut strukturierte Vorbereitung ist es 2014 gelungen, innerhalb von zwei Tagen mit 376 Personen Gruppengespräche zu führen. Dies entspricht einer Teilnehmerquote von 43%, bezogen auf 879 zum Zulassungsverfahren Eingeladene (2.947 gültige Bewerbungen). Damit liegt die Lehrerbil-

derung am unteren Ende der Teilnahmequoten im Vergleich zu den anderen Lüneburger Studiengängen. Universitätsweit liegt die Teilnahmequote an den Zulassungsgesprächen bei bis zu 60%, wobei Abmeldegründe in der Regel auf Mehrfachbewerbungen hinweisen. Für das Zulassungsverfahren in der Lehrerbildung wurden 2014 26 Gesprächsleiter/innen sowie 10 Protokollant/innen und 7 weitere Mitarbeiter/innen eingesetzt. Die Einschreibequote konnte durch die Durchführung von Test und Gesprächen von rund 30% auf rund 70% erhöht werden.

Gewährleistung der Standardisierung

Durch eintägige Schulungen der Gesprächsleitungen, umfangreiche Leitfäden zur Gesprächsvorbereitung und einheitliche Bögen zur Bewertung konnte eine größtmögliche Standardisierung gewährleistet werden. Die vorgegebenen Leitfäden enthalten nicht nur die sechs zu beobachtenden Verhaltenskategorien (siehe Abbildung 3), sondern jeweils auch Erläuterungen (z.B. für Argumentationsfähigkeit: „argumentiert präzise“, „beleuchtet ein Problem von verschiedenen Seiten“). Die Beurteilung erfolgt durch zwei Gesprächsleitungen, deren Urteile anschließend gemittelt werden. Ein wichtiges Qualitätsmerkmal bei der Beobachtung durch mehrere Personen stellt die Beobachterübereinstimmung dar (Wirtz/Caspar 2002). Diese wurde anhand des statistischen Kennwerts Kruskals Gamma berechnet und lag 2014 für die einzelnen Beurteilungsdimensionen zwischen .45 und .71 ($p < .001$; $x_{med} = .55$).

Ergebnisse in Test und Gespräch

Die Abbildung 4 zeigt die Punktwerte, die 2014 in Stufe 2 des Zulassungsverfahrens für die Lehrerbildung erreicht wurden.

Insgesamt liegt der Mittelwert der Punkte für die Gespräche leicht über dem numerischen Mittelwert. Gerade im zweiten Teil, der Selbstreflexion über die Anforderungen im Lehrerberuf, zeigten einige Bewerber/innen Schwächen. So waren sie eher selten in der Lage, die Eindrücke aus der Bearbeitung des Self-Assessments CCT in die Diskussion einzubringen und daraus Schlüsse für ihre Entwicklung im Studium zu ziehen.

Ergebnisse aus dem Self-Assessment CCT

Durch die Einbindung von CCT in das Zulassungsgespräch konnte die Nutzungshäufigkeit des Verfahrens gesteigert werden. Zum Vergleich: Im WS 2007/2008 haben 471 Studienbewerber/innen CCT freiwillig bearbeitet, in den Jahren ab 2009 mit verpflichtender Nutzung (ohne Auswahl) waren es im Schnitt jährlich 800 Teilnahmen¹, 2013 waren es immerhin 1109². Damit zeigt sich eine Tendenz, die auch schon in anderen Nutzungskontexten von CCT, z.B. im Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen, sichtbar wurde: Wenn für die Eignungsabklärung Instrumente sinnvoll miteinander verknüpft werden, die zukünftigen Lehrkräfte ausreichend Informationen über die Ziele der Verfahren erhalten und

Abbildung 4: Durchschnittliche Resultate in Stufe 2 des Zulassungsverfahrens Lehrerbildung, 2014

LL (n=376)	Beurteilungsskala von...	... bis	Mittelwert (Punkte)	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Gespräche	0	25	14,3	4,3	4	25
Test	0	15	7,3	2,6	1	14
Gesamtergebnis	0	20	10,8	5,6	0	17

für sich einen „Gewinn“, z.B. in Form von Anregungen für das Studium, erkennen, erhöht sich die Akzeptanz.

5. Fazit und Ausblick

Das Lüneburger Zulassungsverfahren für die Lehrerbildung erfährt eine hohe Zustimmung bei den Bewerber/innen. Die Gruppengespräche werden als ausgesprochen fair und angenehm wahrgenommen, 86% gaben an, dass sie sich im Gespräch gut einbringen konnten (Ergebnis aus standardisierter Feedbackbefragung, betrifft die Antworten „trifft zu“ und „trifft voll zu“). 83% gaben an, dass das Verfahren ihren Wunsch verstärkt, an der Leuphana zu studieren. Damit steigt auch die Bindung an die Leuphana, da die Bewerber/innen die Chance schätzen, sich in einem solchen Verfahren persönlich vorstellen zu können. 78% der Bewerber/innen hielten das Zulassungsverfahren mit Gruppendiskussion und Test für ein gutes Verfahren, um ihre Eignung für das Studium zu ermitteln. Immerhin 50% meinten, dass ihnen die Gespräche geholfen hätten, ihre Eignung für das Studium selbst besser einschätzen zu können (zusätzlich kreuzten weitere 33% „teils/teils“ an).

Die zukünftigen Lehrkräfte wurden 2013 gefragt, welche Rolle die Nutzung von CCT im Kontext Auswahl für sie gespielt habe. Dahinter stand die Frage, ob die Bewerber/innen durch die Vorbereitung auf das Zulassungsverfahren dazu angeregt werden, die beiden Bausteine Selbsterkundung und Auswahl in Verbindung zu bringen. Auch diese Ergebnisse fielen überraschend positiv aus, 64% gaben an, CCT habe dazu beigetragen, dass sie mit klaren Vorstellungen über den Lehrerberuf in das Zulassungsgespräch gehen konnten. Die Verknüpfung von Selbst- und Fremdelektion in der Lehrerbildung hat sich demnach bewährt. Zukünftig soll durch eine Begleitforschung die Eignung der Zulassungskriterien im Hinblick auf die Vorhersage des Studienerfolgs und, im Falle der Lehrerbildung, auch des Berufserfolgs geprüft werden.

¹ Auch wenn Verfahren wie Self-Assessments von Hochschulen verpflichtend eingefordert werden, haben sie in der Regel nicht den juristisch abgesicherten Status einer zwingenden Zulassungsvoraussetzung vor Studienbeginn. Der Beleg über die Nutzung von CCT ist in Lüneburg der Bewerbung beizufügen, allerdings nicht zwingend für die Einschreibung.

² Dass trotz Verpflichtung nur ca. 50% der Bewerber/innen nachweislich CCT nutzen, lässt sich folgendermaßen erklären: 1. CCT wurde von vielen ohne Angabe des Gruppencodes „Leuphana“ durchlaufen, die Daten lassen sich nicht zuordnen. 2. CCT ist auch an der benachbarten Universität Hamburg verpflichtend. Durch Mehrfachbewerbungen wurde CCT vermutlich häufig mit dem Gruppencode „Hamburg“ bearbeitet. 3. Es fehlen Kontrollen und Nachfragen zur CCT-Nutzung an der Leuphana.

Eine erste Modifikation des Verfahrens unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse aus dem Vorjahr wird zum Wintersemester 2015/16 eingeführt. So soll eine Einzelgesprächs-Komponente in Form einer Vorstellungsrunde zur Berufs-, Fächer- und Studienortwahl in die Diskussionen eingebunden werden.

Literaturverzeichnis

Diercks, J. (2012): Die Bedeutung der Bewerberselbstauswahl für die Rekrutierung im öffentlichen Dienst. In: Helmke, T./Kühte, A. (Hg.): Engpass Personal im öffentlichen Dienst: Handlungsbedarf, Strategien und praxisorientierte Konzepte vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Berlin, S. 130-146.

Mädgefrau, J. (2008): Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. Paradigma, 1/2008, S. 17-23

Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 125-148.

Nieskens, B. (2013): Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl bei Lehramtsinteressierten – Konzepte, Verfahren und Perspektiven. In: Asdonk, J./Bornkessel, P./Kuhnen, S.U. (Hg.): Übergang Schule – Hochschule. Analysen – Konzeptionen – Gestaltungsperspektiven. Münster.

Nieskens, B./Demarle-Meusel, H. (2013): Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung (verfügbar unter www.telekom-stiftung.de/zeit-konferenzen).

Nieskens, B./Mayr, J./Meyerdiercks, I. (2011): CCT – Career Counselling for Teachers: Evaluierung eines online Beratungsangebots für Studieninteressierte. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 4/H. 1, S. 8-32.

Reichl, C./Wach, S./Spinath, F.- M./Brünken, R./Karbach, J. (2014): Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. Journal of Vocational Behavior, Vol. 85, pp. 85-92.

Spoun, S./Reuther, H. (2009): Information und Auswahl von Studierenden als zentraler Faktor für Studienqualität: Erste Erfahrungen der Leuphana Universität Lüneburg. Das Hochschulwesen, Jg. 56/H. 3, S. 89-97.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey (2013): Hochschulbildungsreport 2020. Essen.

Trost, G./Haase, K. (2005): Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg; Jg. 6, Essen.

Wirtz, M./Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen. Göttingen.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Berlin.

- **Dr. Birgit Nieskens**, Dipl.-Päd., Programmmanagerin MindMatters, Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: nieskens@uni.leuphana.de
- **Dr. Philipp Alexander Freund**, Universitätsprofessor für Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: afreund@uni.leuphana.de
- **Stefanie Lüttke**, M. Sc., Psychologin, Referentin Auswahlverfahren College, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: sluedtke@uni.leuphana.de

Judith Ricken (Hg.): lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

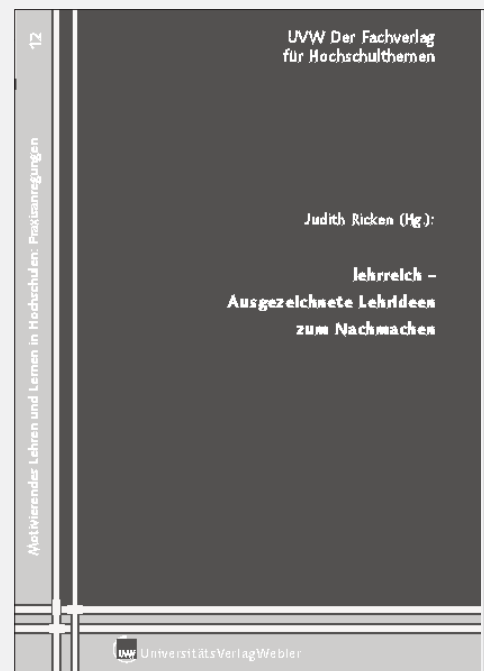
Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

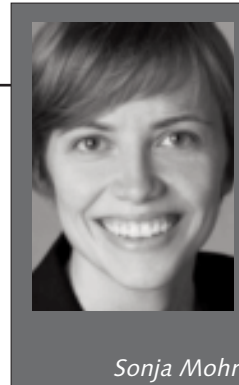
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,
105 Seiten, 14,90 Euro

Sonja Mohr & Angela Ittel

Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten



Sonja Mohr



Angela Ittel

In this study, pre-service teachers from five technical universities (N = 299) were asked to answer open-ended questions concerning their satisfaction and to make suggestions for improvement of their teacher preparation programmes. Results show that pre-service teachers were most frequently satisfied with their field-work, and made suggestions for improvement regarding the quality of teacher preparation. Quantitative analyses were conducted considering pre-service teachers' university affiliation, school type, and subjects. Results show diverse patterns of pre-service teachers' satisfaction at technical universities.

Im Zuge des Bologna-Prozesses sollte das Studium, so auch die Lehrkräfteausbildung, an deutschen Hochschulen reformiert und vereinheitlicht werden. Heute ist deutlich, dass die Hochschulen die formulierten Vorgaben sehr unterschiedlich umgesetzt haben: Der Großteil der Hochschulen hat die Ausbildung auf modularisierte Bachelor- und Master-Abschlüsse umgestellt, während wenige Hochschulen ein modularisiertes Staatsexamen beibehalten haben. An einigen Hochschulstandorten werden die Studierenden systematisch zu ihrer Zufriedenheit mit den neuen Studiengängen befragt. Die Studienzufriedenheit wird neben objektiven Aspekten wie Studienleistungen als subjektiver Prädiktor für den Ausbildungserfolg angesehen und steht in Zusammenhang mit dem Engagement, der Leistung, dem Studienabbruch oder einem Fachwechsel (Westermann 2010). Bislang fand jedoch keine hochschulübergreifende Befragung Lehramtsstudierender an technischen Universitäten statt, obwohl an derzeit 13 von 17 technischen Universitäten Lehrkräfte ausgebildet werden. Außerdem wird die Studienzufriedenheit in der Regel mittels standardisierter Fragebögen erfasst, was die differenzierte Erfassung von relevanten Aspekten nicht ermöglicht. Diese Forschungslücken sucht die vorliegende Studie zu schließen.

1. Zur Relevanz der Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium

Für technische Universitäten ist die Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) der Studienabbruch ein großes Problem darstellt. Insgesamt liegt die Studienabbruchquote aller deutschen Lehramtsstudierenden zwar nur bei 8%, doch umfasst dieser Pro-

zentsatz alle Fächergruppen (Heublein et al. 2010). Für einzelne Fächergruppen im Lehramtsstudium liegen bislang keine spezifischen Ergebnisse vor, doch lässt sich zeigen, dass die Abbruchquoten in MINT-Fächern grundsätzlich deutlich höher ausfallen: Mathematik/Naturwissenschaften (28%), Informatik (32%) und Ingenieurwissenschaften (25%, ebd.).

Das Konzept der Studienzufriedenheit wurde von Westermann et al. (1996) als individuelle Einstellung der Studierenden zum Studium definiert. Die Studienzufriedenheit kann sich auf zwei Dimensionen beziehen (Westermann 2010): Eine allgemeine Zufriedenheit, die die Einstellung zum Studium insgesamt repräsentiert sowie die Zufriedenheit mit spezifischen Aspekten des Studiums (z.B. dem Praxisbezug). In Bezug auf die quantitative Erfassung der Studienzufriedenheit kritisiert Damrath (2006), dass in vielen Studien das Konstrukt nicht ausreichend differenziert dargestellt und nur mithilfe weniger Items erfasst werde. Ziel der hier vorliegenden Studie war daher, anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse schriftlicher Aussagen zu Zufriedenheit und Verbesserungswürdigkeit der Angebote des Lehramtsstudiums, die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden technischer Universitäten zu erfassen. Ein solcher Ansatz berücksichtigt die Kritik Damraths, indem den Studierenden offene Antwortformate zur Verfügung gestellt werden. Die Analyse der Äußerungen lässt Rückschlüsse auf die Bedürfnisse, Ziele sowie antizipierten Erfüllungszustände und Wertorientierungen der Lehramtsstudierenden an technischen Universitäten zu. Diese Erkenntnisse sind sowohl für die ausbildenden Institute als auch für die Gestaltung der Ausbildung relevant. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zur Studienzufriedenheit von (Lehramts-)Studierenden diskutiert, der Grundlage für den Auswertungsprozess war.

1.1 Aktueller Forschungsstand zur Studienzufriedenheit

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse werden zunächst deskriptiv dargestellt. In Abschnitt 1.1 erfolgt eine Zusammenfassung, um zu explizieren, welche deduktiv gewonnenen Kategorien der Auswertung zugrunde lagen.

Im Rahmen einer bundesweiten Studierendenbefragung (Vöttiner/Woisch 2012) wurden bedeutsame Erkenntnisse zu Studienbedingungen und Lehrqualität gewonnen, die eine wichtige Grundlage dieser Arbeit bilden, da eine explizite inhaltliche Berücksichtigung der Urteile Lehramtsstudierender erfolgte. Insgesamt seien, so die Autoren, 55% der Studierenden an Universitäten mit den Studienbedingungen zufrieden. Grundsätzlich wurden die didaktische Lehrqualität sowie die Vorbereitung der Lehrenden auf die Veranstaltungen von den Studierenden positiv bewertet, wobei sich die Bewertungen Studierender verschiedener Studiengänge unterscheiden: Lehramtsstudierende zeigten sich neben Bachelor-Studierenden ohne Lehramtsbezug besonders unzufrieden (ebd. S. 55). Bei einigen Ergebnissen werden daher die Antwortmuster von Lehramtsstudierenden zusätzlich erläutert: Sie bewerteten vor allem die Überfüllung von Lehrveranstaltungen, die Organisation und Abstimmung der Lehre, die Breite/Vielfalt des Lehrangebots, die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen sowie die zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen eher negativ. Die Autoren führen die schlechte Bewertung Lehramtsstudierender zur Herstellung von Bezügen zwischen den Fächern darauf zurück, dass die Studienelemente (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft) unzureichend vernetzt seien (ebd. S. 5). Verbesserungswünsche äußerten Lehramtsstudierende in Bezug auf Lehrveranstaltungen (häufiger Lehrveranstaltungen im kleinen Kreis) und Rahmenbedingungen des Studiums (Änderungen von Prüfungs- und Studienordnungen).

Für Lehramtsstudierende ist außerdem das „Lernfeld Praktikum“ von großer Bedeutung, da sie im Rahmen von Praktika Unterrichtserfahrungen sammeln können, die Aufgaben und Herausforderungen des Lehrberufs kennen lernen und dadurch ihre Studien- und Berufswahlmotivation prüfen können (Hascher 2012). Dick (1996, S. 151) merkt ebenfalls an, dass Studierende Praktika als „enorm wichtig“ beurteilen. Schüssler und Keuffer (2012) haben in einer qualitativen Studie die Bewertungen des Praxisbezugs und der Praktika im Lehramtsstudium untersucht. Insgesamt äußerten die Studierenden den Wunsch nach mehr Praxis, jedoch konnten zwei unterschiedlich differenzierte Antwortmuster identifiziert werden: Studierende sprachen sich entweder für einen stärkeren Anwendungsbezug aus oder wünschten sich die bessere Verknüpfung und Reflektion von Theorie und Praxis in der Ausbildung. Die Autoren stellten außerdem eine generelle Kritik an dem Praxisbezug der Lehre fest.

Cramer (2013) hat Lehramtsstudierende die Bedeutsamkeit und Qualität der verschiedenen Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft, Schulpraktika) im Studienverlauf einschätzen lassen. Die Ergebnisse zei-

gen, dass Studierende die Qualität und Bedeutsamkeit der Bildungswissenschaften am niedrigsten einschätzen. Dabei wird vor allem der fehlende Praxisbezug bemängelt. Die Qualität der Schulpraktika wird von den Studierenden am besten eingeschätzt.

1.2 Berücksichtigung spezifischer Stichprobenmerkmale

Kaub et al. (2012) haben Interessens-, Leistungs- und Zufriedenheitsprofile von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fachkombinationen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende naturwissenschaftlicher Fächer weniger zufrieden mit den Studienbedingungen sowie der Bewältigung von Studienbelastungen waren als Studierende der Sportwissenschaften bzw. Studierende gemischter Fächerkombinationen (Kombination aus natur-/geistes-/sprachwissenschaftlichen Fächern). Gold und Giesen (1994) haben in ihrer Studie auch die gewählte Fächergruppe (geisteswissenschaftlich vs. naturwissenschaftlich) und den Lehramtstyp (Lehramt für Grundschulen und die Sekundarstufe I vs. Lehramt für die Sekundarstufe II) berücksichtigt. Es zeigte sich, dass Studierende naturwissenschaftlicher Fächer die Strukturiertheit des Studiums besser beurteilten, aber einen höheren Leistungsdruck erlebten, als Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer. In Bezug auf den Lehramtstyp zeigte sich, dass Studierende des Grund- und Sekundarschullehramts die Interaktionsstrukturen mit Lehrenden sowie die Praxisorientierung positiv beurteilten und niedrigere Leistungsanforderungen erlebten.

1.3 Zusammenfassung

Werden die vorliegenden Studienergebnisse zusammengefasst, so wird deutlich, dass sich Studienzufriedenheit vor allem dann einstellt, wenn die Lehrqualität und Praxisorientierung des Studiums hoch sind. Von ebenso großer Bedeutung für die Zufriedenheit scheinen auch die Rahmenbedingungen des Studiums zu sein. Aufgrund der heterogenen Studienstrukturen, da Lehramtsstudierende unterschiedliche Fächer belegen und Studieninhalte in der Ausbildung durchlaufen, bezieht sich ihre Zufriedenheit möglicherweise nicht generell auf ihr gesamtes Studium, sondern auf einzelne Teilbereiche (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Schulpraktika). Es ist davon auszugehen, dass die Zufriedenheit vor allem von der eingeschätzten berufspraktischen Relevanz der Inhalte abhängt. Die Aspekte, die in der Bewertung der Studierenden schlecht abgeschnitten haben, verdeutlichen die Ansatzpunkte für die Verbesserungswürdigkeit des Studiums: Auch hier sind die Lehrqualität und die Praxisorientierung bedeutsame Faktoren, aber die Studienorganisation scheint besonders problematisch.

2. Vorgehen, Ziele und Fragestellungen dieser Studie

Mit allen elf technischen Universitäten, die lehramtsbezogene Studiengänge anbieten, wurde Kontakt aufgenommen, um für die Beteiligung an der Studie zu werben (Auswahlkriterium: Die Hochschulen bieten nicht nur die fachwissenschaftliche Ausbildung an). Fünf

Hochschulen haben sich bereit erklärt, die Einladung zu einer Online-Befragung an Lehramtsstudierende zu versenden. Die Rücklaufquote lässt sich nicht ermitteln, da diverse unterschiedliche E-Mailverteiler der beteiligten Hochschulen für die Bekanntmachung der Online-Befragung genutzt wurden. Die fünf Hochschulen werden in den dargestellten Analysen als H1-H5 bezeichnet. Diese anonyme Darstellung soll hochschulspezifische Zuschreibungen vermeiden. Die Hochschulen erhielten bei Interesse ausgewählte Sonderauswertungen der hochschulspezifischen Ergebnisse.

Ziele

Frei formulierte Begründungen bieten die Möglichkeit, die Ursachen für die Studienzufriedenheit differenziert nachzuvollziehen. Ziel der hier vorliegenden Auswertungen war daher die Erfassung der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden über offene Fragestellungen. Die konkreten Fragestellungen in der Online-Erhebung lauteten: Mit welchen Aspekten, Inhalten oder Strukturen ihres Studiums sind Sie zufrieden? Welche Aspekte, Inhalt und Strukturen in Ihrem Studium sind Ihrer Ansicht nach verbesserungswürdig?

Fragestellungen

Folgende Kategorien wurden auf Basis des Forschungsstandes der qualitativen Auswertung zugrunde gelegt: Zufriedenheit mit bzw. Verbesserungswürdigkeit von Studienorganisation/Rahmenbedingungen, Lehrqualität, Studienbelastungen sowie Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis.

Mittels einer Quantifizierung der qualitativen Daten sollten folgende Fragen beantwortet werden: *Mit welchen Aspekten sind die Studierenden besonders zufrieden? Welche Aspekte sind besonders verbesserungswürdig? Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Antwortverhalten der Lehramtsstudierenden und ihrer Hochschulzugehörigkeit, dem angestrebten Lehramtstyp oder der Fächerkombination?*

3. Methoden

3.1 Stichprobe

Die hier analysierten Daten entstammen einer Längsschnittstudie mit Lehramtsstudierenden fünf technischer Universitäten. An insgesamt drei Messzeitpunkten (Februar 2011; Oktober 2011; Juni 2012) wurde ein Onlinefragebogen eingesetzt, bei dem die Erfassung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung der Studierenden im Mittelpunkt stand.¹ Am zweiten Messzeitpunkt (Oktober 2011), bei dem die offenen Fragen zur Studienzufriedenheit in den quantitativen Fragebo-

Tabelle 1: Kategoriensystem, Interrater-Reliabilität, absolute Häufigkeiten und Ankerbeispiele

Kategorie		Kappa	Häufig.	Ankerbeispiel
Fachdidaktik	Zufriedenheit	.860	28	„Übungen in der Fachdidaktik“
	Verbesserung	.776	50	„mehr konkrete Unterrichtsplanungen“
Fachwissen-schaft	Zufriedenheit	.819	21	„fachliche Ausbildung sehr umfassend und macht Lust, weiter zu lernen“
	Verbesserung	.703	37	„fachliches besser auf den Unterrichtsalltag abstimmen“
Bildungswis-senschaften	Zufriedenheit	.875	12	„Veranstaltungen zur Einführung (Pädagogische Psychologie)“
	Verbesserung	.694	40	„zu wenig Praxisbezug im Bereich der Erziehungswissenschaft“
Schulpraxis	Zufriedenheit	.939	60	„frühe und umfassende Praxiserfahrung durch viele Praktika“
	Verbesserung	.729	38	„mehr Praxis einführen und zwar von Anfang an“
Qualität der Lehre	Zufriedenheit	.624	44	„Inhalte, die auf den Unterrichtsalltag abgestimmt sind“
	Verbesserung	.506	78	„Qualität der Lehre“
Studien-organisation	Zufriedenheit	.724	22	„Differenzierte Veranstaltungen zu den verschiedenen Schulformen“
	Verbesserung	.768	60	„Vorlesungen, Seminare und Praktika so legen, dass sich nichts überschneidet“

gen integriert wurden, haben sich 299 Lehramtsstudierende beteiligt (27% männlich). Der Altersdurchschnitt der Studierenden lag bei 24,5 Jahren (SD = 4.2 Jahre). 36% der Studierenden befanden sich im lehramtsbezogenen Bachelor-Studium und 28% im Master-Studium. An zwei der beteiligten Hochschulen wurden die gymnasialen Lehramtsstudiengänge nicht in Bachelor- und Master-Form umgestellt (23% im Staatsexamen-Studiengang). Über die Hälfte der Studierenden befand sich zum Zeitpunkt der Befragung im fünften bis siebten Hochschulemester. 19% strebten das Lehramt für die Grundschule, 14% für die Sekundarstufe I, 43% für das Gymnasium und 19% für die Berufsschule an. 41% der Studierenden studierte kein MINT-Fach, 31% studierten ein MINT-Fach und 24% studierten zwei MINT-Fächer. Die Grundschullehramtsstudierenden waren alle an der Hochschule H2 eingeschrieben.

3.2 Qualitatives Analyseverfahren

Die Textauswertung der schriftlichen Antworten erfolgte als qualitative, strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2010). In einem ersten Materialdurchgang wurden die formalen, aus der Theorie abgeleiteten Kategorien vorgelegt, um das Datenmaterial zu kodieren und das Kategoriensystem zu verifizieren. Dabei zeigte sich, dass kaum Studierende sich direkt zu Studienbelastungen geäußert haben, weshalb diese Kategorie gestrichen wurde. Aussagen, die sich dennoch auf belastende Aspekte des Studiums bezogen, wurden einer passenden anderen Kategorie zugeordnet (z.B. „Der Workload ist zu hoch“ zur Kategorie Studienorganisation). In einem Kodierleitfaden wurden für die Kategorien jeweils Definitionen und Ankerbeispiele angegeben. Ankerbei-

¹ Die Studienzufriedenheit konnte in den quantitativen, längsschnittlichen Analysen zur Vorhersage der Entwicklung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung als bedeutsamer Prädiktor identifiziert werden (siehe Mohr/Ittel 2015).

spiele gelten als repräsentatives Beispiel für jede Kategorie. Anschließend erfolgte die finale Kodierung der schriftlichen Aussagen durch zwei geschulte Forscherinnen. Die erzielte Inter-Reliabilität (Cohens Kappa von .506 bis .939) bei zwei Raterinnen ist als mindestens gut zu bezeichnen (Landis/Koch 1977). Die einzelnen Kappa-Werte sowie Ankerbeispiele und Angaben zur Häufigkeit (absolute Anzahl der Aussagen je Kategorie) sind in Tabelle 1 dargestellt. Insgesamt wurden 175 Aussagen den sechs Kategorien zur Zufriedenheit und 303 Aussagen den sechs Kategorien zur Verbesserungswürdigkeit zugeordnet.

3.3 Quantitatives Analyseverfahren

Bei der Kodierung wurden zwei Werte festgelegt: 0 bedeutet, dass in dieser Kategorie keine Aussage getroffen wurde und 1 bedeutet, dass in dieser Kategorie ein Kommentar vorlag. Aufgrund dieser kategorialen Struktur verlangen die Daten nach spezifischen Analyseverfahren. Die Kreuztabellierung eignet sich für solch dichotome Daten, auch wenn zum Teil nur wenige Ausprägungen der Werte vorliegen (z.B. wenn sich nur wenige Studierende bestimmter Hochschulen in der Kategorie geäußert haben). Dabei wird eine Matrix aus zwei Merkmalen erstellt und mittels Pearson's Chi-Quadrat-Tests getestet, ob ein Zusammenhang in der Häufigkeitsverteilung der kodierten Ausprägungen vorliegt. Voraussetzungen für die Durchführung des Chi-Quadrat-Tests beziehen sich auf die Häufigkeiten der Ausprägungen in den Feldern der Matrix: Demnach sollten in allen Feldern mindestens eine Ausprägung und in höchstens 20% der Felder weniger als fünf Ausprägungen vorliegen (Field 2009).

4. Ergebnisse

4.1 Äußerungen zur Studienzufriedenheit und -verbesserungswürdigkeit

In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem generellen Antwortverhalten der Studierenden (Wurden Äußerungen gemacht oder nicht?) und der Zugehörigkeit zu einer der beteiligten Hochschulen, dem gewählten Lehramtstyp oder der Fächergruppe gab. Die nicht signifikanten Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests können als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass die Ergebnisse der nachfolgenden Analysen nicht durch das generelle Antwortverhalten der Studierenden bestimmter Hochschulen, Lehramtstypen oder Fächer verzerrt wurden.

Die absoluten Häufigkeiten der Äußerungen zur Zufriedenheit und Verbesserungswürdigkeit wurden bereits in Tabelle 1 dargestellt. In der folgenden Tabelle 2 werden die relativen Häufigkeiten angegeben: Dadurch können die Verteilungen der Antworten auf die Kategorien in den beiden Dimensionen Zufriedenheit und Verbesserungswürdigkeit anschaulich miteinander verglichen werden. Der Befund, dass Studierende die Schulpraxis am

besten bewerten und sich wenig zufrieden mit den Bildungswissenschaften zeigen, entspricht den Ergebnissen einer Studie von Cramer (2013). Zum differenzierten Verständnis der Daten dienen die folgenden quantitativen Analysen, in denen systematische Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten der Studierenden und Stichprobenmerkmalen aufgedeckt werden. Die Ergebnisse wurden ausschließlich für die Kategorien Schulpraxis, Qualität der Lehre und Fachdidaktik signifikant, weshalb sich die Darstellungen in den folgenden Abschnitten auf diese Kategorien beschränken.

4.2 Antwortverhalten und Hochschule

In einem nächsten Schritt wurde das Antwortverhalten der Studierenden zur Zufriedenheit oder Verbesserungswürdigkeit je Kategorie mit der Hochschulzugehörigkeit in Zusammenhang gebracht. Zwar zeigten sich signifikante Ergebnisse in Bezug auf die Zufriedenheit und die Verbesserungswürdigkeit in der Kategorie Schulpraxis, hier waren aber die Voraussetzungen zur Durchführung von Chi-Quadrat-Tests verletzt (Field 2009), da in einigen Feldern keine Ausprägungen vorlagen, d. h. dass sich die Studierenden der Hochschule H3 weder zufrieden noch kritisch zeigten. Diese Ergebnisse können also nur eingeschränkt interpretiert werden. Deskriptiv lassen sich jedoch trotzdem Unterschiede im Antwortverhalten der Studierenden an den beteiligten Hochschulen erkennen: Während sich an der Hochschule H2 32% der Studierenden zufrieden mit der Schulpraxis zeigten, waren nur 7% (H1), 8% (H4) bzw. 13% (H5) der Studierenden der verbleibenden Hochschulen zufrieden mit der Schulpraxis. Bei Verbesserungsvorschlägen zur Schulpraxis zeigten sich folgende Häufigkeiten je nach Hochschule: 13% (H1), 18% (H2), 0% (H3), 15% (H4) und 6% (H5).

4.3 Antwortverhalten und Lehramtstyp

Schulpraxis

In der Kategorie Schulpraxis zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Lehramtstyp und der Äußerung von Zufriedenheit ($\chi^2 = 20.70, p < .01$): Während sich ein vergleichsweise kleiner Teil der Berufsschul- (5%) und Gymnasial-Lehramtsstudierenden (17%) zufrieden äußerte, waren Grundschul- (34%) und Sekundarschul-Lehramtsstudierende (36%) häufiger zufrieden mit der Schulpraxis. Die Nennung von verbesserungswürdigen Aspekten bezogen auf die Schulpraxis stand nur tendenziell in Zusammenhang mit dem angestrebten Lehramtstyp der Studierenden ($\chi^2 = 6.90, p < .10$). Am häufigsten wurde die Schulpraxis von Grundschul-Lehramtsstudie-

Tabelle 2: Relative Häufigkeiten in allen Kategorien

	Fachdidaktik	Fachwissenschaft	Bildungswissenschaft	Schulpraxis	Qualität der Lehre	Studienorganisation
Zufriedenheit	15%	11%	6%	32%	24%	12%
Verbesserung	16%	12%	13%	13%	26%	20%

Anmerkung: Die angegebenen relativen Häufigkeiten beziehen sich je Kategorie auf den Anteil an der Gesamtmenge der Aussagen (Zufriedenheit = 175 Aussagen; Verbesserung = 303 Aussagen).

renden als verbesserungswürdig beurteilt (23%, Sekundarschule: 14%, Gymnasium: 12%, Berufsschule: 7%). Insbesondere die Grundschul-Lehramtsstudierenden sind demnach vorrangig entweder zufrieden oder unzufrieden mit der Schulpraxis.

Lehre

In der Kategorie Qualität der Lehre stand die Zufriedenheit ebenfalls in Zusammenhang mit dem Lehramtstyp ($\chi^2 = 16.61$, $p < .01$): Vor allem die Sekundarschul-Lehramtsstudierenden zeigten sich zufrieden (33%; Grundschule: 18%, Gymnasium: 8%, Berufsschule: 16%). Ob die Studierenden verbesserungswürdige Aspekte genannt haben, stand nur tendenziell in Zusammenhang mit dem angestrebten Lehramtstyp ($\chi^2 = 6.82$, $p < .10$): 34% der Grundschul-, 36% der Sekundarschul-, 19% der Gymnasial- und 27% der Berufsschul-Lehramtsstudierenden haben Kritik an der Qualität der Lehre geäußert.

Fachdidaktik

Darüber hinaus zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Äußerung von Zufriedenheit in der Kategorie Fachdidaktik und dem Lehramtstyp ($\chi^2 = 9.98$, $p < .05$): Während sich 16% der Gymnasial- und 10% der Sekundarschul-Lehramtsstudierenden zufrieden zeigten, trafen diesbezüglich jeweils nur 2 bzw. 5% der Studierenden der anderen Lehramtstypen eine Aussage.

4.4 Antwortverhalten und Fächergruppe

Die Fächerwahl der Studierenden (kein MINT-Fach vs. ein MINT-Fach vs. zwei MINT-Fächer) stand nicht im Zusammenhang mit dem Antwortverhalten zur Verbesserungswürdigkeit. Es zeigten sich aber (tendenziell) signifikante Zusammenhänge zwischen der Fächergruppe und den Äußerungen zur Zufriedenheit in den Kategorien Schulpraxis, Qualität der Lehre und Fachdidaktik.

Schulpraxis

Die Fächerwahl der Studierenden stand in Zusammenhang mit Äußerungen zur Zufriedenheit mit der Schulpraxis ($\chi^2 = 12.16$, $p < .01$): Studierende, die kein MINT-Fach studierten, äußerten häufiger ihre Zufriedenheit mit der Schulpraxis (30% vs. 13% ein MINT-Fach, 14% zwei MINT-Fächer).

Lehre

Die Fächergruppe stand tendenziell in Zusammenhang mit Äußerungen in der Kategorie Qualität der Lehre ($\chi^2 = 5.06$, $p < .10$): Studierende von zwei MINT-Fächern äußerten besonders selten ihre Zufriedenheit mit der Qualität der Lehre (7% vs. 19% kein MINT-Fach vs. 15% ein MINT-Fach).

Fachdidaktik

Zwischen dem Vorliegen von Äußerungen zur Zufriedenheit mit der Kategorie Fachdidaktik und der Fächerwahl bestand ein tendenziell signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 4.92$, $p < .10$): Studierende, die zwei MINT-Fächer studierten, zeigten sich häufiger zufrieden mit der Fachdidaktik (15% vs. 6% kein MINT-Fach, 11% ein MINT-Fach).

5. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der hier vorliegenden Studie war die Erfassung der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden an fünf technischen Universitäten. Die Studierenden wurden offen nach Inhalten, Strukturen und anderen Aspekten der Ausbildung befragt, mit denen sie zufrieden sind bzw. die sie als verbesserungswürdig einschätzen. Der Auswertung wurde ein deduktiv gewonnenes Kategoriensystem zugrundegelegt, welches sich zum größten Teil durch die Daten bestätigen ließ: So basierte der Kodierprozess auf den folgenden Kategorien: Qualität der Lehre und Studienorganisation sowie Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Bildungswissenschaften und Schulpraxis. Mithilfe von quantitativen Analysen, in denen der Hochschul- und Lehramtstyp sowie die Fächergruppe berücksichtigt wurden, konnten signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Stichprobenmerkmalen und den Kategorien Schulpraxis, Qualität der Lehre sowie Fachdidaktik aufgedeckt werden. Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

Schulpraxis

Insgesamt äußerten die Studierenden am häufigsten ihre Zufriedenheit mit der Schulpraxis. Wie Hascher (2012) darstellt, werden Schulpraktika von Studierenden als eines der wichtigsten Elemente der Lehramtsausbildung gesehen. Es ist daher nicht überraschend, dass sich die Studierenden auch in dieser Studie besonders häufig zur Schulpraxis geäußert haben. Die Tatsache, dass sich die Studierenden in überwiegendermaßen zufrieden äußerten, entspricht allerdings weniger dem Forschungsstand, denn in der Regel wird „mehr Praxis“ von Studierenden gefordert (z.B. Schüssler/Keuffer 2012).

Konkret sprechen die Ergebnisse dafür, dass insbesondere die Studierenden der Hochschule H2, die Studierenden des Grund- und Sekundarschullehramts und Personen, die kein MINT-Fach studieren, zufrieden mit der Schulpraxis waren. Die Betrachtung der strukturellen und curricularen Rahmenbedingungen an der Hochschule H2 verdeutlicht, dass die Studierenden während ihres Lehramtsstudiums hier vier Schulpraktika absolvieren (vorbereitendes und allgemeines Schulpraktikum im Bachelor, Fachpraktika im Master). Dass dies den Hauptgrund für die Zufriedenheit der Studierenden darstellen könnte, bestätigen die offenen Antworten der Studierenden: „Ich finde gut, dass ich mittlerweile zum 4. Mal in der Schule bin“; „Erstes Schulpraktikum bereits im zweiten Semester“; „Die Schulpraktika sind in meinem Studium sehr sorgfältig auf den Lehrerberuf ausgerichtet und gut strukturiert.“. Insbesondere der frühe Zeitpunkt des ersten Schulpraktikums im Bachelor-Studium wird von einigen Studierenden positiv hervorgehoben. Es scheint demnach nicht nur auf die Anzahl der Praktika anzukommen, sondern auch auf die Möglichkeit, sich frühzeitig mit der Berufswahlentscheidung auseinanderzusetzen zu können.

Qualität der Lehre

Die Studierenden bemängelten besonders häufig den fehlenden Praxisbezug der Lehre. Wird der Lehramtstyp

berücksichtigt, so zeigt sich, dass sich vor allem Studierende des Grund- und Sekundarschullehramts kritisch in der Kategorie Lehre äußerten. Die Rückschau auf die Antworten der Studierenden verdeutlicht dies: „Das Studium besteht in erster Linie aus theoretischen Inhalten, die nichts mit der späteren Berufspraxis zu tun haben. Das Studium könnte viel stärker auf die spätere Berufspraxis ausgerichtet werden.“ Die Studierenden beziehen sich in ihren Antworten nicht auf bestimmte Studienanteile, weshalb diese Aussagen nicht einer anderen Kategorie (z.B. Fachwissenschaft) zugeordnet wurden. Wenn sich die Studierenden zufrieden mit der Qualität der Lehre zeigten, dann kann dies auf zwei zentrale Aspekte zurückgeführt werden: Die Studierenden sprechen zum einen davon, dass die „Stoffvermittlung angemessen“ ist und zum anderen betonten diverse Studierende ihre Zufriedenheit mit der Tatsache, dass ihre Dozentinnen und Dozenten selbst als Lehrerin oder Lehrer arbeiten. Des Weiteren haben insbesondere Studierende, die kein MINT-Fach studierten, auf die gute Betreuung durch die Lehrenden verwiesen. Diese Ergebnisse entsprechen den Erkenntnissen von Gold und Giesen (1994).

Fachdidaktik

Die differenzierte Analyse der Antworten zur Zufriedenheit in der Kategorie Fachdidaktik lässt ein eindeutiges Bild erkennen: 39% der Äußerungen in dieser Kategorie stammen von Gymnasial-Lehramtsstudierenden der Hochschule H5 und beziehen sich auf die „exzellente“ oder „hervorragende“ Mathematikdidaktik. Diese Zufriedenheit spiegelt sich auch in dem Ergebnis wider, dass Studierende von zwei MINT-Fächern mit der fachdidaktischen Ausbildung besonders zufrieden waren. Da die Studierenden ihre Zufriedenheit nicht ausführlich erläutert haben, kann nicht nachvollzogen werden, warum die Studierenden mit der Fachdidaktik, z.B. in Mathematik, besonders zufrieden waren. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Zufriedenheit der Studierenden ebenfalls personenabhängig ist und in diesem Fall beispielsweise auf die gelungene Berufungspolitik der Hochschule zurückgeführt werden kann.

6. Grenzen der Studie und Ausblick

Die dargestellten Aspekte bieten Ansatzpunkte für Veränderungsmöglichkeiten und geben gleichzeitig Anlass zur weiteren qualitativen und quantitativen Analyse der Ausbildungsqualität und Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium. Eine grundsätzliche Grenze der Studie bezieht sich auf die Datenqualität: Die Aussagen der Studierenden waren teilweise nicht trennscharf, was die eindeutige Kategorisierung erschwert hat. Diesem Aspekt könnte in Folgestudien mittels einer differenzierten Formulierung der offenen Fragen entgegen gewirkt werden. Eine weitere Limitation dieser Arbeit bezieht sich auf den unterschiedlichen Umfang der Beteiligung von Studierenden der fünf technischen Universitäten. In zukünftigen Studien sollte sichergestellt sein, dass an allen Hochschulen die Studierenden in gleichem Umfang

erreicht und motiviert werden können.

Letztlich besteht aufgrund des Mangels empirischer Studien, die sich explizit auf technische Universitäten beziehen, nach wie vor die Notwendigkeit, die Forschung zur Lehrerbildung und die Untersuchung der Ausbildungsstrukturen und -bedingungen voranzubringen. Die hier vorliegende Studie hat erste Erkenntnisse zu spezifischen, kritischen Bewertungen der Ausbildung durch Lehramtsstudierende und ihrer Zufriedenheit auf Basis qualitativer Daten geliefert.

Literaturverzeichnis

- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg./H. 1, S. 66-82.
- Damrath, C. (2006): Studienzufriedenheit – Modelle und empirische Befunde. In: Schmidt, U. (Hg.): Übergänge im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Dick, A. (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion: Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn.
- Field, A. (2009): Discovering statistics using SPSS. London.
- Gold, A./Giesen, H. (1994): Wie erleben Lehramtsstudierende ihre universitäre Umwelt? In: Mayr, J. (Hg.): Lehrer/in werden. Innsbruck.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 2/H. 2, S. 109-129.
- Heublein, U. u.a. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. http://www.his-hf.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (Zugriff: 01. Februar 2013)
- Kaub, K. u.a. (2012): Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26. Jg., H. 4, S. 233-249.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 21/H. 40, S. 51-67.
- Landis, J.R./Koch, G. G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: Biometrics, Vol. 33, pp. 159-174.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. Auflage). Weinheim und Basel.
- Mohr, S./Ittel, A. (2015): Die Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Kompetenzerlebens angehender Lehrerinnen und Lehrer im Studienverlauf. In: Unterrichtswissenschaft (Manuskript zur Veröffentlichung angenommen).
- Schüssler, R./Keuffer, J. (2012): „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schubarth, W. u.a. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Wiesbaden.
- Vöttner, A./Woisch, A. (2012): Studienqualitätsmonitor 2010. Studienqualität und Studienbedingungen. HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201204.pdf (Zugriff: 29. Januar 2013)
- Westermann, R. (2010): Studienzufriedenheit. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Westermann, R./Heise, E., Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43. Jg., S. 1-22.

■ **Dr. Sonja Mohr**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, TU Berlin, E-Mail: sonja.mohr@tu-berlin.de

■ **Dr. Angela Ittel**, Professorin für Pädagogische Psychologie, Vizepräsidentin für Internationales und Lehrkräftebildung, TU Berlin, E-Mail: angela.ittel@tu-berlin.de

Rödiger Voss & Roman Eicher

Erwartungen an Studierende als Passung für die Lehre: Einblicke in die mentalen Muster von Hochschullehrern an Schweizer Fachhochschulen



Rödiger Voss



Roman Eicher

This study aims to develop a deeper understanding regarding the desired qualities and behaviors that undergraduate business students should present during classroom encounters from the perspectives of lecturers. An empirical study using the laddering technique gives a valuable first insight into the desired qualities of students. In particular, the study results indicate that lecturers wish students qualities like "knowledgable", "keep up studies", "ability to communicate", "analytical skills", and "readiness to participate". Lecturers stress the importance of a good course and the positive development of the students as mediating consequences that will lead to the achievement of their career goals and the gratification of the values "satisfaction" and "self-esteem".

Eine gute Lehrveranstaltung setzt ein Wechselspiel zwischen Dozierenden und Studierenden voraus. Dabei stellt sich die Frage, welche Eigenschaften respektive Fähigkeiten Studierende in diesen Prozess einbringen sollten und welchen Nutzen sich Dozierende daraus versprechen. In der vorliegenden Studie wird dieser Frage aus der Sicht von Hochschuldozierenden nachgegangen. Das theoretische Sample wurde zu diesem Zweck aus Lehrpersonen gebildet, die lange Erfahrungen in der Hochschullehre gesammelt haben. Im Rahmen der qualitativen Erhebung wurden die Kompetenzen der Studierenden mittels der Laddering-Methode ermittelt. Im nächsten Schritt wurde der Nutzen, den sich Dozierende aus diesen Eigenschaften versprechen, abgeleitet. Im letzten Schritt wurden die zugrunde liegenden Werte der Hochschullehrenden, die ihr Handeln steuern, herausgefiltert. Die Studie verdeutlicht, dass Dozierenden als Eingangsqualifikation vor allem „Teilnahmewille“, „Aufmerksamkeit“, „Anstand und Respekt“, „Vorbereitung“, „Durchhaltewille“, „Wissen“ und „Kommunikationskompetenz“ erwarten. Als zentraler Nutzen ist für die Dozierenden eine „gelungene Lehrveranstaltung“ wichtig. Daneben sind die eigene „Arbeitsfreude“, die studentische „Mitarbeit“ sowie die berufliche, studentische, persönliche Entwicklung der Studierenden relevant. Gesteuert werden die Dozierenden vornehmlich vom Wunsch, „Erfolg“ zu haben. Ebenso im Wertkonstrukt verankert sind die Werte „Wohlfühlen“, „Zufriedenheit“, „Universalismus“ und „Anerkennung“.

1. Einleitende Bemerkungen

Betrachtet man die Hochschullehre als wechselseitig angelegten Prozess, so entscheiden nebst den Eigenschaften und Fähigkeiten der Studierenden auch die Vorstellungen und Bilder, welche sich Dozierende von den Stu-

dierenden machen, über das Gelingen des Lehr-Lern-Prozesses. Während die Werte und Erwartungen von Studierenden ein beliebtes Untersuchungsobjekt der Hochschulforschung darstellen (z.B. Voss/Gruber/Szmiagin 2007; Reichmann 2008; Voss 2007, 2012), wird den Wertvorstellungen von Dozierenden eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. So prägen bis heute Normalitätserwartungen an die Reife, Motivation und fachliche Kompetenz der Studierenden den Hochschulalltag. Doch welche Fähigkeiten und Eigenschaften wünschen sich Dozierende für die Interaktion mit den Studierenden wirklich? Um diese Forschungslücke zu schließen und die Sicht der Dozierenden in den Fokus zu rücken, wurde eine explorativ-qualitative Studie bezüglich der Erwartungen der Dozierenden durchgeführt, um ein tieferes Verständnis der aus Dozierendensicht gewünschten Eigenschaften und Fähigkeiten von Studierenden zu gewinnen. Der Einsatz qualitativer Verfahren bietet großes Potenzial zur vertieften Diskussion von Lehrqualität und der Erarbeitung und Umsetzung lösungsorientierter Maßnahmen. Im Rahmen der Untersuchung wurde empirisch erfasst, welche Erwartungen Dozierende an Studierende haben und wie diese mit ihren eigenen Zielvorstellungen verknüpft sind. Dazu wurden tiefenpsychologische Laddering Interviews geführt, um die mentale Struktur von Dozierenden in Bezug auf die gewünschten Verhaltensweisen und Qualifikationen von Studierenden zu analysieren und grafisch darzustellen.

2. Vorgangsweise

2.1 Laddering-Methode

Die Laddering-Technik findet ihr theoretisches Fundament in der Means-End-Theorie, nach der Individuen Mittel (means) einsetzen, um bestimmte Ziele zu erreichen (ends). Beim 'Laddern' wird darauf geachtet, dass

eine Kette entsteht, ausgehend von einer Kompetenz respektive Qualifikation von Individuen (z.B. Studierende oder Dozierende) über Konsequenzen (Nutzeneigenschaften), die mit der Kompetenz verbunden sind, bis hin zu dem Wert, der dahinter steht. Vor diesem Hintergrund wurden Dozierende danach befragt, welche Kompetenzen und Qualifikationen Studierende in eine Lehrveranstaltung einbringen sollten. Im Anschluss wurde eruiert, was die Konsequenzen der genannten Attribute sind („warum ist die genannte Eigenschaft/Fähigkeit wichtig“) und welche Werte dahinterstehen.

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte mit Hilfe einer Inhaltsanalyse. Nach der Durchführung der Interviews werden die Interviews anhand der Tonaufzeichnungen paraphrasiert und sinnhaltige Textbausteine extrahiert. Alle sinnhaltigen Textbausteine werden den Elementen der Means End Chains zugeordnet, also entweder den Attributen, Konsequenzen oder Werten. Darauf folgt die eigentliche Kodierung anhand eines Kategoriensystems. Textbausteine, welche im vorherigen Schritt identifiziert wurden und eine affine Sinnesbedeutung besitzen, werden in Kategorien zusammengefasst. Das Resultat der Datenkodierung sind die aufgrund des Kategoriensystems bzw. den darin zugeordneten Aussagen erstellten definitiven Ladders, mit welchen die Datenanalyse durchgeführt wird.

Softwareunterstützt wurde aus den Daten eine sogenannte Hierarchical Value Map (HVM) generiert. Eine HVM ist eine graphische Illustration in Form einer Baumstruktur. In der HVM werden die am meisten genannten Attribute, Konsequenzen und Werte sowie deren Verbindungen untereinander dargestellt (vgl. Veludo-de-Oliveira/Akemi/Cortez 2006). In der Praxis ist es kaum möglich, alle Verbindungen zwischen Attributen, Konsequenzen und Werten in einer HVM darzustellen, da es sich oftmals um mehrere hundert Verknüpfungen handelt. Deshalb wird versucht, eine HVM darzustellen, welche die wichtigsten Verbindungen aufweist. Dies wird mit dem so genannten Cut-off Level erreicht. Es legt fest, welche Verbindungen in der HVM dargestellt werden sollen. Jede Verknüpfung zwischen zwei Elementen wird mit dem definierten Cut-off Level verglichen. Ist die Anzahl der Verbindungen gleich groß oder größer als das definierte Cut-off Level, wird sie in der HVM dargestellt (vgl. Veludo-de-Oliveira/Akemi/Cortez 2006). Gengler, Klenosky und Mulvey (1995) definierten eine Regel, nach welcher in der HVM nur Verbindungen abgebildet werden sollen, welche von mindestens 5% der Probanden genannt wurden. Diese Regel wurde in dieser Studie bei der Aufbereitung der Daten angewandt. In der vorliegenden Studie wurde ein Cut-off Level von 3 gewählt, d.h. nur Verbindungen zwischen Konstrukten werden erfasst, die mindestens 3 Mal im Zusammenhang genannt wurden.

2.2 Durchführung der Erhebung

Laddering ist eine qualitative Marktforschungstechnik und wird mit kleinen Stichproben durchgeführt (vgl. Grunert 2010). Grunert und Bech-Larsen (2005) empfehlen eine Stichprobe von mindestens 20 Personen. Bei den Ergebnissen des Laddering als Schätzung der kognitiven Strukturen einer Gruppe muss eine gewisse

Homogenität der Probanden vorausgesetzt werden können (vgl. Grunert, Grunert und Sørensen 1995). Der Anspruch dieser Studie war ein „professioneller“ Hintergrund der Dozierenden. Aus diesem Grund wurden nur Dozierende einer ausgewählten Schweizer Hochschule in das Sample aufgenommen, die pro Semester im Schnitt mehr als 100 Lektionen lehren und länger als fünf Jahre ihren Beruf ausüben. Die möglichen Probanden der Erhebung wurden per E-Mail für eine Teilnahme angefragt. Sofern keine Antwort erfolgte, wurden die Kandidat/innen nach rund 3 Wochen erneut per E-Mail kontaktiert. Von den 38 angefragten Dozierenden zeigten sich 32 für ein Interview bereit. Obschon sich bereits nach weniger als 20 geführten Interviews eine theoretische Sättigung abzeichnete, wurden im Rahmen dieser Studie insgesamt 25 Dozierende befragt. Die Untersuchung beschränkte sich auf Dozierende in ökonomischen Fachbereichen.

Die Altersspanne der Dozierenden lag zwischen 33 und 61. Sie sind in den Lehrveranstaltungen mit 20-34 Studierenden in Kontakt. Das Durchschnittsalter der Probanden war 46.3 Jahre. Im Schnitt waren die Dozierenden der Stichprobe seit etwa 12 Jahren als Dozierende tätig. 30% der Befragten waren weiblich, 70% männlich. Dies entspricht in etwa der Quote der Hochschule, an der das theoretische Sample erhoben wurde.

3. Ergebnisse

Die genannten Attribute, Konsequenzen und Werte werden in der HVM als Kreise dargestellt. Attribute sind als weiße, Konsequenzen als graue und Werte als schwarze Kreise dargestellt. Der Durchmesser eines Kreises widerspiegelt dabei die Häufigkeit der Nennung eines Elementes. Die Stärke einer Verbindungslinie zwischen zwei Elementen gibt Aufschluss über die Häufigkeit des Vorhandenseins dieser Verbindung. Um die Lesbarkeit der HVM zu vereinfachen, wurden lediglich drei Intensitätsstufen (schwach, mittel, stark) gewählt.

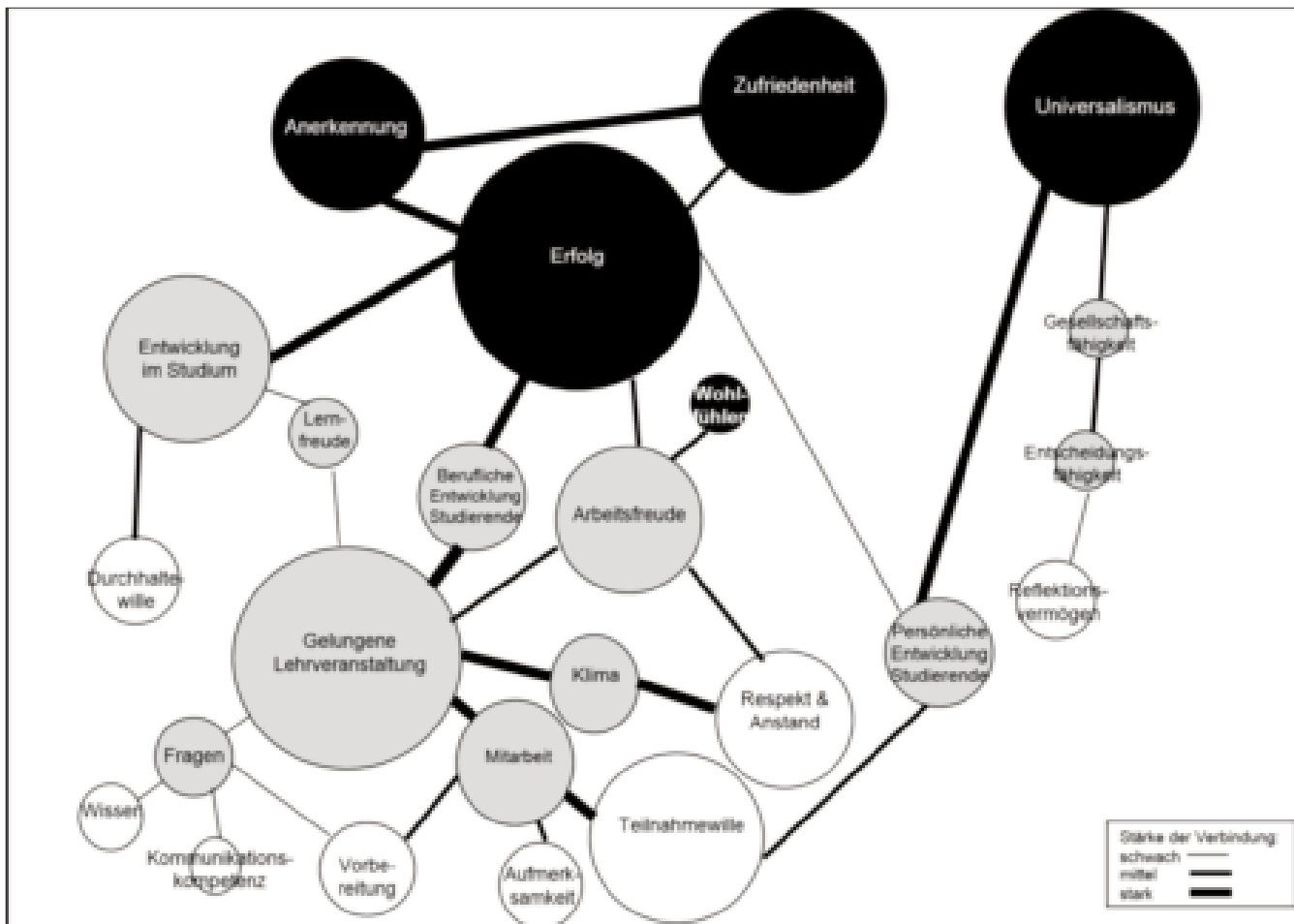
3.1 Die Kategoriensysteme

3.1.1 Kategorien der Attribute

Die Attribute „Teilnahmewille“, „Respekt & Anstand“, „Durchhaltewille“, „Vorbereitung“, „Aufmerksamkeit“, „Reflektionsvermögen“, „Wissen“ und „Kommunikationskompetenz“ sind nach Bildung der Attributkategorien die zentralen Eigenschaften und Fähigkeiten, welche sich Dozierende von den Studierenden wünschen. Die gebildeten Attributkategorien werden in Anhang 1 beschrieben und mit Aussagen aus den Tiefeninterviews diesen Kategorien tiefer gekennzeichnet.

Die gebildeten Kategorien weisen eine äußere Stimmigkeit mit Vergleichsstudien auf: Im Jahr 2009 hat z.B. das CHE eine Befragung von 1.498 Professoren an Hochschulen und Universitäten in Deutschland zu deren Perspektiven auf das Studium durchgeführt (vgl. Berthold et al. 2011). Nach dieser Studie erachtet die Mehrzahl der befragten Professor/innen (97,5%) den Erhalt der Motivation und das Nichteinnehmen einer „Konsumhaltung“ als wichtigste Herausforderung für Studierende im Studium. Das wichtigste Kriterium der „Motivation“ bzw. des „Nichteinnehmens einer Konsumhaltung“ deckt sich

Abbildung 1: HVM Dozierende



im Wesentlichen mit den von den Dozierenden meistgenannten Attributen „Teilnahme-“ und „Durchhaltewille“: Die Attribut-Kategorie „Durchhaltewille“ umfasst die innere Motivation der Studierenden, während die Kategorie „Teilnahmewille“ eine aktive Beteiligung am Lehrprozess als Nutzen für die Lehrenden leistet.

Nach Schütz (2009) ist für Hochschuldozierende die Auseinandersetzung mit der Thematik der zu vermittelnden Lerninhalte wichtig. Bei den Dozent/innen besteht ein persönliches Interesse am Stoff, welches auch von den Studierenden eingefordert wird. Daher erstaunt es wenig, dass nach einer Erhebung von Schwieler und Ekecrantz (2011) die befragten Dozierenden von zwei schwedischen Universitäten beim Verhalten der Studierenden die unzureichende Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung und das Nichterscheinen zur Lektion am meisten bemängelten. Die Studien von Schütz (2009) sowie Schwieler und Ekecrantz (2011) bestätigen die Forschungsergebnisse der hier vorliegenden Arbeit und belegen die Richtigkeit, dass „Vorbereitung“ von den Dozierenden als zentrale gewünschte Eigenschaft der Studierenden einzuordnen ist.

Im Vergleich mit anderen Studien überrascht, dass Wissen als gewünschte Fähigkeit Studierender von den Dozierenden nur wenig genannt wurde. Bei der Erhebung

von Schwieler und Ekecrantz (2011) etwa, wurde von mehreren Dozierenden das unzureichende Vorwissen der Studierenden sogar als größtes Hindernis bei der Optimierung der Lehre betrachtet.

3.1.2 Kategorien der Nutzeigenschaften

Konsequenzen stellen die Nutzenkomponente der zuvor erfragten Attribute dar. Die Dozierenden beurteilen die Studierenden also nicht nur aufgrund ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten, sondern nach dem erwarteten Ausmaß der Nutzenstiftung dieser Attribute. Die gebildeten Kategorien werden in Anhang 2 beschrieben und mit Aussagen aus den Tiefeninterviews diesen Kategorien tiefer gekennzeichnet.

Das Erreichen einer guten Lehrveranstaltung ist die meistgenannte Konsequenz, was verständlich erscheint, da es sich bei den Probanden um Hochschuldozierende handelt. Weitere relevante Nutzenkategorien stellten die Arbeitsfreude der Dozierenden, die Mitarbeit der Studierenden sowie die Entwicklung der Studierenden in beruflicher und persönlicher Hinsicht dar. Bezüglich des wahrgenommenen Nutzens von Dozierenden in der Lehre existieren wenige Analysen. Badger und Sutherland (2004) untersuchten beispielsweise im Rahmen einer Befragung von 25 Dozierenden an einer Univer-

sität in Großbritannien, wie die Dozierenden ihre eigene Rolle sehen. Elf der 25 Probanden (44% der Stichprobe) gaben an, das kritische Denken der Studierenden als Ziel des eigenen Lehrens zu sehen. Die Dozierenden sahen es als ihre Aufgabe, die Studierenden dazu anzuregen, Informationen und Thesen nicht als gegeben anzunehmen, sondern diese für sich selber kritisch zu prüfen. Die Konsequenz „Entscheidungsfähigkeit“ entspricht dieser Sichtweise und bestätigt die Ergebnisse von Badger und Sutherland.

3.1.3 Kategorien der Werte

Zentraler Wunsch der Dozierenden ist es, erfolgreich zu sein und den eigenen Ansprüchen zu genügen. Weitere wichtige Werte sind Universalismus (allen geht es gut, gesellschaftliche Verantwortung tragen), Zufriedenheit, Wohlfühlen sowie Anerkennung durch andere. Die gebildeten Wertkategorien werden in Anhang 3 beschrieben und mit Aussagen aus den Tiefeninterviews tiefer gekennzeichnet.

Das Wertekonstrukt und die Lehrmotivation wurden bereits in einigen Studien wissenschaftlich untersucht. Ros, Schwartz und Surkiss (1999) stellten etwa fest, dass die Dimension der Selbstüberwindung, welche die Werte Universalismus und Benevolenz enthält, für die Pädagogen am wichtigsten ist. Im Gegensatz dazu erachten die Dozierenden in der vorliegenden Studie die Basisdimension der Selbstbetonung, welche die Werte Leistung/Erfolg und auch Anerkennung enthält, als wichtigste. Diese Differenz bei der Priorisierung von Werten kann jedoch auf die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder der befragten Lehrenden (Schule vs. Hochschule) und Fachbereiche (Allgemeine Pädagogen vs. Wirtschaftswissenschaftler) zurückgeführt werden.

Der Wert der Sicherheit ist nicht in den mentalen Strukturen der Dozierenden verankert, was bei erster Betrachtung erstaunt. Wird dieses Resultat mit anderen Erhebungen verglichen, zeigt sich ein durchwegs kohärentes Bild. Mckelvey und Andrews (1998) führten eine qualitative Erhebung mit 16 Einzelinterviews von Studierenden in Großbritannien durch, welche sind im College-Studium zum High Education Teacher befanden. Ziel der Studie war es, die Erwartungen der Studierenden an ihre zukünftige Tätigkeit als Dozierende zu erforschen. Die Resultate zeigen, dass für die meisten Studierenden Jobsicherheit kein zentrales Ziel darstellte. Viele der Probanden hatten vor dem Studium in anderen Berufsfeldern gearbeitet und einige davon eine sichere Anstellung aufgegeben, um den Berufswunsch als Lehrperson zu verwirklichen. Gemäß den erhobenen Werten der vorliegenden Erhebung sowie der Studie von Mckelvey und Andrews scheint der Wunsch nach Sicherheit bei Dozierenden im Tertiärbereich nicht sehr ausgeprägt und bei der Wahl dieses Tätigkeitsfeldes auch nicht entscheidend zu sein. Der Rückgang der Wertschätzung von ökonomischer Sicherheit ist nach Inglehart (1998) typisch für postmoderne Gesellschaften und wird durch das Streben nach Lebensqualität ersetzt. Obschon es aufgrund der Einmaligkeit der hier vorliegenden Studie nicht möglich ist, bei den Werten der Dozierenden eine Tendenz festzustellen, decken sich die Ergebnisse mit

den Erkenntnissen von Inglehart. Anstatt des Wertes Sicherheit sind bei den Dozierenden Werte ausgeprägt, die die Lebensqualität betreffen (Wohlfühlen, Zufriedenheit).

3.2 Means End Chains: Vernetzung der Elemente

3.2.1 „Gute Lehrveranstaltung“ als zentrale Konsequenz

Bei den Dozierenden bildet eine gute Lehrveranstaltung die zentrale Konsequenz. Eine gute Lehrveranstaltung ist der direkte Nutzen aus der Mitarbeit, dem Lehr-Lern-Klima und den Fragen der Studierenden. Die zugrundeliegenden Attribute sind „Teilnahmewille“, „Vorbereitung“, „Aufmerksamkeit“, „Wissen“, „Respekt und Anstand“ und „Kommunikationskompetenz“ der Studierenden. „Wissen“, „Kommunikationskompetenz“ und „Vorbereitung“ ist nach Meinung der Dozierenden grundlegend, um Fragen stellen zu können. Sweeney et al. (2009) belegten in ihrer Studie ebenfalls, dass Interaktion im Lehrraum eine wichtige Erfolgskomponente für gute Lehre ist. Diese Art von Feedback ermöglicht damit, die Lehrqualität zu steigern (vgl. Richardson 2005). „Vorbereitung“ ist ebenfalls nötig, um mitzuarbeiten, wie auch „Aufmerksamkeit“ und „Teilnahmewille“. „Respekt und Anstand“ hingegen sorgt für ein gutes Lehr-Lern-Klima, was nach Meinung der Dozierenden ebenso ein Faktor für eine gute Lehrveranstaltung darstellt. Finn und Zimmer (2012) argumentieren, dass Studierende, die im Lehr-Lern-Prozess Respekt zeigen, damit ein soziales Engagement mit der Lehrveranstaltung dokumentieren. Alle genannten Ladders verdeutlichen, dass Dozierende die Studierenden als aktive Beteiligte am Lehrprozess sehen und dessen Ergebnisse als gemeinsames Produkt.

Für Dozierende ist eine gute Lehrveranstaltung die wichtigste Voraussetzung zur Erbringung einer guten Leistung und zur Erreichung des gewünschten persönlichen Erfolges. Erleben die Dozierenden die Lehrveranstaltung als positiv, so führt dies bei vielen von ihnen indirekt zu Anerkennung und schließlich zur Zufriedenheit. Der persönliche Erfolg führt aber bei einer Reihe von Dozierenden auch direkt zur Zufriedenheit (nicht über die Anerkennung). Sie sind also zufrieden, ohne dass ihnen von außen eine gute Leistung attestiert wird. Auch Ipfling, Peez und Gamsjäger (1995) belegen bei ihrer Untersuchung zur Berufszufriedenheit von Lehrenden die Relevanz dieser Verknüpfung: Der Lehr- und erzieherische Erfolg wurde von den befragten Pädagogen als wichtiger Auslöser für Zufriedenheit genannt.

Als Nutzenkomponente ist eine gute Lehrveranstaltung auch mit weiteren Konsequenzen verbunden: Sie kann Arbeitsfreude beim Dozierenden und Lernfreude bei den Studierenden auslösen und auch für deren berufliche und studentische Entwicklung förderlich sein. Der folgende Auszug aus einem Interview illustriert den beschriebenen Zusammenhang:

3.2.2 Entwicklung der Studierenden als „Nutzen“ für Dozierende

Wenn sich Studierende beruflich, persönlich und im Studium erfolgreich weiterentwickeln, sind die Dozierenden unseres Samples froh, daran einen Beitrag zu leisten

Interview #01 (Auszug)

Interviewer: Warum ist es Ihnen wichtig, dass die Studierenden während der Lehrveranstaltung mitarbeiten?

Dozent # 01: Ich bin auf Feedback der Studierenden angewiesen, weil die Lehrveranstaltung sonst gar nicht funktioniert.

Interviewer: Warum ist es Ihnen denn wichtig, dass die Lehrveranstaltung funktioniert?

Dozent # 01: Sonst sehe ich meine Daseinsberechtigung nicht. Sonst hinterlässt das nicht das Gefühl, etwas Sinnvolles gemacht zu haben.

Interviewer: Was meinen Sie mit „das Gefühl, etwas Sinnvolles gemacht zu haben“?

Dozent # 01: Dass ich den Eindruck habe, dass ich meinen Job recht gemacht habe.

– sie interpretieren dies auch als persönlichen Erfolg. Webler (2011) sieht dieses anhaltende Interesse, Entwicklungsprozesse von Menschen zu fördern (statt Fixierung auf Stoff und Fach) als notwendige zentrale Einstellungen und Haltungen von Dozierenden. Ebenso führt Webler ein anhaltendes persönliches Interesse an beruflichen Qualifizierungsprozessen und an deren Anleitung als notwendige zentrale Haltung von Dozierenden ab. Diese Ansprüche lassen sich in den mentalen Mustern unseres Samples finden. Zudem besteht eine starke indirekte Verbindung zwischen der Entwicklung der Studierenden während ihres Studiums und der Zufriedenheit der Dozierenden. Indirekt deshalb, weil aus der Entwicklung der Studierenden in den meisten Fällen zuerst der Eindruck des persönlichen Erfolges bei den Dozierenden entsteht, und daraus die Zufriedenheit resultiert. Mit anderen Worten, die Dozierenden haben Weblers unverzichtbare Einstellungen „verinnerlicht“.

Bei der Analyse des Datenmaterials erstaunt, dass die Dozierenden zwar zufrieden sind, wenn sich die Studierenden in der Hochschule weiterentwickeln, die Zufriedenheit der Dozierenden jedoch nicht von der eigenen Arbeitsfreude abhängig ist. Zwischen der Arbeitsfreude und der Zufriedenheit sind bei den Probanden keine ausgeprägten direkten oder indirekten Verbindungen nachweisbar. Arbeitsfreude führt dagegen zum emotionalen Konstrukt des Wohlbefindens.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Tatsache, dass den Dozierenden nebst der Entwicklung im Studium auch die persönliche Entwicklung der Studierenden wichtig ist, wobei in diesem Fall der Wert Universalismus die Basis bildet. Die Dozierenden wünschen sich, dass Studierende durch eine positive persönliche Entwicklung etwas zu einer besseren Gesellschaft beitragen können. Als Grundlage sehen sie hierfür Studierende, die neben dem Teilnahmewillen einen gewissen Grad an Reflexionsvermögen in die Lehrveranstaltung einbringen. Diese Fähigkeit erhöht die Entscheidungsfähigkeit sowie die Gesellschaftsfähigkeit der Studierenden. Dadurch können die Studierenden die Welt verbessern. Godfrey et al. (2005) betonen, dass diese Fähigkeit Studierende auch dazu befähigt, zu fragen, warum sie lernen und welche Ergebnisse sie sich aus dem Lernprozess wünschen. Mit anderen Worten, die

Studierenden sollen zu einem erfolgreichen Selbststudium befähigt werden, eine Forderung, die in der hochschuldidaktischen Diskussion ein besonderes Gewicht besitzt (Webler 2005).

Auf die Wichtigkeit des Teilnahmewillens der Studierenden für den persönlichen Erfolg der Dozierenden wurde bereits hingewiesen. „Teilnahmewille“ ist für Dozierende allerdings auch hinsichtlich des Strebens nach einer besseren Welt relevant, was die Analyse des Datenmaterials mit zahlreichen indirekten Verbindungen belegt. Der Teilnahmewille ist in den Augen der Dozierenden wichtig, um sich persönlich weiterzuentwickeln und später einen Beitrag zu einer besseren Gesellschaft leisten zu können. Lehrpersonen ziehen offensichtlich die Verbindung, dass Studierende, die sich in der Lehre engagieren, potenziell auch ein stärkeres gesellschaftliches Engagement zeigen.

4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie ermöglichen einen vertieften Einblick in die mentalen Strukturen der Dozierenden im Bereich Wirtschaft und zeigen auf, was die Erwartungshaltungen von Dozierenden an die Eigenschaften und Fähigkeiten von Studierenden sind und wie diese entstehen. Die Arbeit liefert wichtige Erkenntnisse darüber, welche individuellen Wertvorstellungen Dozierende haben, wodurch deren Zufriedenheit beeinflusst wird und wie die gewünschten Attribute von Studierenden, daraus resultierende Konsequenzen und höchste Werte miteinander verknüpft sind.

Erfolg, Anerkennung und Zufriedenheit von Dozierenden

Teilnahmewille der Studierenden mündet bei den Dozenten nicht direkt in Zufriedenheit und einem Gefühl persönlicher Anerkennung. Teilnahmewille, Respekt und Anstand der Klientel ermöglichen in erster Linie eine gute Lehrveranstaltung. Diese „gute“ Lehrveranstaltung, d.h. eine störungsfreie mit erkennbaren Lernergebnissen, ermöglicht erst den Transfer von Wissen. Hierbei handelt es sich für die Dozierenden um die wichtigste Voraussetzung zur Erbringung einer guten Lehrleistung. Das Erreichen dieser Leistungsziele, welche den eigenen Ansprüchen genügen, ist als meistgenannter Wert das wichtigste Ziel der Dozierenden. Bei der pädagogischen Arbeit ist für sie der persönliche Erfolg das zentrale Thema. Wenn Dozierende eine gute Leistung erbringen, wird ihnen durch das Umfeld Anerkennung entgegengebracht, wodurch sie Zufriedenheit verspüren. Maßnahmen wie Lehrpreise, gezielte Auswertungen von Evaluationen, aber auch das Einholen von studentischen Feedbacks nach der Lehrveranstaltung könnte die Erfüllung dieses Wertes ermöglichen.

Der explizite Wunsch nach der aktiven Teilnahme und Vorbereitung der Studierenden impliziert mögliche Maßnahmen zur Förderung dieser Attribute. Diese Study Skills von Studierenden sollten gezielt gefördert und auch im Lehrplan berücksichtigt werden (Voss 2012). Es sollten didaktische Maßnahmen getroffen werden (z.B. Angebot entsprechender Lehrveranstaltungen, Formulieren von Lernzielen), um das Verhalten und

die Motivation der Studierenden zu fördern. Ebenso sollten die Erwartungen an die Fähigkeiten und Verhaltensweisen von der Hochschule klar an die Studierenden kommuniziert werden, z.B. durch den Abschluss von Lernverträgen. Den Studierenden sollten auch entsprechende Ressourcen (Online-Datenbanken, Bibliothek) zur Verfügung gestellt werden, um sich entsprechend auf die Lehre vorbereiten zu können.

Befähigung von Studierenden als gesellschaftliches Ziel

Den Dozierenden ist die persönliche und berufliche Entwicklung der Studierenden sehr wichtig. Aufgrund dieser Tatsache sollte eine Hochschule und der Dozierende selbst den direkten Kontakt zu ehemaligen Studierenden verstärken, ihre berufliche Laufbahn verfolgen und den Austausch zwischen ihnen und den Dozierenden fördern. Kontaktpflege auf social media Plattformen wie etwa Xing oder LinkedIn können hilfreich sein, die Informationsbasis zu erhalten. Aber auch ein professionelles Alumni-Management könnte in diesem Zusammenhang dienlich sein.

Wertvorstellungen von Dozierenden als Teil der Hochschulkultur

Wertvorstellungen von Dozierenden und Studierenden sowie deren Übereinstimmung üben Einfluss auf den Hochschulbetrieb aus. Hochschulen sollten daher analysieren, welche Werte sie als Institution vertritt und überprüfen, ob sie mit denjenigen von ihren Stakeholdern übereinstimmen. Die normativen Wertvorstellungen der Dozierenden sollten als Teil der Kultur und Tradition einer Hochschule angesehen und auch kommuniziert werden. Nur so können die Rolle und der Auftrag von Dozierenden klar umschrieben werden. Eine klare Definition der Werte des Lehrinstitutes ist auch für dessen Positionierung und Abgrenzung zu anderen Instituten wichtig. Die Laddering-Technik kann dabei helfen, die Werte der Dozierenden zu erfassen.

Unrealistische Erwartungen der Dozierenden?

Webler spricht in seinem Artikel „Unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich“ davon, dass Enttäuschung der Erwartungen von Seiten der Lehrenden in einer Reihe von Fällen auf unrealistische Erwartungen zurückzuführen sind, „weil dieser Teil der Lehrenden sich aus eigener Erinnerung nur noch höchst lückenhaft in typische Orientierungs-, Identifikations- und Lernprobleme von Studierenden hineinversetzen kann (Webler 2011, S. 105). In unserem Sample konnte diese Erwartungshaltung indirekt bestätigt werden. Beispielsweise am Attribut „Teilnahmewille“ zeigt sich, dass Dozierende sich teils an ihrer eigenen „vergoldeten Erinnerung“ orientieren und daher „ausgeprägten“ Teilnahmewillen an einer Lehrveranstaltung wünschen, die für die Studierenden in ihrem Fächerkanon eher unbedeutend ist.

Literaturverzeichnis

- Badger, R./Sutherland, P. (2004): Lecturers' perceptions of lectures. In: *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 28/No. 3, pp. 277-289.
- Berthold, C./Kessler, M./Kreft, A.-K./Leichsenring, H. (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten – Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. In: *Arbeitspapier Nr. 141*, CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Gütersloh.
- Finn, J. D./Zimmer, K. S. (2012): Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In: Christenson, S.L./Reschly, A.L./Wylie, C. (Eds.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US., pp. 97-131.
- Gengler, C./Mulvey M. /Oglethorpe, J. (1999): A Means-end Analysis of Mothers' Infant Feeding Choices. In: *Journal of Public Policy & Marketing* Vol. 18/No. 2, pp. 172-188.
- Godfrey, P./Illes, L./Berry, G. (2005): Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, i.O., Vol. 4, pp. 309-323.
- Grunert, K. (2010): Means-End Chains – A Means to Which End?, In: *Marketing ZFP – Journal of Research and Management*, Vol. 6/No. 1, pp. 30-38.
- Grunert, K./Bech-Larsen, T. (2005): Explaining choice option attractiveness by beliefs elicited by the laddering technique. In: *Journal of Economic Psychology*, Vol. 26/No. 2, pp. 223-241.
- Grunert, K./Grunert, S./Sørensen, E. (1995): Means-end chains and laddering: An inventory of problems and an agenda for research. In: *MAPP Working Paper 34*, Aarhus School of Business.
- Inglehart, R. (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung*. Frankfurt.
- Ipfling, H.-J./Peez, H./Gamsjäger, E. (1995): *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn.
- Mckelvey, C./Andrews, J. (1998): Why do they do it? a study into the perceptions and motivations of trainee further education lecturers. In: *Research in Post-Compulsory Education*, Vol.3/No. 3, pp. 357-367.
- Reichmann, G. (2008): Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus Sicht von Studierenden aufweisen? Ergebnisse einer Conjointanalyse. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 56, S. 52-57.
- Richardson, J.T.E. (2005): Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30/No. 4, pp. 387-415.
- Ros, M./Schwartz S./Surkiss, S. (1999): Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. In: *Applied Psychology: an international review*, Vol. 48/No. 1, pp. 49-71.
- Schütz, J. (2009): *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit – Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld.
- Sweeney, A.D.P./Morrison, M.D./Jarratt, D./Heffernan, T. (2009): Modeling the Constructs Contributing to the Effectiveness of Marketing Lecturers. *Journal of marketing education*, Vol. 31/No. 3, pp. 190-202.
- Schwieler, E./Ekecrantz, S. (2011): Normative values in teachers' conceptions of teaching and learning in higher education: a belief system approach. In: *International Journal for Academic Development*, Vol. 16/No. 1, pp. 59-70.
- Veludo-de-Oliveira, T./Akemi Ikeda, A./Cortez Campomar, M. (2006): Laddering in the practice of marketing research: barriers and solutions. In: *Qualitative Market Research: An International Journal* 9/No. 3, pp. 297-306.
- Voss, R. (2007): *Studienzufriedenheit – Analyse der Erwartungen von Studierenden*. Lohmar.
- Voss, R./Gruber, T./Szmigin, I. (2007): Service quality in higher education: The role of student expectations. In: *Journal of Business Research*, Vol. 60/No. 9, pp. 949-959.
- Voss, R. (2012): Qualitative empirische Befunde zu Erwartungen von Studierenden an ihre Dozenten. In: *bildungsforschung*, Vol. 9/No.1, S. 163-183.
- Voss, R. (2012): *Studi-Coach, UVK – Lucius UTB, Konstanz*.
- Webler, W.-D. (2005): «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Vol. 23/H. 1, S. 22-34.
- Webler, W.-D. (2011): Unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich. In: *P-OE*, Jg. 6/H. 4, S. 105-106.

Anhang 1: Kennzeichnung der Attributkategorien

Attribut	Beschreibung	Aussagen
Aufmerksamkeit	Zustand einer allgemeinen Wachheit und Konzentration.	„(...) Wach müssen sie sein.“ (Interview #03) „(...) sich darauf zu konzentrieren, was gerade läuft.“ (Interview #11) „(...) Studenten sollen nicht andauernd am Handy hängen und privates erledigen.“ (Interview #16)
Durchhaltewille	Am Lehr-Lern-Prozess und Studium „dranbleiben“ und nicht bei kleinen Problemen aufgeben.	„(...) schnelles Aufgeben ist kontraproduktiv.“ (Interview #19) „Die Studierenden dürfen sich nicht von komplexen Problemlagen frustrieren lassen, sondern den Willen haben, die zu lösen.“ (Interview #14)
Kommunikationskompetenz	mit anderen Individuen kommunizieren können, z.B. begründete Sachinformationen übermitteln.	„Ich setze voraus, dass man ein gewisses Verständnis für Kommunikation hat, eine gewisse Affinität zu Kommunikation.“ (Interview #23) „Ein gewisser Kommunikationswille, die Bereitschaft, sich auszutauschen.“ (Interview #07) „... die müssen sich vernünftig ausdrücken können.“ (Interview #20)
Reflektionsvermögen	Fähigkeit, über das Vermittelte und die eigene Meinung nachdenken zu können, es zu reflektieren und abzuwägen.	„(...) dass man sich mit dem Stoff auseinandersetzt – das soll aber auch ein kritisches Auseinandersetzen sein. Ein Aufnehmen und Reflektieren – deshalb auch kritisch.“ (Interview #9) „(...) und sie müssen die Fähigkeit haben, Dinge kritisch zu hinterfragen.“ (Interview #4) „Und auch extrem wichtig ist die Fähigkeit, etwas Theoretisches in die Praxis transferieren zu können.“ (Interview #21)
Respekt & Anstand	Verhalten und Einstellung gegenüber Dozierenden und Studierenden sowie eine gewisse Disziplin, um den Lehr-Lern-Prozess nicht zu stören.	„Zudem, dass sie einen gewissen Respekt an den Tag legen und die Lehre nicht stören.“ (Interview #02) „Was eine gute Kinderstube angeht. Respekt bzw. Wertschätzung.“ (Interview #03) „Respekt untereinander und dem Dozenten gegenüber.“ (Interview #16)
Teilnahmewille	Bereitschaft, sich aktiv und konstruktiv am Lehr-Lern-Prozess zu beteiligen.	„Konstruktiv mitmachen und sich in den Unterricht einbringen.“ (Interview #017) „Und eine gewissen Einsatz erwarte ich.“ (Interview #01) „... in Gruppenarbeiten nicht nur passiv dabeisitzen.“ (Interview #09)
Vorbereitung	Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung inklusive des Lesens von vorbereitender Literatur, von Arbeitsaufgaben usw..	„Für mich gehört dazu, dass die Studis die vorgesehene Literatur vorab lesen.“ (Interview #12) „Sich auf das Thema vorbereiten, damit sie vor der Lektion ungefähr wissen, um was es gehen wird.“ (Interview #20) „(...) wenn etwas für die nächste Lektion nachzulesen ist, sollten es die Studenten machen“ (Interview #16)
Wissen	Fachkompetenz, aber auch ein breit gefächertes Allgemeinwissen der Studierenden.	„Ich erwarte auch ein gewisses Allgemeinwissen.“ (Interview #02) „Ich setze ein Allgemeinwissen auf Stufe Matura voraus.“ (Interview #06) „Ich erwarte, dass die Studierenden die benötigte Fachkompetenz mitbringen.“ (Interview #17)

Anhang 2: Kennzeichnung der Nutzenkategorien

Konsequenz	Beschreibung	Aussagen
Arbeitsfreude	Zeitspanne während der Lehrveranstaltung; Freude am Lehren, den Spass bei der Arbeit und den Wunsch der Dozierenden, sich während der Arbeit nicht ärgern zu müssen.	„Es löst bei mir Freude aus. (...) Motivation für die Lehre (...)“ (Interview #10) „Das motiviert. (...) Wenn die Chemie stimmt, ist es angenehmer, zu lehren.“ (Interview #16) „Dann macht es mir Spass, ich habe Freude am lehren.“ (Interview #13)
Berufliche Entwicklung der Studierenden	positive Gestaltung des Berufsalltags und das Bewältigen und Positionieren am Arbeitsmarkt.	„Damit diese das Wissen in der Praxis einsetzen können und zu richtigen Fachmännern werden.“ (Interview #24) „(...) und die Studierenden in der Praxis gewisse Funktionen übernehmen können.“ (Interview #09) „Die Studierenden sollen das Gelernte im Berufsalltag verwenden können.“ (Interview #21)
Entscheidungsfähigkeit	Fähigkeit der Studierenden, Problemstellungen umfassend zu betrachten, dadurch eine Entscheidungsgrundlage schaffen und als Folge die bestmögliche Lösung finden zu können.	„Damit die Studierenden reflektieren können, was läuft. Damit diese für sich prüfen können, ob etwas stimmt.“ (Interview #10) „Um ein Problem in seiner Gesamtheit verstehen zu können und damit die bestmögliche Lösung zu finden. (...) Sie sollen ein Problem aus mehreren Perspektiven betrachten können. (...) Damit die Leute bessere Entscheide fällen können.“ (Interview #19) „Damit die Studierenden die anderen Standpunkte auch verstehen, sich vom eigenen Standpunkt lösen können.“ (Interview #16)
Fragen	Sich durch Fragen in den Lehr-Lernprozess einbringen	„(...) durch Fragen kommt die Lehre in Schwung.“ (Interview #16) „(...) unklare Punkte können nur durch gezielte Fragen der Studierenden geklärt werden.“
Gelungene Lehrveranstaltung	die Lehrveranstaltung soll „funktionieren“, d.h. der Lernstoff gemäss Lehrplan vermittelt werden und ein Wissenstransfer sowie ein spannende Lehrveranstaltung stattfinden. In Kooperation mit den Studierenden sollen beste Lehr-Lern-Bedingungen geschaffen.	„(...) die Informationen, die ich liefere, werden verarbeitet oder aufgenommen.“ (Interview #12) „Es geht darum, dass die Qualität für diejenigen, welche den Veranstaltung besuchen, gesichert ist.“ (Interview #17) „Die Lehrveranstaltung dient dazu, dass die Studis lernen oder zumindest dazu motiviert werden, dann ist sie erst gut.“ (Interview #24)
Gesellschaftsfähigkeit	Fähigkeit der Studierenden, sich in der Gesellschaft zu bewegen und deren Entwicklung nachhaltig mitbestimmen zu können.	„Man braucht ein gewisses Grundwissen, um sich in der Gesellschaft zu bewegen.“ (Interview #10) „Die Studierenden sind weniger manipulierbar (...)“ (Interview #15) „Wir leben in einer Gesellschaft, in der wir es ständig mit schwierigen Fragen zu tun haben. Und darum habe ich ein Interesse, dass die Anzahl der Personen zunimmt, die diesen Problemen auch gewachsen sind. Eine Kompetenzentwicklung der Bürger in diesem Land.“ (Interview #20) „(...) dann werde ich auch in einem vernünftigen Ton angesprochen.“ (Interview #04)
Klima	Lehr-Lern-Klima während der Lehrveranstaltung zwischen den Studierenden untereinander und in Bezug auf die Dozierenden.	„Die gute Atmosphäre ist sehr wichtig für die Lehrveranstaltung. Fehlt diese, ist die Stimmung in den ganzen Lektionen schlecht.“ (Interview #10) „(...) die fallen sich nicht gegenseitig ins Wort und lassen sich ausreden (...) macht ein gutes Klima aus.“ (Interview #22)
Lernfreude	Freude der Lernenden, also der Studierenden, an der Lehrveranstaltung.	„Dann macht es den Studierenden (...) Spass.“ (Interview #04) „Wenn ich bei den Studierenden Freude für das Fach wecken kann (...)“ (Interview #10) „(...) und damit Freude bei den Studierenden erreicht wird.“ (Interview #22)
Mitarbeit	Beteiligung der Studierenden am Lehr-Lern-Prozess durch Lösen von Aufgaben und aktives Einbringen in Gruppenarbeiten	„(...) meine Fragen sollten natürlich beantwortet werden.“ (Interview #24) „In Gruppenarbeiten die ganze Zeit passiv Rumsitzen bringt nichts.“ (Interview #2) „Studierende sollen den Unterricht leben, sollen beim Vergeben von Hausarbeiten nicht immer alles auf andere schieben.“ (Interview #13)
Persönliche Entwicklung der Studierenden	persönlicher, allgemeiner Erfolg im Leben, als eine breit gefasste und nicht rein berufliche Anwendung des Gelernten und als Erreichung eines reichhaltigeren Lebens.	„Die Studierenden nehmen so auch viel mit, das für die persönliche Entwicklung wichtig ist.“ (Interview #08) „(...) um das Gelernte im Alltag verifizieren und zum eigenen Nutzen ausprobieren zu können.“ (Interview #14) „Man hat so ein reichhaltigeres Leben. Und die Studierenden lernen ggf. auch etwas, das eine positive Auswirkung auf ihre Lebenspraxis hat.“ (Interview #20)
Entwicklung im Studium	Anliegen der Dozierenden, dass die Studierenden den Lehrstoff verstehen, gute Noten erzielen und das Studium erfolgreich absolvieren können.	„Weil dies wichtig ist für den Lernerfolg. So nehmen die Studierenden so viel wie möglich für sich mit.“ (Interview #23) „Ich will, dass die Studierenden weiterkommen und etwas lernen, dass sie etwas für ihren Bildungsrucksack mitnehmen.“ (Interview #10) „Er muss so viel wie möglich profitieren. Damit er das Studium gut macht.“ (Interview #21)

Anhang 3: Kennzeichnung der Wertkategorien

Wert	Beschreibung	Aussagen
Anerkennung	Bestätigung der eigenen Tätigkeit und Leistung durch das Umfeld, vor allem durch die Studierenden.	„Es ist mir wichtig, dass die Studenten schätzen, was ich mache.“ (Interview #02) „Und selbstverständlich: ich will auch ein positives Feedback. (...) Das ist Bestätigung, meine Grundmotivation.“ (Interview #25) „Es geht mir schlussendlich auch um die Wertschätzung der Studierenden mir gegenüber und um die Anerkennung meiner Arbeit.“ (Interview #13)
Erfolg	Anspruch an die eigene Leistung und die eigene berufliche Tätigkeit. Bei der erbrachten Leistung geht es nicht um äusserlich sichtbaren Erfolg, sondern um intrinsisch gesteuerte, den Motiven untergeordnete Werte.	„Dass, wenn ich die Lektion Revue passieren lasse, ich das Gefühl habe, die Arbeit gut gemacht zu haben.“ (Interview #09) „Letztlich geht es hier wieder darum, dass die Lehrveranstaltung ein Erfolg wird und ich meinen Job recht gemacht habe.“ (Interview #11) „Hier geht es um das Verständnis meines Berufs, ich betrachte dies als meine Aufgabe, die ich gut erfüllen möchte.“ (Interview #23)
Universalismus	Streben nach einer besseren Welt. Die Dozierenden wünschen sich eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft und möchten Anteil daran leisten.	„Und auch im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ist es mir wichtig, dass die Studierenden in der Wirtschaft wichtige Beiträge leisten können. Ich bin damit zwar nur ein Sandkorn, aber präge trotzdem die Gesellschaft.“ (Interview #17) „Damit die Individuen intellektuell dazu befähigt sind, einen Beitrag zu einer besseren Gesellschaft zu leisten.“ (Interview #19) „(...) und damit das Ganze am Schluss eine Anwendung hat, die einen gesellschaftlichen Mehrwert generiert.“ (Interview #15)
Wohlfühlen	Wunsch der Dozierenden, sich wohl zu fühlen, ein positives Lebensgefühl, eine Art Glück.	„So kommt die Lebensfreude, das ist meine Lebensmotivation.“ (Interview #03) „(...) ich gehe energiegeladener zur Lehrveranstaltung hinaus, es geht mir gut.“ (Interview #01) „Ich bin nicht ausgelaugt. Es geht mir besser. Ich fühle mich halt wohl“ (Interview #10)
Zufriedenheit	kognitive Komponente als Grad der persönlichen Befriedigung sowie als ein gutes Gefühl von Ausgeglichenheit.	„Ich bin dann ausgeglichener im Leben.“ (Interview #19) „Das ist für mich eine persönliche, positive Sache, die mich erfüllt.“ (Interview #05) „Und zur persönlichen Befriedigung braucht es nicht nur den Lohn, sondern auch, dass man etwas weitergeben kann und jemand davon profitiert.“ (Interview #06)

■ **Dr. Rödiger Voss**, Professor für Betriebswirtschaftslehre und Lernmanagement, Pädagogische Hochschule Bern, Senior Research Associate Universitäre Fernstudien Schweiz, E-Mail: roediger.voss@phbern.ch
 ■ **Roman Eicher**, Hochschule für Wirtschaft Zürich, E-Mail: roman.eicher@ispag.ch

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Das Hochschulwesen“
 Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag
 Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung
 UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22
 Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Die aktualisierte Neuaufgabe des Klassikers



Juli 2015 · 290 Seiten · Kartonsert · D 19,90 € · A 20,50 € · CH 25,30 Fr. (UVP)
ISBN 978-3-593-50320-2 · Auch als E-Book erhältlich: 17,99 €



campus
Frankfurt, New York

Wer Jahre seines Lebens der Doktorarbeit widmet, benötigt die richtigen Strategien für den steinigen Weg zum Dokortitel. Helga Knigge-Illner erklärt in ihrem Erfolgsratgeber die dabei entstehenden Probleme und zeigt hilfreiche Gegenstrategien auf, darunter Projekt- und Zeitmanagement, effiziente Literaturlauswertung und kreatives wissenschaftliches Schreiben. Sie erörtert verschiedene Rahmenbedingungen: Individualpromotion beim Doktorvater oder strukturierte Promotion im Graduiertenkolleg? Wie gelingt nebenberufliches Promovieren und Promovieren mit Kind?

Die dritte, überarbeitete Auflage dieses Klassikers wurde um viele Aspekte erweitert: die zunehmende Internationalität der Forschungskooperation, Auslandsaufenthalte während der Promotion, neue Promotionswege wie die »kumulative Promotion«, das Plagiatproblem und die Sicherung wissenschaftlicher Standards sowie Promotionscoaching.



Dr. **Helga Knigge-Illner** ist Diplom-Psychologin und Psychotherapeutin sowie Autorin verschiedener Studienratgeber. Sie war bis zu ihrer Pensionierung in der »Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung« der Freien Universität Berlin tätig und arbeitet heute freiberuflich als Beraterin und Promotionscoach.

Stand: Juni 2015. Erhältlich in jeder Buchhandlung. Preisänderung und Irrtum vorbehalten. Unsere E-Books finden Sie auf campus.de/E-Books
Campus Verlag · Kurfürstenstr. 49 · 60486 Frankfurt am Main
Telefon 069 976516-0 · Fax -77 · www.campus.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, ZBS, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2015
(Vorschau)

Ulrich Schreiterer

Back to the Future: Korea Bets on Basic Science to Spur Innovation and Growth

Gerold Heinrichs, Sabine Puch & Karin Kiewisch

Bi- und Multilaterale Forschungszusammenarbeit Deutschlands mit der Republik Südkorea

Fo-Gespräch mit
Dr. Bernd Ebersold,
Leiter der Abteilung „Forschung, Technologie und Innovation“ im Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft des Freistaats Thüringen

Fo-Gespräch mit Sabine Hunke,
Juniorprofessorin für molekulare Mikrobiologie

Hans-Dieter Daniel & Rüdiger Mutz
Methodenkritische Anmerkungen zum Leiden Ranking

Gabi Reinmann
Triple Peer Review –
Entwicklung eines neuen
Peer Review-Verfahrens im Kontext der Bildungswissenschaften

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1+2/2015

Heinke Röbbken & Anne Mertens
Weibliche Präsenz in Hochschulleitungen – eine empirische Analyse

Fabian Heuel, Ilona Matheis & Solveig Randhahn
Hochschulen generationensensibel gestalten - Handlungsansätze für die Organisationsentwicklung an Hochschulen zum Umgang mit generationenbedingten Herausforderungen

Josef Oberneder & Paul Reinbacher
Der lange weg von der Fremd- zur Selbststeuerung: Transformationsschritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Anna Füssinger
Leitbilder an bayerischen Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler
Zur Variante „Headhunting“ (Executive Search) bei Berufungen

Peter Kögler
Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden

Thomas Lenzhofer & Markus Zwysig
Qualitätsmanagement mittels Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studierende

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2015
Beratung an der Hochschule aus externer und interner Sicht

Beratungsentwicklung/-politik

Rainer Schützeichel
Das Studium als Krise. Über das professionelle Feld der Studienberatung

Klaus Scholle
Prekäre Beschäftigung als zukünftiger Normalfall? Erste Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse im Arbeitsmarktfeld der Beratung im Hochschulkontext

Essay

Christoph Müller Adolphe, der akademische Smart-Shopper.
Ein Beratungsdrama in vier Akten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Susanne Draheim, Ute Meyer & Katharina Föste
Auf Augenhöhe! Ein Praxisbericht zur Entwicklung passgenauer Angebote für Zielgruppen mit besonderem Beratungsbedarf an der Universität Hamburg

Klaus-Dieter Häberle, Cornelia Meindl-Schäfer, Christiane Westhauser & Jürgen Zieher
Das Zentrum für Bildungsberatung Ulm – ein institutionenübergreifender, zukunftsweisender Vernetzungsansatz

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2015 (Vorschau)

Barbara Bertges & Dagmar Grübler
Personalentwicklung für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – Status Quo und Trends

Elke Karrenberg
Zielgruppe zwischen den Stühlen? Personalentwicklung für das Wissenschaftsmanagement

Anke Waldau
Zielgruppenorientierung in der akademischen Personalentwicklung: Angebote bedürfnisorientiert zuschneiden und kommunizieren

Mirjam Müller & Elke Karrenberg
Kräfte für die universitäre Personalentwicklung vereinen: Das neugegründete Netzwerk für Personalentwicklung an Universitäten

Kristin Knipfer & Claudia Peus
Evidenzbasierte Förderung von Führungskompetenzen als Erfolgsfaktor für Wissenschaftseinrichtungen

Elke Gornik & Anna Steiger
Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Was kann das österreichische Netzwerk AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) leisten?

Cuno Künzler & Olga Pardo
Personal- und Organisationsentwicklung: Notwendigkeit oder Luxus?

u.a.

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2015
Aspekte der Wirkungsforschung im Kontext des Qualitätspakts Lehre (Vorschau)

QiW-Gespräch mit Anke Hanft

Sylvi Mauermeister, Birgitta Zylla & Laura Wagner
Wie gut sind die Konzepte zum Studieneingang? Das StuFo-Verbundprojekt zur Wirksamkeit der Studieneingangsphase

Sina Altfeld, Uwe Schmidt & Katharina Schulze
Wirkungsannäherung im Kontext der Evaluation von komplexen Förderprogrammen im Hochschulbereich

Wolff-Dietrich Webler
Wirkungsanalyse komplexer Reformen als Begleitforschung



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
 0521/ 923 610-12

Fax:
 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 33613 Bielefeld

**Susanne Schulz (Hg.):
Personalentwicklung an Hochschulen - weiterdenken
Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten**

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“- unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg–Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

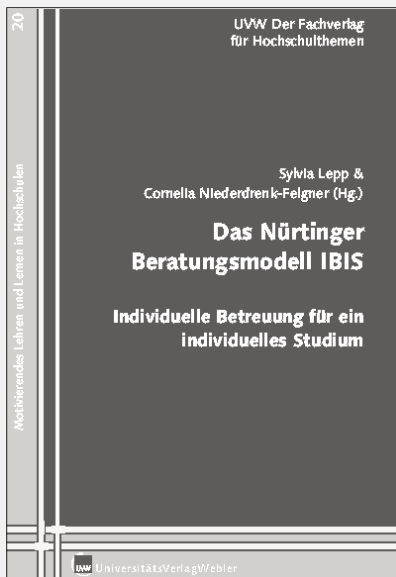
- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.



ISBN 978-3-937026-94-7
Bielefeld 2015, 269 Seiten, 46.60€

**Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS
Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium**



ISBN 978-3-937026-93-0
Bielefeld 2014, 207 Seiten, 32.00€

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten. Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.

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

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
z.T. im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).