

Online-Self-Assessments an der Universität Wien

Ein zeitgemäßes Beratungsangebot für Studieninteressierte

*Center for Teaching
and Learning (CTL)*

Gisela KRIEGLER-
KASTELIC

Robin GLEESON

Alina BUGELNIG

Reinhard SCHOTT

Inhalt

Online-Self-Assessments an der Universität Wien.....	0
1 Einleitung	2
2 Konzept	3
3 Anforderungsanalyse	4
3.1 Studienspezifische Interessen	6
3.2 Studienspezifische Erwartungshaltungen	7
3.3 Persönlichkeit und kognitive Fähigkeiten	8
3.4 Fachspezifische Anforderungen	10
4 Vom Anforderungsprofil zum OSA	11
4.1 Das Intro	11
4.2 Interessen	12
4.3 Erwartungen	12
4.4 Persönlichkeit	13
4.5 Kognitive Fähigkeiten	13
4.5.1 Logisch-schlussfolgerndes Denken	13
4.5.2 Verbale Fähigkeiten	14
4.6 Fachspezifische Verfahren	14
4.7 Zum Aufbau des Feedbacks	15
5 Evaluation & Ausblick	17
6 Autorenschaft	18
7 Literatur	19

1 Einleitung

Um Studieninteressierte bereits vor Studienbeginn bei ihrer Entscheidung für oder gegen ein Studium zu unterstützen, werden an der Universität Wien seit 2012 Online-Self-Assessments (OSAs) implementiert¹. OSAs sind internetbasierte Studienorientierungsangebote, die über die reine Informationspräsentation hinaus interaktive Elemente enthalten (Pixner & Mocigemba, 2009).

Begonnen wurde diese Initiative im Rahmen einer Ausschreibung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (Investitionsprogramm „MINT und Masse“), um insbesondere in stark nachgefragten Bachelorstudien eine reflektierte Studienwahl zu unterstützen. Mittlerweile ist die Erstellung von OSAs in den Regelbetrieb des *Center for Teaching and Learning (CTL)* der Universität Wien übergegangen.

Die OSAs können auf freiwilliger Basis als Teil der Studieninformation in Anspruch genommen werden². In einigen Fächern (siehe Tabelle 1) fungieren die OSAs mittlerweile zusätzlich als verpflichtende erste Stufe der jeweiligen Aufnahmeverfahren (vgl. Gleeson, Kriegler-Kastelic, Bugelnig und Schott, 2014).

Die OSAs bieten einen niederschweligen Zugang zu Studieninformationen und die Möglichkeit, sich aktiv mit dem Wunschstudium und den damit verbundenen Anforderungen auseinanderzusetzen. Nach Bearbeitung der Aufgaben im OSA erhalten die Studieninteressierten ein ausführliches und wertschätzendes Feedback, das neben der Rückmeldung zu studienbezogenen Stärken und Schwächen Informationen über das Studium sowie praktische Tipps zum Umgang mit festgestellten Schwächen liefert.

Bisher wurden acht OSAs für Studien bzw. Studienfelder entwickelt (siehe Tabelle 1), die bereits von über 16.000 Studieninteressierten durchgeführt wurden (Stand Mai 2015). Aufgrund positiver Evaluationsergebnisse (siehe Abschnitt 5) ist in den nächsten Jahren eine Ausweitung auf weitere Studien sowie eine Weiterentwicklung der bestehenden OSAs geplant. Bei zulassungsbeschränkten Studien werden die OSAs weiterhin in das Aufnahmeverfahren integriert (vgl. Entwicklungsplan der Universität Wien, 2015).

¹ Die Fakultät für Psychologie der Universität Wien entwickelte bereits einige Jahre zuvor Self-Assessments. Das Wiener Self-Assessment Psychologie des „Wiener Autorenkollektivs Studienberatungstests“ ging 2005 online (Kubinger, Frebort & Müller, 2012).

² <http://self-assessment.univie.ac.at/>

OSA	Studium/Studienfeld	OSA online seit	OSA ist 1. Stufe im Aufnahmeverfahren
Fakultät für Lebenswissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Pharmazie • Ernährungswissenschaften 	09/ 2012	Ja
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> • (internationale) Betriebswirtschaftslehre • Volkswirtschaftslehre • Statistik 	01 /2013	Ja
Zentrum für Translationswissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Transkulturelle Kommunikation 	01 /2013	Nein
Institut für Anglistik und Amerikanistik	<ul style="list-style-type: none"> • English and American Studies 	08/2013	Nein
Institut für Publizistik	<ul style="list-style-type: none"> • Publizistik- und Kommunikationswissenschaft 	08/2013	Nein
Lehramt	<ul style="list-style-type: none"> • Lehramtsstudien 	05/2014 Fachspezifische Erweiterung Unterrichtsfächer: 04/2015	Ja
Fakultät für Informatik	<ul style="list-style-type: none"> • Informatik und Wirtschaftsinformatik 	11/2014	Nein
Fakultät für Chemie	<ul style="list-style-type: none"> • Chemie 	04/2015	Nein

Tabelle 1: Stand der OSA-Entwicklungen im Mai 2015.

2 Konzept

Die Ziele der OSAs wurden 2012 vom CTL in Abstimmung mit der Universitätsleitung folgendermaßen definiert:

Die OSAs sollen

- realistische Erwartungen bezüglich des Studiums fördern und Studienabbrüche auf Grund von nicht erfüllten Erwartungen reduzieren.
- die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Motivationen, Stärken und Schwächen während der Studienentscheidung erleichtern.
- die Selbstreflexion fördern.
- Studieninteressierte nach einer ersten Eingrenzung bezüglich ihres Studienfeldes bei informierten Studienentscheidungen unterstützen.

In Abbildung 1 ist die anhand dieser Zielvorgaben entwickelte konzeptionelle Ausrichtung der OSAs dargestellt:

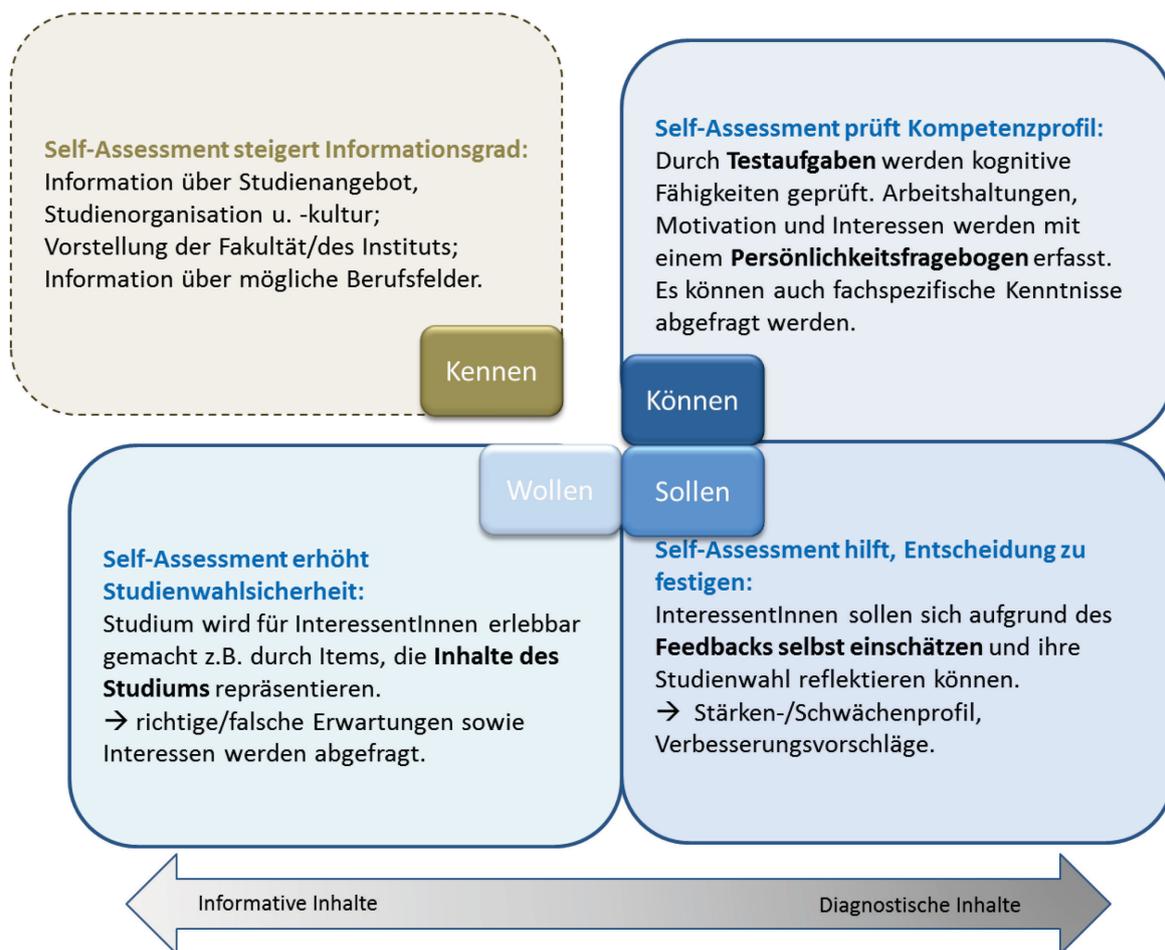


Abbildung 1: Ausrichtung der OSAs an der Universität Wien (vgl. Redlich et al., 2006).

Die inhaltliche Gestaltung der OSAs entsteht in Zusammenarbeit mit ExpertInnen der jeweiligen Fakultäten und Zentren und dem CTL. Die praktische Umsetzung der OSAs erfolgt in Kooperation mit der Firma alpha-test GmbH, einem Online-Assessment Spezialanbieter mit Sitz in Mannheim.

Technisch gesehen sind OSAs dynamische, modular aufgebaute Angebote mit Datenbankanbindung und einer individuellen, aber automatisch generierten Auswertung. Parallel zur inhaltlichen Konzeption wurde durch alpha-test die webbasierte Testumgebung entwickelt und bereitgestellt. Die Module wurden so angelegt, dass sie leicht adaptiert werden können.

3 Anforderungsanalyse

Sind die grundsätzlichen organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die strategische Ausrichtung für die Erstellung eines OSAs geklärt, wird mit ExpertInnen des Faches eine Anforderungsanalyse durchgeführt. Dabei wird erhoben, welche Anforderungen zur erfolgreichen Bewältigung des jeweiligen Studiums wichtig sind. Die Ermittlung der Anforderungen erfolgt mittels der Methode der kritischen Ereignisse (*critical incident technique* (CIT), Flanagan, 1954). Dabei werden Situationen (=„kritische Ereignisse“) und in weiterer Folge Verhaltensweisen gesammelt und beschrieben, die für das Absolvieren des jeweiligen Studiums besonders erfolgskritisch sind (sprich: „*Welche Merkmale*

der Studierenden werden in Bezug auf den Studienerfolg als besonders relevant eingeschätzt?“). Auf Basis dieser Verhaltensweisen wird in einem weiteren Schritt auf die zugrunde liegenden psychologischen Konstrukte (im Sinn von Anforderungen) geschlossen. Zur Erstellung des endgültigen Anforderungsprofils werden die Anforderung von den ExpertInnen gewichtet und in eine Rangreihe gebracht (siehe Abbildung 2).

Schließlich können aufgrund dieses empirisch ermittelten Anforderungsprofils geeignete Messinstrumente (Testbatterie) konstruiert werden³.

In der ersten Umsetzungstranche 2012 wurden für die Anforderungsanalyse eineinhalbtägige Workshops abgehalten. Die TeilnehmerInnen wurden jeweils von den Fakultäten bzw. Zentren ausgewählt, wobei auf die Einbeziehung der Stakeholder-Gruppen „Lehrende“ und „Studierende“ geachtet wurde. Eine erfolgreiche Entscheidungsfindung hinsichtlich des Anforderungsprofils ist nicht nur eine wesentliche Voraussetzung, um ein passgenaues OSA zu erstellen, sondern gleichzeitig auch ein Gradmesser für die Akzeptanz des OSAs innerhalb der Fakultät/des Zentrums. Personen oder Personengruppen, deren Input nicht genügend Gehör findet oder extreme Einzelmeinungen, die nicht relativiert werden können, sind ein möglicher Hinweis auf Konflikte, denen es sensibel zu begegnen gilt.

Um diesen Prozess professionell zu begleiten, beauftragte das Center for Teaching and Learning mit SCHUHFRIED GmbH ein externes Unternehmen⁴ um die Workshops der jeweiligen Studienrichtung durchzuführen und um ein Anforderungsprofil pro Studienrichtung zu erstellen. Bei der Moderation und Gestaltung der Workshops wurde außerdem auf die Erfahrung von ExpertInnen der Test- und Beratungsstelle der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien zurückgegriffen, die den Prozess ebenfalls unterstützten.



Abbildung 2: Methode der kritischen Ereignisse (Projektbericht, SCHUHFRIED GmbH).

³ Bei der Konstruktion, Implementierung und Wartung der Verfahren werden die einschlägigen Empfehlungen der DIN 33430 (siehe Westhoff et al., 2004) berücksichtigt.

⁴ SCHUHFRIED ist ein international ausgerichtetes Unternehmen mit Produkten und Dienstleistungen zur psychologischen Diagnostik mit Sitz in Wien.

Die Durchführung der zeitintensiven Workshops wurde von mehreren Fakultäten kritisch beurteilt und erwies sich in manchen Fällen als schwierig bzw. musste spontan an die Zeitgegebenheiten angepasst werden. Um die Akzeptanz des Verfahrens zu gewährleisten und die zeitlichen Ressourcen zu schonen, wurde entschieden, den Prozess neu aufzusetzen. Seit 2014 wird die Anforderungsanalyse mittels eines eigens entwickelten Online-Tools zur Anforderungserfassung durchgeführt (technische Umsetzung durch alpha-test). Der Prozess der Konsensfindung findet nun online statt. In Anlehnung an die Delphi-Methode (Turoff & Linstone, 2002) ist das Verfahren zweistufig angelegt: Nach dem ersten Durchgang werden die Rückmeldungen der teilnehmenden Personen aufgearbeitet und in einem zweiten Durchgang nach etwa zwei Wochen erneut vorgegeben.

In der Anforderungserfassung werden Informationen zu folgenden Bereichen gesammelt:

- Studienspezifische Interessen
- Studienspezifische Erwartungen
- Persönlichkeit und kognitive Fähigkeiten
- Fachspezifische Anforderungen

Die einzelnen Bereiche und deren Einbettung in die Online-Anforderungserfassung werden nun genauer vorgestellt:

3.1 Studienspezifische Interessen

Interessen spielen bei der Studienwahl eine große Rolle (Bergmann, 1998; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007; Weitensfelder et al., 2012). Interessensbezogene Aussagen (Items⁵) für die OSAs der Universität Wien werden auf Grundlage des Studienplans und des kommentierten Vorlesungsverzeichnisses für jedes Fach bereits vor dem ersten Durchgang der Anforderungsanalyse erstellt. Das Modul zu Interessen soll Studieninteressierten einerseits einen Einblick in die wichtigsten Inhalte und Methoden des angestrebten Studiums geben (realistic job preview, Abschnitt 3.2) und andererseits eine Reflexion der eigenen Interessen im Vergleich zu den Studiuminhalten bzw. der Art, wie diese vermittelt werden, ermöglichen (vgl. Undeutsch, 2010).

Die Items werden in Anlehnung an die Interessentheorie von Brickenkamp (1990) formuliert: Brickenkamp geht davon aus, dass sich Interesse unabhängig vom Interessensgebiet in drei aufeinander aufbauenden Phasen (Verhaltensklassen) entwickelt. In der ersten Phase kommt es zu einer höheren Aufnahmebereitschaft für bestimmte Interessensgebiete (rezeptives Interesse). In der zweiten Phase entsteht der Wunsch, Tätigkeiten, die mit einem Interessensgebiet zusammenhängen durchzuführen (reproduktives Interesse) und die dritte Phase besteht schließlich darin, dass Personen sich kreativ mit einem Interessensgebiet auseinandersetzen möchten (kreatives Interesse).

Die Items zu studienspezifischen Interessen bestehen aus zwei Teilen: Den konkreten Inhalten des Studiums und den Methoden, mit denen diese Inhalte vermittelt werden (vgl. Undeutsch, 2010). Wie das Beispielitem in Abbildung 3 zeigt, werden die Methoden des Studiums durch die Zustimmung oder Ablehnung, ein gewisses Verhalten in Bezug auf das Interessensgebiet zu zeigen, dargestellt. Dieses abgefragte Verhalten lässt sich wiederum den drei Phasen der Interessentheorie von Brickenkamp (1990) zuordnen. Jedes Item bezieht sich also sowohl auf ein Interessensgebiet, als auch auf die jeweilige Interessensphase, die auf Grund der im Studium verwendeten Methoden angebracht

⁵ Aussagen in einem Fragebogen oder Aufgaben in einem Test (vgl. Kubinger & Jäger, 2003).

ist. Die Gewichtung der einzelnen Inhalte und Methoden wird unter Berücksichtigung der Credit Points (ECTS) laut Curriculum vorgenommen.

Durch das gleichzeitige Abfragen von Methode und Inhalt kann zwar nicht differenziert erfasst werden, welchem Teil des Iteminhalts die Studieninteressierten zugestimmt haben bzw. welchen sie abgelehnt haben – für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums sind aber Methode und (der dazugehörige) Inhalt gleichermaßen relevant. Der Vorteil dieser vermengten Vorgabe ist in einer ökonomischen Testdauer zu sehen.

Im ersten Durchgang der Online-Anforderungserfassung werden die entwickelten Aussagen den TeilnehmerInnen präsentiert. Sie werden dazu aufgefordert, die Aussagen hinsichtlich ihrer Eignung zur Erhebung von Studieninteresse im Studienfach sowie der Formulierung zu kommentieren („Eine Person mit maximalem Studieninteresse sollte alle Aussagen bejahen können“). Für das Feedback steht den TeilnehmerInnen ein freies Textfeld zur Verfügung (Abbildung 3). Im zweiten Durchgang werden die auf Basis dieser Rückmeldungen überarbeiteten Items erneut präsentiert bzw. zur Endabnahme vorgelegt.

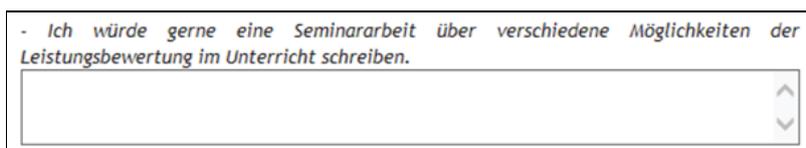


Abbildung 3: Beispiel für ein Item zu studienspezifischen Interessen (Screenshot aus der Online-Anforderungserfassung, erster Durchgang, für das OSA Lehramt).

3.2 Studienspezifische Erwartungshaltungen

Dass Studienabbrüche häufig nicht auf mangelnde Eignung, sondern schlicht auf mangelnde Informiertheit der Studieninteressierten zurückzuführen sind, belegen etwa Reiß, Moosbrugger, Tillmann und Krömker (2009), Vent, Erdfelder und Heilig (2009) oder Kubinger, Frebort und Müller (2012). Letztere führen in diesem Kontext – in Anlehnung an die Berufswahlreife – den Begriff der „Studiumswahlreife“ ein. Studiumswahlreife sei folglich dann gegeben, wenn „der Studiumswunsch reiflich in Bezug auf alle entscheidungsrelevanten Kriterien reflektiert“ wurde (S. 11).

Ein OSA kann die Studiumswahlreife nicht nur messen, sondern auch erhöhen, indem falsche Erwartungen gezielt aufgezeigt werden. Im Sinne eines „realistic job preview“ (vgl. Premack & Wanous, 1985) geht es also darum, Studieninteressierten möglichst frühzeitig ein realistisches bzw. „ungeschminktes“ Bild des angestrebten Studiums zu vermitteln. Instrumente zum Erwartungsabgleich haben daher mittlerweile einen festen Platz in vielen einschlägigen OSAs gefunden (vgl. etwa Pixner & Mocigemba, 2009; Vent, Erdfelder & Heilig, 2009; Weitensfelder, Undeutsch, Khorramdel & Useini, 2012; Bosau, 2013).

Was die Abklärung der Erwartungen im OSA von der herkömmlichen Informationsvermittlung abhebt, ist der interaktive Charakter der Testsituation. Damit soll auch den Bedürfnissen der jungen Zielgruppe Rechnung getragen werden (vgl. dazu auch die Aufforderung von Mocigemba (2013) zu „mehr Infotainment“).

In der Online-Anforderungsanalyse werden die TeilnehmerInnen im ersten Durchgang gebeten, fünf Fragen zu studienspezifischen Erwartungshaltungen zu beantworten. Die Antworten werden

kategorisiert und (bei konsensualer Einschätzung der TeilnehmerInnen) in „typische realistische Erwartungshaltungen“ bzw. „typische unrealistische Erwartungshaltungen“ eingeteilt. Daraus werden schlussendlich Items mit realistischen und unrealistischen Erwartungshaltungen für das Studienfach generiert und den TeilnehmerInnen im zweiten Durchgang zur Beurteilung nochmals vorgelegt.

In Abstimmung mit der Fakultät werden auch Erläuterungen bzw. Begründungen für jede einzelne Aussage entwickelt, die den Studieninteressierten im OSA-Feedback eingeblendet werden.

Die Fragen im Wortlaut (am Beispiel des Lehramtsstudiums):

- Welche falschen Erwartungshaltungen haben StudienanfängerInnen typischerweise vom Lehramtsstudium?
- Worüber sind StudienanfängerInnen Ihres Studienfachs häufig überrascht, wenn sie das Studium beginnen? (Was erwarten sie nicht?)
- Welche zutreffenden Erwartungshaltungen haben StudienanfängerInnen Ihres Studienfachs typischerweise vor Studienbeginn?
- Welche unrealistischen Vorstellungen haben StudienanfängerInnen von ihrer zukünftigen Tätigkeit/Arbeit?
- Welcher Tätigkeit/Arbeit gehen AbsolventInnen üblicherweise nach dem Studium nach?

Die teilweise redundante Formulierung der Fragen wird bewusst eingesetzt, um möglichst vollständige Antworten zu erhalten. Zudem erfolgt die Befragung unmittelbar nach der Vorgabe der curriculumsbezogenen Interessensaussagen (siehe Abschnitt 3.1). Die vorhergehende Beschäftigung mit den Lehrinhalten und -methoden soll den Reflexionsprozess begünstigen.

3.3 Persönlichkeit und kognitive Fähigkeiten

Die Relevanz von Persönlichkeitseigenschaften und kognitiven Fähigkeiten (bzw. die entsprechenden Verhaltensdispositionen), die für alle Studienrichtungen in unterschiedlichem Ausmaß bedeutend sind (vgl. etwa Moosbrugger & Reiß, 2005; Khorramdel, Maurer, Frebort & Kubinger, 2012 bzw. Schnabl & Kriegler-Kastelic, 2014, zum Konzept der allgemeinen Studierfähigkeit) wird ressourcenschonend mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben, der aufbauend auf den bereits erwähnten Workshops (siehe Abschnitt 3) entwickelt wurde.

Wesentlich ist, dass diese Konstrukte im Online-Tool zur Anforderungserfassung nicht direkt mittels der psychologisch-diagnostischen Fachbezeichnungen abgefragt werden (siehe Tabelle 2), sondern indirekt über jene prototypischen Verhaltensweisen, die in den Workshops ermittelt wurden. Dies liegt darin begründet, dass vielfach implizite Alltagsdefinitionen zu diesen Fachbezeichnungen existieren, die sich von Person zu Person unterscheiden können. Die Beschränkung auf konkrete Verhaltensweisen erfordert weniger Abstraktionsaufwand und vermeidet Missverständnisse.

Im zweiten Durchgang erhalten die TeilnehmerInnen eine Rückmeldung über die durchschnittlichen Antworten der anderen TeilnehmerInnen, bei Bedarf kann die eigene Einschätzung überarbeitet werden.

Persönlichkeitseigenschaften im standardisierten Online-Fragebogen	
<i>Übergeordnete Kategorien</i>	<i>Konstrukte (Fachbezeichnungen)</i>
Kognitive Fähigkeiten	Logisch-schlussfolgerndes Denken
	Kritisches Denken
	Verbale Fähigkeiten
	Numerische Fähigkeiten
	Figurale Fähigkeiten
	Kreativität
	Flexibilität im Denken
	Lernfähigkeit
	Umsetzung/Anwendung von Gelerntem
Motivation	Lernbereitschaft
	Durchhaltevermögen
	Engagement
	Wissensdurst (Neugier)
	Erfolgszuversicht
	Zielorientierung
Organisation	Zeitmanagement
	Organisationsfähigkeit
	Realistische Erwartungshaltungen (Informiertheit)
Arbeitsstil, Arbeitsverhalten	Realistisches Einschätzen der eigenen Fähigkeiten
	Gewissenhaftigkeit
	Eigeninitiative
	Selbstständiges Arbeiten
Soziale Kompetenz	Kommunikationsfähigkeit
	Teamfähigkeit
Emotionale Komponenten	Distanzierungsfähigkeit
	Standhaftigkeit
	Offenheit
	Frustrationstoleranz
	Emotionale Belastbarkeit
Wissen	Fachspezifisches Wissen
	Allgemeines Wissen
	Fremdsprachenkenntnisse

Tabelle 2: Auflistung der in den Workshops ermittelten Konstrukte.

3.4 Fachspezifische Anforderungen

Um sicherzustellen, dass keine spezifischen Anforderungen übersehen werden, werden neben der (teil)standardisierten Erhebung typischer Anforderungen (Abschnitte 3.1 bis 3.3) noch zusätzlich erfolgskritische Verhaltensweisen im offenen Antwortformat erhoben – also Verhaltensweisen, die zeigen, ob eine Person für das Studium geeignet oder ungeeignet ist.

Eine differenzierte Formulierung der Fragen soll die Beschreibung einer möglichst konkreten Situation (im Gegensatz zu fiktiv-abstrakten Beispielen) sicherstellen. Zusätzlich werden die Fragen im Online-Tool zur Anforderungserfassung an letzter Stelle vorgegeben, um auf den immanenten Reflexionsprozess der TeilnehmerInnen aufbauen zu können.

Die Fragen zur Erfassung der Verhaltensweisen im Wortlaut (vgl. Khorramdel, Maurer, Frebort & Kubinger, 2012):

Denken Sie bitte an **eine konkrete Situation**, in der sich besonders deutlich gezeigt hat, dass ein/e Student/in für das [Studium] **sehr gut geeignet** ist.

Bitte berichten Sie aus Ihrer eigenen Erfahrung:

- Was war das genau für eine Situation? (*Unter welchen Umständen kam es dazu?*)
- Wann im Verlauf des Studiums ist sie aufgetreten?
- Welche Personen waren dabei (z.B. andere Studierende, Lehrende, ...)?

- Was hat diese/r Studierende getan? **Welches konkrete Verhalten** hat er/sie gezeigt?

(Bitte geben Sie keine Eigenschaften an wie z.B. „ist ehrgeizig“, sondern Verhaltensweisen wie z.B.: „verbessert den Entwurf mehrmals“.)

Denken Sie nun bitte an **eine konkrete Situation**, in der sich besonders deutlich gezeigt hat, dass ein/e Student/in für das Studium **ungeeignet** ist.

Bitte berichten Sie aus Ihrer eigenen Erfahrung:

- Was war das genau für eine Situation? (*Unter welchen Umständen kam es dazu?*)
- Wann im Verlauf des Studiums ist sie aufgetreten?
- Welche Personen waren dabei (z.B. andere Studierende, Lehrende, ...)?
- Was hat diese/r Studierende getan? **Welches konkrete Verhalten** hat er/sie gezeigt?

(Bitte geben Sie keine Eigenschaften an wie z.B. „ist faul“, sondern Verhaltensweisen wie z.B.: „beteiligt sich nicht an der Diskussion“.)

Die qualitative Auswertung und Kategorisierung dieser Antworten erlaubt Rückschlüsse auf spezifische Anforderungen, die im OSA (etwa in den maßgeschneiderten Verfahren) zusätzlich berücksichtigt werden müssen.

4 Vom Anforderungsprofil zum OSA

Jedes OSA setzt sich – je nach Anforderungsprofil – aus verschiedenen, teilweise maßgeschneiderten Modulen zusammen und stellt dadurch einen studien- sowie standortspezifischen Mix dar. Aufgrund der ständig wachsenden Zahl an unterschiedlichen Modulen wird in diesem Kapitel nur eine (anschauliche) Auswahl präsentiert, die einen Eindruck vom Aufbau der OSAs an der Universität Wien geben soll.

4.1 Das Intro

Die meisten OSAs an der Universität Wien beginnen mit der “Uni-Rallye” (Abbildung 4). Sie bietet mittels ausgewählter Warm-up-Aufgaben einen fließenden Einstieg ins OSA und bildet einen kontextuellen Rahmen, in den die anderen Module des OSAs eingebettet werden können. Einige Fächer nutzen den Einstieg in das OSA für die Präsentation von Videos oder Worte des Studienprogrammleiters.

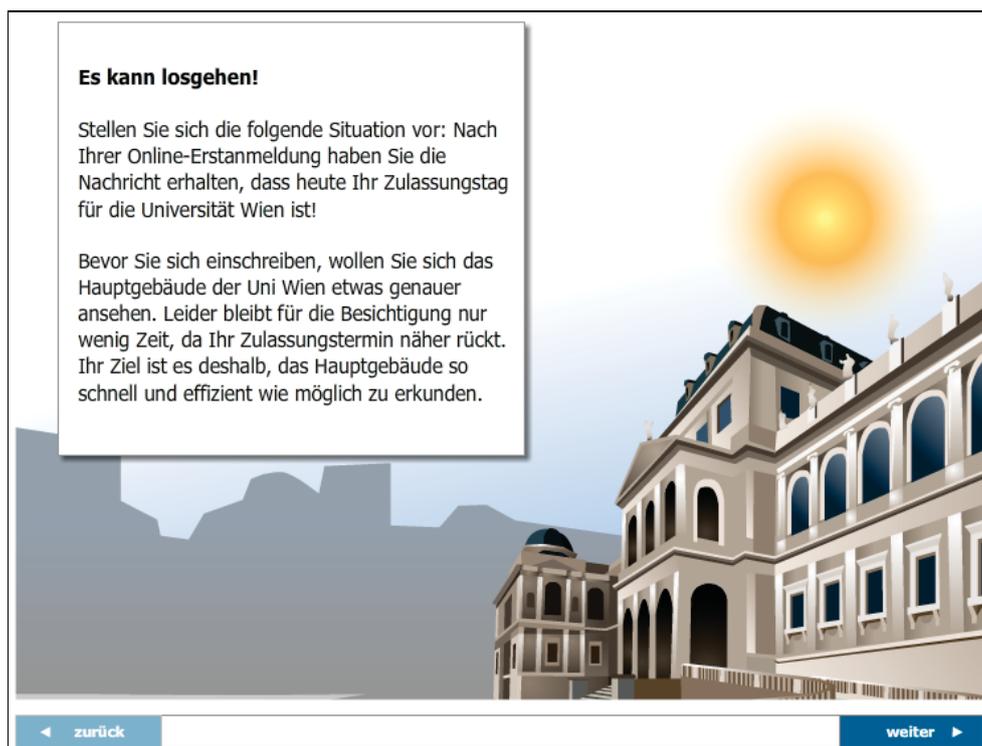


Abbildung 4: OSA-Einstieg mittels Uni-Rallye.

4.2 Interessen

Die Items zu studienspezifischen Interessen (siehe Abschnitt 3.1) werden den Studieninteressierten im OSA, wie in Abbildung 5 ersichtlich, mit einer vierstufigen Antwortskala präsentiert:



Abbildung 5: Item aus dem Modul zu Interessen im OSA Lehramt.

Ob der/dem Studieninteressierten im Feedback eine Stärke oder eine Schwäche rückgemeldet wird, hängt von der Anzahl der positiv beantworteten Items ab. Wievielen Aussagen eine Person mindestens zustimmen sollte, wird mit den jeweiligen Fakultäten, Instituten oder Zentren im Vorfeld festgelegt. Im Feedback erhält der/die Studieninteressierte nochmals einen Überblick über alle Aussagen inklusive seiner/ihrer Antwort. In Verbindung mit dem gleichzeitig gegebenen Hinweis, dass sämtliche Aussagen dem Curriculum des gewählten Studienfachs entnommen wurden, soll dies nicht nur zu einer Reflexion über die Passung der Interessen mit den Studieninhalten- und methoden führen, sondern zusätzlich – ganz im Sinne des Informationscharakters der OSA – die Informiertheit über die Studienbedingungen erhöhen.

4.3 Erwartungen

Die einzelnen Aussagen (siehe Abschnitt 3.2) werden den Studieninteressierten zur Einschätzung vorgelegt, wobei nur eine dichotome Entscheidung möglich ist (Abbildung 6).

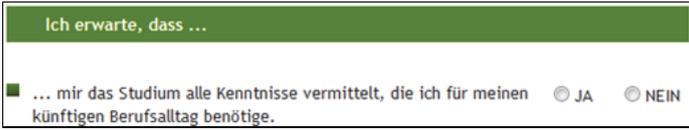


Abbildung 6: Item aus dem Modul zu Erwartungen im OSA für Wirtschaftswissenschaften.

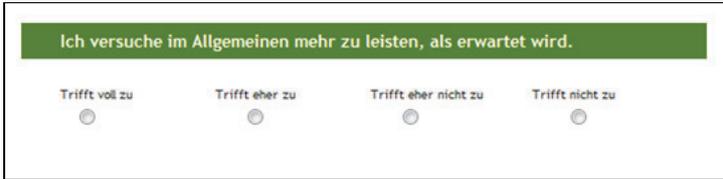
Im Feedback (Abbildung 7) wird von einer summativen Rückmeldung „richtiger“ Antworten abgesehen, da wir die fachpsychologisch unbegleitete Interpretation einer entsprechenden Skala durch die StudienwerberInnen als potentiell problematisch ansehen. Stattdessen werden die Studieninteressierten mittels entsprechender URLs dazu eingeladen, sich besonders über jene Themen zu informieren, bei denen die eigene Einschätzung von der Einschätzung der Lehrenden abweicht.

Ich erwarte, dass...	Einschätzung & Begründung der Lehrenden	
... ich im Studium zum Journalisten bzw. zur Journalistin ausgebildet werde.	JA	NEIN: Das Bakkalaureatsstudium Publizistik- und Kommunikationswissenschaft ist nicht mit einer journalistischen Berufsausbildung gleichzusetzen.
... mir im Studium zuerst wissenschaftliche Grundlagen und Methoden vermittelt werden	JA	JA: Gerade in der Studieneingangsphase werden wissenschaftliche Grundkompetenzen

Abbildung 7: Auszug aus dem Feedback zum Modul zu Erwartungen im OSA für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.

4.4 Persönlichkeit

In den OSAs werden den Studieninteressierten je nach Anforderungsprofil unterschiedliche Persönlichkeitsfragebögen präsentiert, die mit einer vierstufigen Antwortskala versehen sind (Abbildung 8).



Ich versuche im Allgemeinen mehr zu leisten, als erwartet wird.

Trifft voll zu Trifft eher zu Trifft eher nicht zu Trifft nicht zu

Abbildung 8: Item aus dem Modul zur Persönlichkeit.

Im Feedback wird je Skala dann eine Schwäche rückgemeldet, wenn ein definierter Grenzwert unterschritten wurde. Ursprünglich wurden diese Grenzwerte anhand von Normwerten einer deutschen Abiturientenstichprobe festgelegt, mittlerweile stehen Echtdaten zur Verfügung.

Dem Charakter des Screenings entsprechend wird eine hohe Spezifität⁶ des Verfahrens gewährleistet, indem der Grenzwert für die Rückmeldung einer Schwäche entsprechend streng, nämlich auf eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts gesetzt wird (sofern die Fakultät keine spezifischen Wünsche äußert). Unter Annahme eines normalverteilten Merkmals wird daher je Skala ca. 15 % der Population eine Schwäche rückgemeldet.

4.5 Kognitive Fähigkeiten

4.5.1 Logisch-schlussfolgerndes Denken

Das logisch-schlussfolgernde Denken wird in den OSAs mit figuralem (Abbildung 9), verbalem und/oder numerischem Aufgabenmaterial ermittelt. Die Aufgaben wurden von alpha-test entwickelt und für die Verwendung im OSA zugekauft. Die Items wurden an HauptschülerInnen, RealschülerInnen und AbiturientInnen aus Deutschland validiert und normiert.

⁶ Eine hohe Spezifität des Verfahrens soll ausschließen, dass Personen fälschlicherweise eine Schwäche rückgemeldet wird.

Bei einer erkannten Schwäche wird im Feedback nicht vom Studium abgeraten, sondern darauf hingewiesen dass gewisse Lehrveranstaltungen einen erhöhten Arbeits- bzw. Zeitaufwand voraussetzen werden.



Abbildung 9: Matrizenaufgabe aus dem OSA Chemie (© alpha-test).

4.5.2 Verbale Fähigkeiten

Gerade die objektive Leistungsmessung von verbalen Fähigkeiten im Rahmen eines OSAs stellt (noch immer) eine große technische Herausforderung dar. Derzeit werden verbale Fähigkeiten im Sinne von Textverständnis als Fähigkeit, Informationen aus Fachtexten (meist in deutscher oder englischer Sprache) abzuleiten, mit Multiple-Choice-Fragen überprüft. Die Textstellen können während der Aufgabenbearbeitung beliebig oft durchgelesen werden. Die Texte werden von den Fakultäten bzw. Zentren ausgewählt, um mit inhaltlich passendem Aufgabenmaterial eine hohe Akzeptanz in der Zielgruppe zu garantieren.

Der Cutscore, der entscheidet ob eine Schwäche rückgemeldet wird, wird kriterial durch ExpertInnen des jeweiligen Faches festgelegt. Im Feedback werden die Items samt Lösungen noch einmal dargeboten und bei festgestellter Schwäche Ratschläge inklusive Literaturempfehlungen gegeben.

4.6 Fachspezifische Verfahren

Auch spezifische Anforderungen oder Wünsche werden abgedeckt. Hier kommen durchwegs maßgeschneidert entwickelte Verfahren zum Einsatz, deren Inhalte oftmals von den Fakultäten bzw. Zentren bereitgestellt werden. Dadurch bieten diese Module den größten Spielraum zur Selbstdarstellung bzw. Betonung studienfach- oder -ortspezifischer Besonderheiten.

Im Zentrum für Translationswissenschaft etwa wird großer Wert auf die Beherrschung der gewählten Sprachen bereits bei Studienbeginn gelegt. Ein vom Zentrum bereitgestellter Sprachtest (Abbildung 10), bei dem Teile von Wörtern in einem Fließtext ergänzt werden müssen, dient im OSA als Screening-Verfahren, das in wenigen Minuten absolviert werden kann.

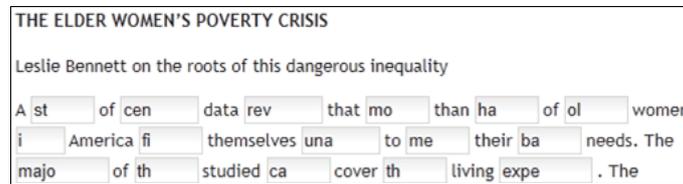


Abbildung 10: Englischer Sprachtest im OSA Translationswissenschaft (© Zentrum für Translationswissenschaft).

Die Fakultät für Lebenswissenschaften greift beispielsweise auf ein maßgeschneidertes Verfahren zurück, das der experimentalpsychologischen Verhaltensdiagnostik entlehnt ist und studienrelevantes Vorwissen sowie die Realitätsangemessenheit der Selbsteinschätzung überprüft (Frebort, Gleeson & Weitensfelder, 2012).

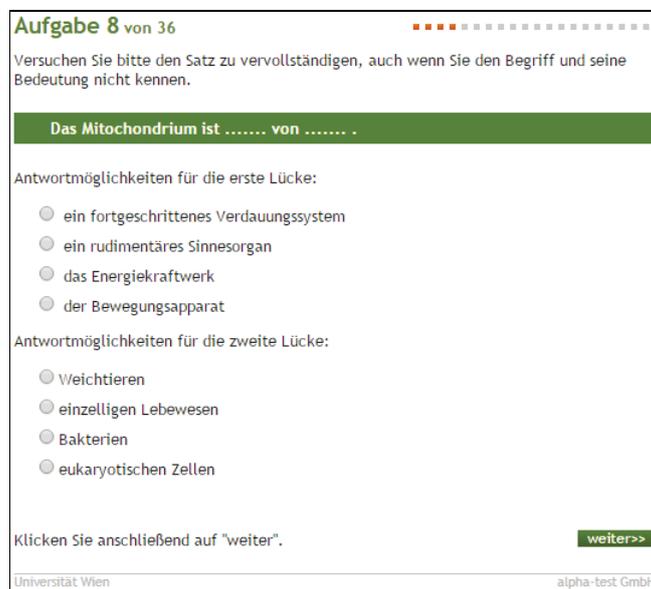


Abbildung 11: Wissensfrage aus dem OSA der Fakultät für Lebenswissenschaften. Vor der Wissensfrage wird jeweils gefragt, ob der Begriff bereits bekannt ist oder nicht.

4.7 Zum Aufbau des Feedbacks

Die Rückmeldung zu den einzelnen Modulen erfolgt in einem eigenen Feedback-Modul am Ende des OSAs.

Die Feedbacktexte für die einzelnen Module (vgl. Abbildung 12 & Abbildung 14) werden von PsychologInnen des CTL in Abstimmung mit den Fakultäten bzw. Zentren entwickelt. Bei der Formulierung der Rückmeldung wird darauf geachtet, keine explizite Empfehlung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums zu geben, sondern stattdessen die individuellen Stärken und Schwächen aufzuzeigen.

Je Modul wird zuerst noch einmal beschrieben, welche Inhalte bzw. Aufgaben vorgegeben wurden und welches Merkmal damit gemessen wurde („Was wurde erfasst?“). Anschließend wird erklärt, warum dieses Merkmal von Bedeutung ist („Inwiefern ist das für das Studium relevant?“).

Unter der nächsten Überschrift („Was ist mein Ergebnis?“) wird das erzielte Ergebnis allgemeinverständlich rückgemeldet.

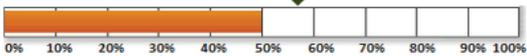
Nur bei einer festgestellten Schwäche werden Ratschläge präsentiert, um an der Schwäche arbeiten bzw. diese kompensieren zu können („Was kann ich verbessern?“).

Kommunikationsgeschick

Was wurde erfasst?
Sie wurden gefragt, ob Sie einen angemessenen Kommunikationsstil pflegen und angepasst an Ihr Gegenüber und die jeweilige Situation genau das vermitteln, was Sie vermitteln möchten.

Inwiefern ist das für das Studium relevant?
Die Universität ist immer ein Ort des zwischenmenschlichen Austauschs. Dabei sind Sie sowohl im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen als auch im Gespräch mit den Lehrenden im Vorteil, wenn Sie sich angemessen ausdrücken können und dabei auch auf die Befindlichkeit des Gegenübers Rücksicht nehmen. Bei Prüfungen müssen Sie manchmal offene Fragen beantworten, die Zeit ist dabei begrenzt und Sie müssen sich präzise ausdrücken.

Was ist mein Ergebnis?
Nach Einschätzung des Instituts für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sollten sich Studienanfänger/innen auf dieser Skala in einem Bereich von 57% oder darüber befinden. In der folgenden Grafik sehen Sie Ihr persönliches Ergebnis in Bezug zur Einschätzung des Instituts für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft:

Kommunikationsgeschick 

Wie die Grafik zeigt, befinden Sie sich mit den von Ihnen gegebenen Antworten nicht in jenem Bereich, den das Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft für seine Studienanfänger/innen als günstig definiert hat. Diese Eigenschaft geht somit als Schwäche in Ihr persönliches Profil ein.

Was kann ich verbessern?
Wenn Sie unsicher bezüglich Ihres Kommunikationsstils sind, holen Sie sich Feedback: Befragen Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen zu ihrem Kommunikationsverhalten; vielleicht gewinnen Sie dadurch neue Einblicke und können sich so weiterentwickeln. Nutzen Sie dazu selbstorganisierte Lerngruppen oder die Diskussion mit Ihren Mitstudierenden nach einer Lehrveranstaltung.

Abbildung 12: Rückmeldung zur Skala „Kommunikationsgeschick“ des Persönlichkeitsfragebogens im OSA Publizistik- und Kommunikationswissenschaft.

Bei der Formulierung des Feedbacks für Wissensaufgaben liegt der Fokus nicht (nur) auf einer Rückmeldung eines Istzustands (bzw. des aktuellen Wissensstands). Vielmehr dienen diese Verfahren mit ihren fachspezifischen Aufgaben einer plakativen Sichtbarmachung der zu erwartenden Studieninhalte und Anforderungen. In manchen Studienfächern besitzen diese Aufgaben bzw. die Rückmeldung einen durchaus werbenden Charakter, um die Studieninteressierten neugierig auf mehr zu machen (Abbildung 13 & Abbildung 14).

Es stehen zwei Fässer gleichen Volumens, eines mit Wein und eines mit Wasser zur Verfügung. Man nimmt einen Schöpfer Wasser aus dem Wasserfass, gießt es in das Weinfass und rührt kräftig um. Danach nimmt man einen gleich großen Schöpfer aus diesem Fass und leert ihn in das Wasserfass zurück. Sei a nun die Menge von Wasser im Weinfass und v die Menge von Wein im Wasserfass. Welche Relation besteht?

$a > v$

$a < v$

$a = v$

Wenn man auf das Umrühren verzichtet, was kann dann gesagt werden?

Das Resultat ändert sich nicht.

Da nicht genau spezifiziert wurde, wie die Vermischung stattfindet, kann nichts genauer gesagt werden.

Abbildung 13: Aufgabe aus dem OSA Statistik (© Prof. G. C. Pflug).

Was ist mein Ergebnis?
Sie haben 5 von 12 Aufgaben richtig beantwortet.

Was bedeutet dieses Ergebnis für mich?
Dieser Test sollte vor allem dazu dienen, Ihr Interesse zu wecken, denn die Fragestellungen veranschaulichen die spezifische Art zu denken, die für ein Studium der Statistik notwendig ist. Wenn Sie jetzt neugierig geworden sind und Lust auf mehr bekommen haben, könnte ein Studium bei uns genau die Herausforderung sein, die Sie vielleicht suchen!
Deshalb geht es hier auch nicht in erster Linie darum, wie viele Aufgaben Sie heute richtig beantworten konnten. Wenn Sie sich für Problemstellungen dieser Art begeistern können, werden Sie Freude am Lernen haben und bereitwillig jene Zeit investieren, die zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums notwendig ist.

Wenn Sie allerdings gar keine Aufgabe lösen konnten, fallen Ihnen die logisch-analytischen Denkprozesse, die in diesem Test ebenso wie im Studium der Statistik durchgehend gefordert sind, wahrscheinlich schwerer als den meisten anderen Studierenden der Statistik.

Wie wichtig ist mathematisches Vorwissen?
Manche der Aufgaben ließen sich ohne mathematisches Vorwissen lösen, andere erforderten mathematisches Vorwissen auf Maturaniveau. Auch im Studium wird die Kenntnis der Mathematik auf Maturaniveau bereits vorausgesetzt. Wenn Sie hier noch Defizite feststellen, sollten Sie Ihr Wissen auffrischen, indem Sie Ihre Mathematikschulbücher aus der Oberstufe noch einmal durchblättern und Übungsbeispiele bearbeiten.

Sämtliche Aufgaben inklusive Lösungsanleitung

Abbildung 14: Ausschnitt aus dem Feedback zum OSA Statistik.

5 Evaluation & Ausblick

Die Akzeptanz der OSAs im Rahmen der freiwilligen Studienberatung sowie als Teil von verpflichtenden mehrstufigen Aufnahmeverfahren wird laufend überprüft. Regelmäßige Online-Befragungen im Anschluss an das eigentliche OSA zeigen, dass die OSAs als Orientierungsangebot sehr gut angenommen werden: Freiwillige sowie verpflichtende OSAs werden von ca. 90% der Befragten als hilfreich eingeschätzt, mindestens 85% würden die OSAs anderen Studieninteressierten weiterempfehlen (vgl. Gleeson, Kriegl-Kastelic, Bugelnig und Schott, 2014).

Explorative Fragen mit offenem Antwortformat zu positiven und negativen Aspekten des OSAs liefern ein reichhaltiges Spektrum an Reaktionen, die bereits in die Weiterentwicklung des OSA-Angebots einfließen.

Eine Evaluation zur Ermittlung der prognostischen Validität der OSAs in Bezug auf den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit im Rahmen der neuen Aufnahmeverfahren an der Universität Wien ist derzeit in Vorbereitung. Dabei ist auch eine Anpassung der den Rückmeldetexten zugrundeliegenden (und derzeit ausschließlich auf Basis von Experteneinschätzungen bzw. einer Abiturientenstichprobe ermittelten) Cutscores vorgesehen.

6 Autorenschaft

Universität Wien, Center for Teaching and Learning (CTL)

Universitätsstraße 5, A-1010 Wien

<http://ctl.univie.ac.at>

<http://self-assessment.univie.ac.at/>



Mag. Gisela KRIEGLER-KASTELIC

gisela.kriegler@univie.ac.at



Mag. Robin GLEESON

robin.gleeson@univie.ac.at



Mag. Alina BUGELNIG

alina.bugelnig@univie.ac.at



Mag. Reinhard SCHOTT

reinhard.schott@univie.ac.at

7 Literatur

- Bergmann, C. (1998). Bedingungen und Auswirkungen einer interessensentsprechenden Studienwahl. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessensforschung im Studium und Beruf* (S. 29-43). Münster: Waxmann.
- Bosau, C. (2013). Self-Assessments als Tool zum Erwartungsabgleich. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 46-55.
- Brickenkamp, R. (1990). *Die Generelle Interessens-Skala (GIS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Frebort, M., Gleeson, R. & Weitensfelder, L. (2012). Wissenstests zur Erfassung des bereichsspezifischen Vorwissens. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel & L. Weitensfelder („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 83-91). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Gleeson, R., Krieglner-Kastelic, G., Bugelnig, A. & Schott, R. (2014). Self-Assessments als Mittel zur Selbstselektion in mehrstufigen Aufnahmeverfahren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Online verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/788> [2015-03-25].
- Kubinger, K. D., Frebort, M. & Müller, C. (2012). Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung: Möglichkeiten und Grenzen. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel & L. Weitensfelder („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 9-24). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kubinger, K. D. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2003). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz/PVU.
- Khorramdel, L., Maurer, M., Frebort, M. & Kubinger, K. D. (2012). Ein Anforderungsprofil als Voraussetzung eines Self-Assessments zur Studienberatung – am Beispiel „Architektur“. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel & L. Weitensfelder („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 49-62). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Mocigemba, D. (2013). *Realistische Studiums-Vorschau mit Online-Self-Assessments*. Vortrag an der Universität Wien: <https://www.youtube.com/watch?v=DsJbhP6fQTW>, Stand vom 29. August 2014.
- Moosbrugger, H. & Reiß, S. (2005). Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie. Eine Absolventenstudie. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 177-194.
- Pixner, J. & Mocigemba, D. (2009). Online Self Assessments an der Universität Freiburg: Im Spannungsfeld zwischen Studiengangsmarketing und Selbstselektion. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 139-147). Göttingen: V&R unipress.
- Premack, S. L. & Wanous, J. P. (1985). A Meta-Analysis of Realistic Job Preview Experiments. *Journal of Applied Psychology*, 70(4), 706-719.
- Redlich, A. et al. (2006). *HEAP – Hochschul-E-Assessment-Projekt*. Unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Reiß, S., Moosbrugger, H., Tillmann, A. & Krömker, D. (2009). *Das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt: Erfasste Merkmalsbereiche und Studien zur*

prognostischen Güte. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 73-86). Göttingen: V&R unipress.

Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127-140.

Schnabl, C. & Kriegler-Kastelic, G. (2014). Studierfähigkeit auf dem Prüfstand. Kompetenz, Eignung und Begabung an der Schnittstelle von Schule und Hochschule. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog* (S. 147-160). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Steiner, H. (2009). Anwerben von Ingenieuren im pharmazeutischen Bereich. In H. Steiner (Hrsg.), *Online-Assessment: Grundlagen und Anwendung von Online-Tests in der Unternehmenspraxis* (S. 83-96). Heidelberg: Springer.

Turoff, M. & Linstone, H. (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Online available at: <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/> [2015-03-05]

Undeutsch, N. (2010). Zwei neue Subtests für das „Self-Assessment“ Psychologie durch regelgeleitete Konstruktion. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien.

Universität Wien (2015). *Entwicklungsplan "Universität Wien 2020"*. Online verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf> [2015-29-05]

Vent, S., Erdfelder, E., & Heilig, B. (2009). MISS -- Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4, 23-25.

Weitensfelder, L., Undeutsch, N., Khorramdel, L. & Useini, C. (2012). Intrinsische Studienmotivation: Interesse, Erwartungen und Selbstkonzept eigener Fähigkeiten. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel & L. Weitensfelder („Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“) (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 119-142). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Westhoff, K., Hellfritsch, L. J., Hornke, L. F., Kubinger, K. D., Lang, F., Moosbrugger, H., Püschel, A. & Reimann, G. (Hrsg.). (2005). *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430 (2., überarbeitete Aufl.)*. Lengerich: Pabst Science Publishers.