



Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl

Hinweis: Die Nutzer(innen) dürfen die Inhalte nur zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung ansehen, drucken, kopieren, herunterladen, sowie für Text- und Datamining verwenden. Die Inhalte dürfen weder ganz noch teilweise wörtlich (wieder)veröffentlicht oder für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die Nutzer müssen sicherstellen, dass die Urheberpersönlichkeitsrechte des Autors sowie gegebenenfalls bestehende Rechte Dritter an den Inhalten oder Teilen der Inhalte nicht verletzt werden. Dies ist das akzeptierte Manuskript (Author's Accepted Manuscript) des folgenden Beitrages: Stoll, G., Susanne Weis, Beauducel, A., Becker, A., Brazel, C., Delzepich, R., Dietrich, S., Ewert, M., Gniewosz, G., Kersting, M., Lange, M., Leiner, J. E. M., Marquardt, C., Ortner, T.M., Pachtchenko, S., Persike, M., Petri, P.S., Pfeiffer, A., Schütte, N., Schmitt, M., Schütz, M., Spinath, F.M., Teige-Mocigemba, S., Wachtel, T., Weingardt, V. & Zay, K. (2021). Ein Rahmenmodell zu Entwicklung, Wirkmechanismen und Bewertung von Online Self-Assessments. In: G. Stoll & S. Weis (Hrsg.), Online Self-Assessments zur Studienfachwahl (S.1-23), Berlin: Springer., vervielfältigt mit Genehmigung von: Springer Verlag.



Gundula Stoll · Susanne Weis
(Hrsg.)

Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl

Entwicklung – Konzepte –
Qualitätsstandards



Hrsg.

Gundula Stoll
Hector-Institut für Empirische
Bildungsforschung, Eberhard Karls
Universität Tübingen
Tübingen, Baden-Württemberg
Deutschland

Susanne Weis
Zentrum für Methoden, Diagnostik und
Evaluation, Universität Koblenz-Landau
Landau in der Pfalz, Rheinland-Pfalz
Deutschland

ISBN 978-3-662-63826-2 ISBN 978-3-662-63827-9 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-63827-9>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer-Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Joachim Coch

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany



Vorwort

Online Self-Assessments (OSA) können ein starkes Instrument für die Unterstützung der Studienfachwahl darstellen. Aufgrund ihrer besonderen Merkmale und Wirkmechanismen haben OSA das Potenzial, sowohl Studieninteressierte bei der Suche nach einem passenden und erfolgversprechenden Studiengang als auch Hochschulen bei der Suche nach passenden und geeigneten Studierenden zu unterstützen. Doch um dieses Potenzial tatsächlich entfalten zu können, müssen OSA bestimmte Anforderungen erfüllen. Welche Anforderungen OSA erfüllen müssen, um die erwünschte Wirkung zu erzielen, ist zum Teil empirisch untersucht und bestätigt. Die ganze Bandbreite der Zusammenhänge ist aber bis dato nicht vollständig bekannt oder beforscht. So fehlt es leider bis heute an einem einheitlichen Verständnis über die grundlegenden Merkmale und Wirkmechanismen von OSA. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote und keine allgemeingültigen Qualitätsstandards für die Entwicklung und Bewertung von OSA.

AF1

Wer oder was ist das Netzwerk Online Self-Assessment (NOSA)?

Das vorliegende Buch ist ein Gemeinschaftswerk des Netzwerks Online Self-Assessment (NOSA). Alle Autorinnen und Autoren sind Mitglieder in Arbeitsgruppen, die an ihren Hochschulen mit der Entwicklung von OSA betraut waren oder sind und sich im NOSA zusammengeschlossen haben. Das NOSA wurde im Jahr 2012 als Kooperationsverbund mehrerer universitärer Arbeitsgruppen gegründet. Ziel dieses Zusammenschlusses war es, den Austausch von Wissen und Erfahrungen mit der Entwicklung von OSA zwischen den Hochschulen zu erleichtern. Damit sollten die einzelnen Arbeitsgruppen entlastet und wissenschaftlich fundierte, praxistaugliche Kenntnisse zum Thema OSA aufgebaut werden. Im Rahmen des NOSA sollten auch Kooperationen für die Entwicklung diagnostischer Verfahren und technischer Umsetzungen von OSA ermöglicht werden. Das NOSA startete als Zusammenschluss der Arbeitsgruppen der Universitäten Gießen, Landau, Marburg, Saarbrücken und Tübingen und umfasst inzwischen acht Arbeitsgruppen aus Deutschland und Österreich (s. Tab. 1).

Alle Arbeitsgruppen des NOSA verfügen über langjährige Erfahrungen in der Konzeption, Entwicklung und Umsetzung von OSA zur Studienfachwahl. Die meisten NOSA-Arbeitsgruppen sind an Lehrstühlen der psychologischen

**Tab. 1** Die Arbeitsgruppen des NOSA

Standort/Hochschule	Entwickeln OSA seit	Link zum eigenen OSA
RWTH Aachen	2001	https://www.global-assess.rwth-aachen.de
Justus-Liebig-Universität Gießen	2012	Ready for Justus? www.uni-giessen.de/self-assessment
Universität Koblenz-Landau	2011	www.uni-koblenz-landau.de/de/osa
Philipps-Universität Marburg	2012	https://www.uni-marburg.de/de/studium/studieninteressierte/osa
Universität des Saarlandes	2007	Study-Finder: www.study-finder.de
Universität Salzburg	2017	https://em.sbg.ac.at/home/
Eberhard Karls Universität Tübingen	2011	Tübinger Studienwahltest: www.studienwahltest.uni-tuebingen.de
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	2009	https://osa.zem.uni-bonn.de www.selbsttest.uni-bonn.de

Diagnostik angesiedelt und verfügen daher über umfassende Expertise im Bereich der Testentwicklung und -validierung. Im Netzwerk gibt es aber auch Erfahrungen aus den Bereichen Studienberatung und Studienfachberatung, E-Learning und Software-Entwicklung.

Das Netzwerk und seine Arbeitsgruppen engagieren sich – über den eigenen Projektkontext hinaus – für einen aktiven Austausch zum Thema Online Self-Assessment. Zu wichtigen Aktivitäten aus den Reihen des NOSA zählen der „Marburger Kongress zu Online Self-Assessments an Hochschulen“ im Jahr 2014 und die Tagung „Zukunft sichtbar machen“ zum Übergang von Schule zu Hochschule mit einem Schwerpunkt zum Thema OSA im Jahr 2020. Beide Kongresse wurden durch die OSA-Arbeitsgruppe der Universität Marburg organisiert und unter Mitwirkung weiterer NOSA-Arbeitsgruppen gestaltet. Ein anderes Beispiel ist das Transferprojekt des Carl-Zeiss-Stiftung Kollegs, in dessen Rahmen die OSA-Arbeitsgruppe der Universität Koblenz-Landau als Transfergeber für drei weitere Universitäten fungierte. So konnten Wissen und Erfahrungen weitergegeben werden, um die vorhandenen Ansätze zur Verbesserung des Studieneinstiegs und zum Übergang von Schule zu Hochschule methodisch fundiert einzubetten und weiterzuentwickeln. Ein weiteres wichtiges Betätigungsfeld der NOSA-Arbeitsgruppen ist die Entwicklung und Validierung diagnostischer Verfahren für den Einsatz in OSA. Dabei wurden auch Verfahren entwickelt, die unter bestimmten Voraussetzungen von anderen Hochschulen genutzt werden können (Kap. 5). Nicht zuletzt ist die Entwicklungsarbeit einiger NOSA-Arbeitsgruppen im Bereich der technischen Plattformen und Software für OSA anzuführen. An der RWTH-Aachen und an der Universität Tübingen wurde spezielle Software für die Erstellung von OSA entwickelt (Kap. 8).



Darüber hinaus sind aus dem NOSA zahlreiche Vorträge und Publikationen zum Thema OSA entstanden. Dazu zählen z. B. die Herausgeberschaft des Buches „Online-Self-Assessments an Hochschulen“ (Schmidt-Atzert, Schütz & Stemmler, 2019) und die Herausgeberschaft des Themenheftes „Online-Self-Assessments zur Studienorientierung“ der Zeitschrift Empirische Pädagogik (Marquardt & Zay, 2019a) mit mehreren Beiträgen aus den Reihen des NOSA (Dietrich et al., 2019; Marquardt & Zay, 2019b; Petri et al., 2019; Scherndl et al., 2019). Weitere Publikationen zum Thema OSA erschienen in einschlägigen Fachzeitschriften (Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013; Hasenberg et al., 2014; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2014; Hasenberg & Stoll, 2015; Thunsdorff et al., 2015) und Herausgeberwerken (Guttschik et al., 2019; Hasenberg & Heinz, 2019; Schmitt & Schmidt-Atzert, 2019; Schütz & Schmidt-Atzert, 2019; Stoll, 2019; Stoll & Spinath, 2015). Zahlreiche Vorträge bei Kongressen, Fachforen und Symposien, sowie eine ganze Reihe abgeschlossener Dissertationen stellen weitere Beispiele für wissenschaftliche Beiträge des NOSA zum Thema Online Self-Assessment dar.

Warum schreibt das Netzwerk Online Self-Assessment dieses Buch?

Die Arbeit im Netzwerk hat immer wieder verdeutlicht, dass viele OSA-Arbeitsgruppen – trotz unterschiedlichster Rahmenbedingungen – mit ähnlichen Herausforderungen und Problemen konfrontiert werden. Im vorliegenden Buch führen die Autorinnen und Autoren aus dem NOSA erstmalig ihre Erfahrungen mit der Entwicklung und Umsetzung von OSA in einem umfassenden Werk zum Thema Online Self-Assessment zusammen, um diese Erfahrungen auch für andere Arbeitsgruppen und Hochschulen zugänglich zu machen.

Das Netzwerk Online Self-Assessment möchte auf diesem Weg einen Beitrag zu einem besseren Verständnis von OSA leisten. Basierend auf den langjährigen Erfahrungen soll die Grundlage für ein einheitliches Verständnis und eine wissenschaftlich fundierte Entwicklung von OSA geschaffen werden. Der Fokus liegt dabei auf den grundlegenden – und möglichst allgemeingültigen – Merkmalen, Wirkmechanismen und Anforderungen. Statt der Darstellung einzelner OSA-Projekte werden grundlegende Themen und Fragen der OSA-Entwicklung von standortübergreifenden Autoren-Teams aufgegriffen. Aus dieser übergeordneten, projektunabhängigen Perspektive werden die wesentlichen Schritte einer OSA-Entwicklung und die Herausforderungen, die dabei bewältigt werden müssen, beschrieben und für jede Entwicklungsphase allgemeine Leitlinien und Qualitätsstandards formuliert, die mit Hilfe von Praxisbeispielen aus konkreten OSA-Projekten veranschaulicht werden. Dabei werden außerdem möglichst anwendungsnahe Tipps und Hinweise erarbeitet, die auf unterschiedliche Projektkontexte übertragen werden können und die wichtigsten Informationen in Checklisten für die konkrete Umsetzung von OSA-Vorhaben zusammengefasst.



Für wen ist dieses Buch gedacht?

Dieses Buch wendet sich an alle, die direkt oder indirekt mit OSA zu tun haben: In erster Linie ist dieses Buch für diejenigen geschrieben, die vor der Aufgabe stehen, selbst ein OSA zu entwickeln – oder bereits mitten drin stecken. Es wendet sich aber auch explizit an diejenigen, die an Hochschulen darüber entscheiden, ob ein OSA eingeführt oder weitergeführt werden soll und an diejenigen, die mit ihrer Arbeit, z. B. in der Beratung von Studieninteressierten oder Studierenden, unmittelbare Anknüpfungspunkte an OSA haben.

Für Entwicklerinnen und Entwickler von OSA werden ausführliche Informationen zu den einzelnen Arbeitsschritten im Prozess der OSA-Entwicklung angeboten. Das Buch soll dabei vermitteln, welche Aufgaben auf Entwicklerinnen und Entwickler zukommen, welche Kenntnisse und Kompetenzen im Entwicklungsteam benötigt werden, welche Probleme frühzeitig bedacht, welche Akteure eingebunden werden sollten, und welche Stolpersteine auftauchen können. Anhand von Praxisbeispielen werden darüber hinaus Anregungen für die konkrete Umsetzung unterschiedlicher OSA-Elemente gegeben.

Für diejenigen, die innerhalb und außerhalb von Hochschulen über den Einsatz von OSA entscheiden, werden Qualitätsstandards erarbeitet, die als Grundlage für die Beurteilung von OSA dienen können und sollten. Außerdem werden die notwendigen personalen und technischen Ressourcen angesprochen und die benötigte Expertise für die Entwicklung wissenschaftlich fundierter OSA sowie mögliche Ansätze für eine nachhaltige Verankerung von OSA in den Informations- und Beratungsstrukturen der Hochschule beschrieben.

Für diejenigen, die Studieninteressierte und Studierende beraten, sollen die Potenziale und Grenzen von OSA aufgezeigt werden, um ihnen die Beratung zum Thema OSA zu erleichtern und Möglichkeiten für die Nutzung von OSA in der eigenen Beratungstätigkeit aufzuzeigen.

Wegweiser durch dieses Buch

Dieses Buch ist entlang der Arbeitsschritte der OSA-Entwicklung aufgebaut: Es beginnt mit grundlegenden Überlegungen und der Darstellung eines Rahmenmodells zur OSA-Entwicklung. Entlang dieses Rahmenmodells werden die zentralen Arbeitsschritte der OSA-Entwicklung beschrieben – von der Auftragsklärung, über die Identifikation von Anforderungen, Erfolgskriterien und relevanten Personenmerkmalen, die Konzeption und Umsetzung der einzelnen OSA-Elemente und ihre technische Umsetzung, bis hin zur Evaluation des entwickelten OSA.

Für jeden Entwicklungsschritt werden dabei relevante Hintergrundinformationen gegeben, potenzielle Stolpersteine aufgezeigt und Qualitätsstandards abgeleitet. Zudem wird anhand von anwendungsnahen Praxisbeispielen verdeutlicht, wie die unterschiedlichen Herausforderungen bei der Entwicklung von OSA bewältigt werden können. Checklisten am Ende der einzelnen Kapitel fassen die wichtigsten Eckpunkte für die jeweilige Entwicklungsphase zusammen



und dienen so als konkrete Unterstützung bei der Planung und Durchführung von OSA-Vorhaben.

In Kap. 1 widmen sich Gundula Stoll und Susanne Weis gemeinsam mit allen Autorinnen und Autoren dieses Buches zunächst der grundlegenden Frage, was ein OSA eigentlich ist. Sie beginnen mit einer Begriffsklärung und beschreiben die grundlegenden Merkmale und Wirkmechanismen, die OSA zu einem Instrument zur Unterstützung der Studienfachwahl machen. Sie beschreiben die zentralen Elemente von OSA und ihre Funktionen, die anschließend in einem allgemeinen Rahmenmodell zur OSA-Entwicklung zusammengeführt werden.

In Kap. 2 beschäftigen sich Gabriela Gniewosz, Julia Leiner und Tuulia M. Ortner mit der Auftragsklärung und den Zielvereinbarungen, die den ersten Schritt jeder OSA-Entwicklung darstellen sollten. Sie betonen die Wichtigkeit verbindlicher Zielvereinbarungen und beschreiben, welche Fragen dabei geklärt und welche Personen und Interessengruppen in diesen Schritt eingebunden werden sollten.

In Kap. 3 geben Marlene Schütz und Vera Weingardt einen Einblick in die Anforderungsanalyse. Sie beschreiben, welche Kriterien als Indikatoren für eine erfolgreiche Studienfachwahl und ein erfolgreiches Studium herangezogen werden können, wie die Anforderungen eines Studiengangs ermittelt werden können, und welche Herausforderungen dabei im Kontext der OSA-Entwicklung berücksichtigt werden müssen.

In Kap. 4 beschäftigen sich Pascale Stephanie Petri, Neele Schütte und André Beauducel mit der Frage, welche Personenmerkmale mit welchen Studienerfolgs-kriterien zusammenhängen und wie hoch diese Zusammenhänge in empirischen Studien ausfallen. Sie gehen außerdem darauf ein, was bei der Interpretation empirischer Studien zur Vorhersage von Studienerfolg berücksichtigt werden muss und wie diese Befunde auf den OSA-Kontext übertragen werden können.

In Kap. 5 geben Martin Kersting und Christian Marquardt einen Überblick über unterschiedliche Arten diagnostischer Elemente, die im Rahmen von OSA eingesetzt werden können. Sie beschreiben außerdem, welche Schritte bei der Entwicklung oder Auswahl diagnostischer Elemente eingehalten werden müssen und wie die Qualität diagnostischer Elemente beurteilt und überprüft werden kann.

In Kap. 6 beschäftigen sich Aline Becker, Constanze Brazel und Frank M. Spinath mit der Konzeption und Gestaltung von Informationselementen für OSA. Sie beschreiben unterschiedliche Formen der Informationsvermittlung mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen und geben Hinweise, wie die Qualität der bereitgestellten Informationen sichergestellt werden kann.

In Kap. 7 geben Malte Persike, Katharina Zay, Melanie Ewert, Tatjana Wachtel und Sarah Teige-Mocigemba einen Überblick über mögliche Formen der Ergebnismeldung in OSA und die dabei wichtigsten statistischen Kennwerte. Sie gehen außerdem auf die Frage ein, welche Funktionen die Rückmeldung in einem OSA erfüllen soll und welche Aspekte bei der Erstellung von Rückmeldungen besonders berücksichtigt werden müssen.

In Kap. 8 geben Sergei Pachtchenko, Andreas Pfeiffer, Ralph Delzepich und Manuel Lange einen Einblick in aktuelle Möglichkeiten zur technischen



Umsetzung von OSA und beschreiben die jeweiligen Vor- und Nachteile. Sie beschreiben außerdem, welche Voraussetzungen, Kompetenzen und Ressourcen für die technische Umsetzung und die nachhaltige Pflege von OSA erforderlich sind und welche besonderen Anforderungen an die technische Umsetzung von OSA gestellt werden.

In Kap. 9 beschäftigen sich Susanne Weis, Sylvia Dietrich und Tatjana Wachtel mit Möglichkeiten der Evaluation von OSA. Sie beschreiben, welche Formen der Evaluation es gibt, wie die Qualität und Wirksamkeit von OSA beurteilt werden kann und welche Herausforderungen bei der Evaluation von OSA berücksichtigt werden müssen.

Gundula Stoll	Tuulia M. Ortner
Susanne Weis	Sergei Pachtchenko
André Beauducel	Malte Persike
Aline Becker	Pascale Stephanie Petri
Constanze Brazel	Andreas Pfeiffer
Ralph Delzepich	Neele Schütte
Sylvia Dietrich	Manfred Schmitt
Melanie Ewert	Marlene Schütz
Gabriela Gniewosz	Frank M. Spinath
Martin Kersting	Sarah Teige-Mocigemba
Manuel Lange	Tatjana Wachtel
Julia E. M. Leiner	Vera Weingardt
Christian Marquardt	Katharina Zay

Literatur

- Dietrich, S., Schütz, M., & Teige-Mocigemba, S. (2019). Marburger Online-Self-Assessment Psychologie: Erste empirische Befunde zur prognostischen Validität. In C. Marquardt & K. Zay (Hrsg.), *Online-Self-Assessments zur Studienorientierung (Themenheft)*, *Empirische Pädagogik*, 33(3), 287–306.
- Guttschick, K., Hasenberg, S., & Schmidt-Atzert, L. (2019). Status Quo in der deutschen OSA-Landschaft. In L. Schmidt-Atzert, M. Schütz, & G. Stemmler (Hrsg.), *Online-Self-Assessments an Hochschulen* (S. 25–38). Pabst.
- Hasenberg, S., Guttschick, K., Schmidt-Atzert, L., Stemmler, G., Kohlhaas, G., Schütz, M., & Prüßner, M. (2014). Unterstützung beim Übergang von der Schule zur Hochschule durch präzise Studieninformationen und Online-Self-Assessments. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 115–129.
- Hasenberg, S., & Heinz, A. (2019). Online-Self-Assessments im Rahmen der Studienberatung. In L. Schmidt-Atzert, M. Schütz, & G. Stemmler (Hrsg.), *Online-Self-Assessments an Hochschulen* (S. 75–84). Pabst.
- Hasenberg, S., & Schmidt-Atzert, L. (2013). Bessere Noten und zufriedener Studierende? Das Marburger Self-Assessment für den Studiengang Biologie. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 25–33.



- Hasenberg, S., & Schmidt-Atzert, L. (2014). Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 8–28.
- Hasenberg, S., & Stoll, G. (2015). Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studiererwartungen. *Das Hochschulwesen*, 63(4+5).
- Marquardt, C., & Zay, K. (2019a). Online-Self-Assessments zur Studienorientierung. *Empirische Pädagogik*, 33(3) (Themenheft).
- Marquardt, C., & Zay, K. (2019b). Messung von Konzentrationsfähigkeit in Online-Self-Assessments – Entwicklung und Validierung eines studienbezogenen Aufgabenformates. In C. Marquardt & K. Zay (Hrsg.), *Online-Self-Assessments zur Studienorientierung* (Themenheft), *Empirische Pädagogik*, 33(3), 331–343.
- Petri, P. S., Weingardt, V., & Kersting, M. (2019). Let's get to the hard facts – Erfassung von Intelligenz im Rahmen von Online-Self-Assessments. In C. Marquardt & K. Zay (Hrsg.), *Online-Self-Assessments zur Studienorientierung* (Themenheft), *Empirische Pädagogik*, 33(3), 307–330.
- Schmitt, M., & Schmidt-Atzert, L. (2019). Gütekriterien für Online-Self-Assessments. In L. Schmidt-Atzert, M. Schütz, & G. Stemmler (Hrsg.), *Online-Self-Assessments an Hochschulen* (S. 99–114). Pabst.
- Thunsdorff, C., Michaelis, L., Weiss, S., Kersting, M., Schmitt, M., & Ulfert, A.-S. (2015). Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften? *Das Hochschulwesen*, 63(3+4), 98–103.
- Scherndl, T., Ortner, T. M., & Leiner, J. E. M. (2019). Indikatoren der Akzeptanz eines multimethodischen Online-Self-Assessments für Studieninteressierte unter der Bedingung der Teilnahmeverpflichtung. In C. Marquardt & K. Zay (Hrsg.), *Online-Self-Assessments zur Studienorientierung* (Themenheft), *Empirische Pädagogik*, 33(3), 362–382.
- Schütz, M., & Schmidt-Atzert, L. (2019). Der lange Weg zum richtigen Studienplatz: OSA im Kontext anderer Informations- und Beratungsangebote. In L. Schmidt-Atzert, M. Schütz, & G. Stemmler (Hrsg.), *Online-Self-Assessments an Hochschulen* (S. 13–24). Pabst.
- Stoll, G. (2019). Online-Self-Assessments zur Studienfachwahl – wie Hochschulen die Potentiale dieses Instruments effektiv nutzen können. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Erfolgreich ankommen – Strategien, Strukturen und Best Practice deutscher Hochschulen für den Übergang Schule- Hochschule* (S. 65–76). Waxmann.
- Stoll, G., & Spinath, F. M. (2015). Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In A. Hanft & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 113–131). Waxmann.
- Zay, K., Delzepich, R., & Marquardt, C. (2019). Prognostische Validität als Qualitätsmerkmal von Online-Self-Assessments. *Kolleg-Bote*, 89(5).



Inhaltsverzeichnis

1	Ein Rahmenmodell zu Entwicklung, Wirkmechanismen und Bewertung von Online Self-Assessments	1
	Gundula Stoll, Susanne Weis, André Beauducel, Aline Becker, Constanze Brazel, Ralph Delzepich, Sylvia Dietrich, Melanie Ewert, Gabriela Gniewosz, Martin Kersting, Manuel Lange, Julia E.M. Leiner, Christian Marquardt, Tuulia M. Ortner, Sergei Pachtchenko, Malte Persike, Pascale Stephanie Petri, Andreas Pfeiffer, Neele Schütte, Manfred Schmitt, Marlene Schütz, Frank M. Spinath, Sarah Teige-Mocigemba, Tatjana Wachtel, Vera Weingardt und Katharina Zay	
2	Ziele von Online Self-Assessments: die Bedeutung einer frühzeitigen Auftragsklärung	25
	Gabriela Gniewosz, Julia E.M. Leiner und Tuulia M. Ortner	
3	Identifikation kriterienbezogener Anforderungen im Studium: Die Anforderungsanalyse als Ausgangspunkt und Qualitätsmerkmal für Online Self-Assessments	49
	Marlene Schütz und Vera Weingardt	
4	Mit OSA erfasste Personenmerkmale und deren Interaktion mit OSA-Rückmeldungen und Informationselementen	75
	Pascale Stephanie Petri, Neele Schütte und André Beauducel	
5	Tests, Fragebogen & Co – worauf es bei diagnostischen Verfahren für OSA ankommt	107
	Martin Kersting und Christian Marquardt	
6	Informationselemente in Online Self-Assessments	131
	Aline Becker, Constanze Brazel und Frank M. Spinath	
7	Die Rückmeldung als zentrales Element von Online Self-Assessments: Funktionen, Gütekriterien und Gestaltungsempfehlungen	153
	Malte Persike, Katharina Zay, Melanie Ewert, Tatjana Wachtel und Sarah Teige-Mocigemba	



8	Computergestützte Umsetzung von Online Self-Assessments	183
	Sergei Pachtchenko, Andreas Pfeiffer, Ralph Delzepich und Manuel Lange	
9	Evaluation von Online Self-Assessments	203
	Susanne Weis, Gundula Stoll, Sylvia Dietrich und Tatjana Wachtel	
10	Qualitätsstandards	231
	Pascale Stephanie Petri, Christian Marquardt, Susanne Weis und Gundula Stoll	

UNCORRECTED PROOF



1 Ein Rahmenmodell zu Entwicklung, 2 Wirkmechanismen und Bewertung 3 von Online Self-Assessments

4 Gundula Stoll, Susanne Weis, André Beauducel, Aline Becker,
5 Constanze Brazel, Ralph Delzepich, Sylvia Dietrich, Melanie Ewert,
6 Gabriela Gniewosz, Martin Kersting, Manuel Lange, Julia E. M.
7 Leiner, Christian Marquardt, Tuulia M. Ortner, Sergei Pachtchenko,
8 Malte Persike, Pascale Stephanie Petri, Andreas Pfeiffer, Neele
9 Schütte, Manfred Schmitt, Marlene Schütz, Frank M. Spinath, Sarah
10 Teige-Mocigemba, Tatjana Wachtel, Vera Weingardt und Katharina
11 Zay

Hinweis: Die Nutzer(innen) dürfen die Inhalte nur zum Zwecke der wissenschaftlichen Forschung ansehen, drucken, kopieren, herunterladen, sowie für Text- und Datamining verwenden. Die Inhalte dürfen weder ganz noch teilweise wörtlich (wieder)veröffentlicht oder für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die Nutzer müssen sicherstellen, dass die Urheberpersönlichkeitsrechte des Autors sowie gegebenenfalls bestehende Rechte Dritter an den Inhalten oder Teilen der Inhalte nicht verletzt werden.

Dies ist das akzeptierte Manuskript (Author's Accepted Manuscript) des folgenden Beitrages: Stoll, G., Susanne Weis, Beauducel, A., Becker, A., Brazel, C., Delzepich, R., Dietrich, S., Ewert, M., Gniewosz, G., Kersting, M., Lange, M., Leiner, J. E. M., Marquardt, C., Ortner, T.M., Pachtchenko, S., Persike, M., Petri, P.S., Pfeiffer, A., Schütte, N., Schmitt, M., Schütz, M., Spinath, F.M., Teige-Mocigemba, S., Wachtel, T., Weingardt, V. & Zay, K. (2021). Ein Rahmenmodell zu Entwicklung, Wirkmechanismen und Bewertung von Online Self-Assessments. In: G. Stoll & S. Weis (Hrsg.), *Online Self-Assessments zur Studienfachwahl* (S. 1-23), Berlin: Springer., vervielfältigt mit Genehmigung von: Springer Verlag.

- A1 G. Stoll (✉), C. Brazel
A2 Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung,
A3 Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
A4 E-Mail: gundula.stoll@uni-tuebingen.de
- A5 C. Brazel
A6 E-Mail: constanze.brazel@web.de
- A7 S. Weis · A. Pfeiffer
A8 Zentrum für Methoden, Diagnostik und Evaluation,
A9 Universität Koblenz-Landau, Landau, Deutschland
A10 E-Mail: weis@uni-landau.de
- A11 A. Pfeiffer
A12 E-Mail: pfeiffer@uni-landau.de
- A13 A. Beauducel
A14 Methodenlehre, Diagnostik und Evaluation,
A15 Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Bonn, Deutschland
A16 E-Mail: beauducel@uni-bonn.de
- A17 A. Becker · F. M. Spinath
A18 Differentielle Psychologie und psychologische Diagnostik,
A19 Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Deutschland
A20 E-Mail: aline.becker@uni-saarland.de
- A21 F. M. Spinath
A22 E-Mail: f.spinath@mx.uni-saarland.de



-
- A23 PresentC. Brazel
A24 nicht mehr an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
- A25 R. Delzepich · M. Ewert · C. Marquardt · M. Persike · T. Wachtel · K. Zay
A26 Center for Teaching and Learning Services (CLS), RWTH Aachen University, Aachen,
A27 Deutschland
A28 E-Mail: delzepich@cls.rwth-aachen.de
- A29 M. Ewert
A30 E-Mail: Melanie.Ewert@thi.de
- A31 C. Marquardt
A32 E-Mail: christian.marquardt@psychologie.uni-heidelberg.de
- A33 M. Persike
A34 E-Mail: persike@cls.rwth-aachen.de
- A35 T. Wachtel
A36 E-Mail: wachtel@fh-aachen.de
- A37 K. Zay
A38 E-Mail: zay@cls.rwth-aachen.de
- A39 PresentS. Dietrich
A40 Dezernat III – Studium und Lehre; Referat III B 3 - Qualitätssicherung in Studiengängen,
A41 Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
A42 E-Mail: sylvia.dietrich@verwaltung.uni-marburg.de
- A43 S. Dietrich · S. Teige-Mocigemba
A44 Psychologische Diagnostik, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
A45 E-Mail: teige@uni-marburg.de
- A46 PresentM. Ewert
A47 Faculty of Computer Science, Technische Hochschule Ingolstadt, Ingolstadt, Deutschland
- A48 G. Gniewosz · J. E. M. Leiner · T. M. Ortner
A49 Psychologische Diagnostik, Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich
A50 E-Mail: gabriela.gniewosz@sbg.ac.at
- A51 J. E. M. Leiner
A52 E-Mail: julia.leiner@sbg.ac.at
- A53 T. M. Ortner
A54 E-Mail: tuulia.ortner@sbg.ac.at
- A55 M. Kersting · P. S. Petri · V. Weingardt
A56 Psychologische Diagnostik, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland
A57 E-Mail: martin.kersting@psychol.uni-giessen.de
- A58 P. S. Petri
A59 E-Mail: pascale.s.petri@psychol.uni-giessen.de
- A60 V. Weingardt
A61 E-Mail: vera.weingardt@psychol.uni-giessen.de
- A62 PresentC. Marquardt
A63 Psychologisches Institut, Universität Heidelberg, Heidelberg, Deutschland
- A64 S. Pachtchenko
A65 Institut für Wissensmedien (IWM), Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Deutschland
A66 E-Mail: gektor@uni-koblenz.de



Leitfragen

1. Was versteht man unter einem Online Self-Assessment (OSA)?
2. Welche Merkmale und Wirkmechanismen sind charakteristisch für OSA?
3. Welche Anforderungen müssen bei der Entwicklung von OSA erfüllt werden?
4. Welche äußeren Rahmenbedingungen können die Entwicklung und Wirksamkeit eines OSA beeinflussen?

1.1 Überblick

Dieses Kapitel widmet sich den grundlegenden Merkmalen und Wirkmechanismen von Online Self-Assessments (OSA) zur Studienfachwahl. Wir beginnen mit einer Begriffsklärung und der Beschreibung der verschiedenen Elemente und zugrunde liegenden Wirkmechanismen von OSA. Anschließend stellen wir unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten und aktuelle Erscheinungsformen von OSA vor. Vor diesem Hintergrund entwickeln wir ein allgemeines Rahmenmodell zur Entwicklung, zu den Wirkmechanismen und zur Bewertung von OSA und dazu, wie die einzelnen Aspekte ineinandergreifen.

-
- A67 PresentN. Schütte
A68 Schön Klinik, Bad Arolsen, Deutschland
A69 E-Mail: Neele.T.Schuette@t-online.de
- A70 N. Schütte
A71 Zentrum für Evaluation und Methoden (ZEM), Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität
A72 Bonn, Bonn, Deutschland
- A73 M. Schmitt
A74 Diagnostik, Differentielle- und Persönlichkeitspsychologie, Methodik und Evaluation,
A75 Universität Koblenz-Landau, Landau, Deutschland
A76 E-Mail: schmittm@uni-landau.de
- A77 PresentM. Schütz
A78 Dezernat 9 – Lehre und Planung, Zentrale Studienberatung (Abt. 9.2), Rheinische Friedrich-
A79 Wilhelms-Universität Bonn, Bonn, Deutschland
A80 E-Mail: schuetz@verwaltung.uni-bonn.de
- A81 M. Schütz
A82 Zentrale Allgemeine Studienberatung, Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
- A83 PresentT. Wachtel
A84 Dezernat II – Studentische und akademische Angelegenheiten/II.6 - Allgemeine
A85 Studienberatung, FH Aachen, Aachen, Deutschland
- A86 PresentK. Zay
A87 nicht mehr an der RWTH, Aachen, Deutschland
- A88 M. Lange
A89 Wilhelm-Schickard-Institut für Informatik, Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen,
A90 Deutschland
A91 E-Mail: manuel.lange@uni-tuebingen.de

27 1.2 Was ist ein Online Self-Assessment?

28 Die ersten Online Self-Assessments im deutschen Sprachraum entstanden ab
29 dem Jahr 2001 an der RWTH Aachen für die Fächer Informatik, Technische
30 Informatik und Elektrotechnik (Hornke et al., 2013). Der an der RWTH Aachen
31 in der Arbeitsgruppe von Lutz F. Hornke entwickelte Ansatz wurde von anderen
32 Hochschulen aufgegriffen und, beispielsweise vom Zentrum für Evaluation und
33 Methoden der Universität Bonn (Rudinger & Hörsch, 2009), adaptiert. Schnell
34 wurde deutlich, dass OSA viele Vorteile vereinen, die sie zu einem vielver-
35 sprechenden Instrument für die Unterstützung der Studienfachwahl und der Phase
36 des Studieneinstiegs machen (Milbradt et al., 2008).

37 Seit den Anfängen an der RWTH Aachen entstanden nach und nach weitere
38 webbasierte Studienberatungsangebote an anderen Hochschulen. Abb. 1.1 zeigt
39 die Verbreitung von OSA am Beispiel Deutschland: Waren es 2006 noch acht
40 Hochschulen, die OSA anboten, so lag die Zahl 2014 bereits bei über 50 Hoch-
41 schulen und bis heute steigt die Zahl von OSA im deutschen Sprachraum stetig.
42 So verzeichnet das OSA-Portal (www.osa-portal.de; Höft et al., 2020), ein Über-
43 sichtsportal für Online Self-Assessments zur Studienfachwahl, aktuell in Deutsch-
44 land, Österreich und der Schweiz über 850 OSA an 75 Standorten. Zusätzlich
45 entstehen weiterhin neue OSA-Angebote (beispielsweise für Lehramtsstudien-
46 gänge). Damit sind OSA aus der deutschsprachigen Hochschullandschaft nicht
47 mehr wegzudenken.

48 Die schnelle Verbreitung hat allerdings zu einem sehr heterogenen Angebot
49 im Bereich OSA geführt. Unter dem Begriff „Online Self-Assessment“ werden
50 teilweise sehr unterschiedliche Angebote zusammengefasst, die sich in ihren
51 Erscheinungsformen, ihren Zielen und auch in ihrer wissenschaftlichen Fundierung
52 erheblich unterscheiden können (siehe auch Ott et al., 2017). Diese große Hetero-
53 genität lässt die Frage aufkommen, was ein OSA eigentlich ausmacht und
54 welche Eigenschaften und Anforderungen ein OSA erfüllen muss, um tatsächlich



Abb. 1.1 Verbreitung von OSA in Deutschland 2006 und 2014 (Hasenberg, 2014) und 2021 (OSA-Portal, Stand: März 2021)



55 als solches bezeichnet werden zu können. Wir beginnen unser Kapitel daher mit
56 einer Begriffsklärung.

57 1.2.1 Begriffsklärung und Definition

58 Online Self-Assessments sind webbasierte Angebote, die Studieninteressierte
59 bei ihrer Studienentscheidung unterstützen sollen (vgl. Kubinger et al., 2007).
60 Sie werden eingesetzt, um Studieninteressierten Informationen zur Verfügung zu
61 stellen, die sie für eine erfolgreiche Studienfachwahl benötigen. Wichtig ist dabei,
62 dass OSA keine direkten Konsequenzen für eine Zulassung zum Studium haben
63 (Zimmerhofer et al., 2006), sondern lediglich der Unterstützung der individuellen
64 Studienentscheidung dienen.

65 Mit Hilfe von Instrumenten der psychologischen Eignungsdiagnostik (Test-
66 aufgaben und Fragebogen zur Selbsteinschätzung), die online bearbeitet und
67 computergestützt ausgewertet werden, ermöglichen OSA eine systematische
68 und standardisierte Erfassung und Rückmeldung zu individuellen Stärken
69 und Schwächen (Zimmerhofer et al., 2006). Zusätzlich werden in einem OSA
70 Informationen über Studieninhalte und Anforderungen in einzelnen Studien-
71 gängen oder Studienfeldern vermittelt. Die Rückmeldung zu den eigenen Stärken
72 und Schwächen kann dann mit den Informationen über die Anforderungen und
73 Studieninhalte in Verbindung gebracht werden, um die eigene Passung zum
74 jeweiligen Studiengang besser und objektiver einschätzen zu können (Zimmer-
75 hofer et al., 2006).

76 Die Anregung zur bewussten und strukturierteren Auseinandersetzung mit
77 der eigenen Passung zu einem Studiengang stellt die Grundlage für wichtige
78 Reflexionsprozesse dar. Auf diese Art und Weise unterstützen OSA die Selbst-
79 selektion – also die bewusste Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines
80 Studienganges (Gleeson et al., 2014). Im Sinne der Selbstselektion wird davon
81 ausgegangen, dass Studieninteressierte, die durch das OSA eine gute Passung
82 zum Studiengang rückgemeldet bekommen, eher in ihrer Entscheidung für diesen
83 Studiengang bestärkt werden. Umgekehrt wird angenommen, dass Studien-
84 interessierte, die durch das OSA eine schlechtere Passung zum Studiengang rück-
85 gemeldet bekommen, die Entscheidung für diesen Studiengang nochmals kritisch
86 hinterfragen und entweder weitere Beratungsangebote aufsuchen oder sich gegen
87 diesen Studiengang entscheiden.

88 Ziel eines OSA ist es also wichtige Reflexionsprozesse auszulösen, die, ver-
89 mittelt über die Selbstselektion, dazu beitragen, dass Studieninteressierte mit einer
90 größeren Wahrscheinlichkeit Studiengänge wählen, die den eigenen Interessen und
91 Fähigkeiten entsprechen (vgl. Thiele & Kauffeld, 2020). Damit erhöht sich die
92 Wahrscheinlichkeit das Studium erfolgreich und zufrieden absolvieren zu können.
93 Langfristig können OSA so einen positiven Einfluss auf die Studienzufrieden-
94 heit und den Studienerfolg haben sowie das Risiko von Studienfachwechsel und
95 Studienabbruch verringern.



96 ▶ Online Self-Assessments (OSA) sind Online-Plattformen, die Studien-
97 interessierte bei der Studienfachwahl unterstützen. Durch eine Kombination
98 von Rückmeldungen über die eigenen studienrelevanten Personenmerkmale,
99 die anhand diagnostischer Verfahren erfasst werden, und Informationen über die
100 Möglichkeiten und Anforderungen in bestimmten Studiengängen sollen OSA zu
101 einer objektivierten Einschätzung der individuellen Passung zu einem Studiengang
102 und zu einer fundierteren Studienwahlentscheidung beitragen.

103 **1.2.2 Welche Elemente sollte ein OSA umfassen?**

104 Im engeren (Wort-)Sinne sind drei Merkmale charakteristisch für Online Self-
105 Assessments: (1) die onlinebasierte technologische Umsetzung (*Online*), (2) die
106 selbstständige, unbeaufsichtigte und eigenverantwortliche Nutzung durch Studien-
107 interessierte (*Self-*) und (3) die Messung oder Testung studienrelevanter Voraus-
108 setzungen oder Merkmale (*Assessment*).

109 Diesem Verständnis folgend sollte ein OSA mindestens drei Elemente
110 umfassen: Diagnostische Elemente, Informationselemente und Rückmeldungs-
111 elemente. Diese Elemente erfüllen unterschiedliche Funktionen und ergänzen
112 sich in ihrer Wirkung. Erst die Kombination aus standardisiert erfassten, studien-
113 erfolgsrelevanten Merkmalen der Person (diagnostische Elemente), relevanten
114 Informationen über den Studiengang (Informationselemente) und einer ent-
115 sprechenden individuellen Rückmeldung zur Passung zwischen Person und
116 Studiengang (Rückmeldungselemente) ermöglicht die bewusste Reflexion des
117 eigenen Studienwunsches und stellt so die Grundlage für eine fundierte Studien-
118 entscheidung dar.

119 **Diagnostische Elemente**

120 Diagnostische Elemente (Tests und Fragebogen) ermöglichen eine standardisierte
121 Erfassung der studienrelevanten Personenmerkmale (Zimmerhofer et al., 2006).
122 Sie können sich – je nach Anforderungen im Studiengang – auf unterschiedliche
123 Personenmerkmale, wie z. B. kognitive Fähigkeiten, Interessen oder Persönlich-
124 keitseigenschaften, beziehen. (In Kap. 5 beschäftigen wir uns ausführlich mit
125 diagnostischen Elementen von OSA.)

126 **Informationselemente**

127 Informationselemente informieren über Studieninhalte und Anforderungen
128 (Milbradt et al., 2008) sowie gegebenenfalls über anschließende Berufsmöglich-
129 keiten. Informationselemente können auch Beispielaufgaben oder Beispieltexte
130 umfassen, die möglichst realistische Einblicke in die Studieninhalte geben und
131 das Ausprobieren typischer Aufgaben oder Tätigkeiten ermöglichen. So erhalten
132 Studieninteressierte durch die Informationselemente relevante Informationen über
133 Studieninhalte und Anforderungen. (In Kap. 6 beschäftigen wir uns ausführlich
134 mit Informationselementen.)



135 **Rückmeldungselemente**

136 Rückmeldungselemente informieren über die individuellen Testergebnisse, die in
137 den diagnostischen Elementen erzielt wurden (Milbradt et al., 2008) und geben
138 eine Interpretationshilfe in Bezug auf deren Abgleich mit den jeweiligen Studien-
139 anforderungen. Den Rückmeldungselementen kommt im OSA eine besondere
140 Bedeutung zu, da über die Rückmeldung wichtige Funktionen – wie die Anregung
141 zur Selbstreflexion und Selbstselektion – vermittelt werden. Rückmeldungs-
142 elemente unterstützen Studieninteressierte dabei, die eigene Passung zu einem
143 Studiengang besser einschätzen zu können. Sie geben eine mehr oder weniger
144 explizite Empfehlung bezüglich der Studienfachwahl und können auch auf weiter-
145 führende Informationen oder Elemente der Weiterqualifizierung verweisen. (In
146 Kap. 7 beschäftigen wir uns ausführlich mit Rückmeldungselementen in OSA.)

147 **1.2.3 Welche Mechanismen sind zentral für die Wirkung von** 148 **OSA?**

149 OSA lassen sich durch drei wesentliche Wirkmechanismen charakterisieren:
150 1) Die Anregung zur Selbstreflexion und Selbstselektion, 2) das Ziel der Ver-
151 besserung der Passung zwischen Person und Studiengang und 3) die Eigenver-
152 antwortung der Teilnehmenden (Sanktionsfreiheit).

153 **Anregung zu Selbstreflexion und Selbstselektion**

154 OSA regen Studieninteressierte zur Reflexion ihres Studienwunsches an (Arnold
155 & Hachmeister, 2004). Diese Reflexion kann bei fehlender Eignung oder
156 schlechter Passung zu einem Überdenken der Studienentscheidung – bis hin zum
157 Verzicht auf die Studienbewerbung (Scharlau et al., 2013) führen. Die Anregung
158 zur Selbstreflexion stellt damit eine der wichtigsten Funktionen von OSA dar.
159 Die Wirkung eines OSA entsteht durch die Bearbeitung der einzelnen Elemente
160 und die Reflexion der dabei gesammelten Informationen und Erfahrungen. Diese
161 Reflexionsprozesse sind sehr wichtig für die eigene Entscheidung für oder gegen
162 einen bestimmten Studiengang (bzw. die Bewerbung für einen Studiengang).

163 Je nach Konzeption können OSA unterschiedliche Aspekte der Passung
164 berücksichtigen (Thiele & Kauffeld, 2020). So können sich Studieninteressierte
165 beispielsweise darüber bewusst werden, wie interessant sie die Inhalte eines
166 bestimmten Studienganges finden. Sie können ein Gefühl dafür entwickeln, wie
167 leicht oder schwer ihnen Aufgaben fallen, die für einen bestimmten Studieng-
168 gang typisch sind oder für diesen Studiengang relevante Fähigkeiten erfassen. Sie
169 können erfahren, wie gut ihre eigenen Interessen und Eigenschaften mit denen
170 übereinstimmen, die das Studieren eines bestimmten Studienganges erleichtern.
171 Und sie können einen Einblick bekommen, mit welchen Fragestellungen man sich
172 in einem bestimmten Studiengang tatsächlich beschäftigt und auf welche Art und
173 Weise (mit welchen Methoden) diese Fragestellungen typischerweise bearbeitet
174 werden. Diese Informationen und Erfahrungen können die Studieninteressierten
175 wiederum nutzen, um einzuschätzen, ob sie sich im Studium gerne ausführlicher



176 mit diesen Themen, Fragestellungen und Arbeitsweisen beschäftigen möchten und
177 inwiefern sie die Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfüllen können.

178 Der durch ein OSA ausgelöste Reflexionsprozess kann entweder zu einer
179 Neuorientierung oder zu einer Bestätigung vorheriger Laufbahnentscheidungen
180 führen (Thiele & Kauffeld, 2020). Die Entscheidung *gegen* einen Studiengang
181 – bei niedriger oder nicht zufriedenstellender Passung oder Eignung – ist dabei
182 ein ebenso erstrebenswertes Ergebnis der OSA-Nutzung wie die Entscheidung
183 *für* einen Studiengang bei hoher Passung und Eignung. OSA sollen dazu bei-
184 tragen, dass Studieninteressierte die eigene Passung zu einem Studiengang
185 bewusst reflektieren und so Studiengänge wählen, die möglichst gut zu ihren
186 eigenen Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen passen. Die Einschätzung der
187 eigenen Passung zu einem oder mehreren Studiengängen stellt somit ein weiteres
188 wichtiges Prinzip von OSA dar.

189 **Passung zwischen Person und Studiengang**

190 Das Prinzip der Verbesserung der Passung zwischen Person und Studiengang
191 basiert auf Theorien zur Person-Umwelt-Passung (*Person-Environment Fit*;
192 Dawis, 1992; Kristof-Brown et al., 2005; Vianen, 2018). Diese Theorien gehen
193 davon aus, dass menschliches Verhalten am besten durch das Zusammenspiel
194 zwischen Person und Umwelt erklärt werden kann. Es wird angenommen, dass
195 Personen danach streben, möglichst passende Umwelten aufzusuchen, da sie in
196 diesen Umwelten ihre individuellen Fähigkeiten, Interessen und Eigenschaften am
197 besten einbringen können. Wenn die individuellen Merkmale der Person mit den
198 Anforderungen und Möglichkeiten der Umwelt übereinstimmen (also eine hohe
199 Passung besteht), trägt dies dazu bei, dass diese Personen zufriedener sind, länger
200 in dieser Umwelt verbleiben und bessere Leistungen erzielen.

201 Übertragen auf den Kontext der Studienfachwahl bedeutet dies, dass Studien-
202 interessierte versuchen (sollten) Studiengänge zu wählen, die möglichst gut zu
203 ihnen passen und für die sie selbst möglichst gut geeignet sind. Passung bezieht
204 sich dabei auf die Übereinstimmung zwischen den individuellen Personen-
205 merkmalen und den Möglichkeiten, Arbeitsweisen und Inhalten in einem Studien-
206 gang. Eignung bezieht sich darauf, wie gut die individuellen Fähigkeiten den
207 Anforderungen im jeweiligen Studiengang entsprechen. Eine hohe Passung und
208 eine gute (bzw. ausreichende) Eignung sind wichtige Voraussetzungen für ein
209 erfolgreiches Studium, da sie die Zufriedenheit mit der Studienfachwahl steigern,
210 das Risiko von Studienfachwechsel und Studienabbruch verringern und zu
211 besseren Studienleistungen beitragen.

212 Natürlich läuft die Studienfachwahl nicht immer so systematisch und
213 strukturiert ab. Viele Studieninteressierte wählen auch relativ spontan einen
214 Studiengang, orientieren sich an Mitschülerinnen und Mitschülern, Freundinnen
215 und Freunden, Empfehlungen oder Erwartungen der Eltern oder an extrinsischen
216 Anreizen wie Berufs- und Verdienstmöglichkeiten. In diesen Fällen können
217 OSA durch die strukturierte Abfrage relevanter Aspekte wichtige Unterstützung
218 bieten. Doch selbst wenn Studieninteressierte ein eigenes Interesse daran haben



219 einen passenden Studiengang zu wählen, so ist das oft gar nicht so einfach und
220 Studieninteressierte benötigen häufig Unterstützung bei der Wahl eines passenden
221 Studienganges: Zum einen sind Studieninteressierte oft unsicher, was ihre eigenen
222 Stärken und Schwächen angeht, und zum anderen haben sie oft ungenaue oder
223 gar falsche Vorstellungen von den Inhalten und Anforderungen in bestimmten
224 Studiengängen. OSA können hier durch die Kombination von diagnostischen
225 Elementen und Informationselementen wichtige Unterstützung bieten. Damit die
226 individuelle Passung aber möglichst unverfälscht erfasst und die Rückmeldung
227 ihre erwünschte Wirkung erzielen kann, darf das Ergebnis eines OSA keine
228 direkten Konsequenzen für die Zulassung zum Studium haben.

229 **Eigenverantwortung (und Sanktionsfreiheit)**

230 OSA sind Unterstützungsangebote für Studieninteressierte. Sie sollten in erster
231 Linie den Studieninteressierten dienen. Damit ein OSA die gewünschte Wirkung
232 zur Unterstützung der Studienfachwahl erfüllen kann, darf die Information über
233 das Abschneiden im OSA nur den Studieninteressierten selbst für die eigene
234 Entscheidungsfindung zur Verfügung gestellt werden. Im Sinne der Selbst-
235 selektion ist es wichtig, dass die Studieninteressierten selbst entscheiden, welche
236 Konsequenzen sie aus der Bearbeitung eines OSA ziehen. Die Ergebnisse aus
237 dem OSA dürfen nicht für andere Zwecke, wie zum Beispiel die Zulassung zum
238 Studium, genutzt werden. Die hohe Eigenverantwortung und die Sanktionsfreiheit
239 sind sehr wichtig für die Akzeptanz und Wirksamkeit von OSA.

240 In Abgrenzung zu klassischen Auswahlverfahren stellen OSA den Passungs-
241 gedanken in den Mittelpunkt. Während in klassischen Auswahlverfahren die
242 Hochschulen oder Studiengänge die besten Bewerberinnen und Bewerber aus-
243 wählen und hierbei die Eignung im Vordergrund steht, bieten OSA den Studien-
244 interessierten die Möglichkeit, die eigene Passung zu einem bestimmten
245 Studiengang zu prüfen oder herauszufinden, welcher Studiengang aus einer Reihe
246 von möglichen Studiengängen am besten zur eigenen Person passt. Für eine
247 Eignungsbeurteilung im Rahmen eines Auswahlverfahrens wiederum sind die
248 eher „weichen“, durch Selbsteinschätzung erfassten Faktoren wie Interessen und
249 Persönlichkeitseigenschaften eher ungeeignet. Das hat damit zu tun, dass Selbst-
250 einschätzungsfragen leichter verfälscht werden können und in Auswahlverfahren
251 davon ausgegangen werden muss, dass Bewerberinnen und Bewerber versuchen,
252 sich so positiv wie möglich darzustellen. Diese Gefahr ist im Rahmen von OSA –
253 auch aufgrund der Sanktionsfreiheit und Eigenverantwortung – nicht gegeben, da
254 die erzielten Ergebnisse dort nur den Studieninteressierten selbst zur Einschätzung
255 der eigenen Passung dienen sollen.

256 Daher ist in OSA nicht mit bewussten Verfälschungen zu rechnen (Kubinger
257 et al., 2007) und es können auch „weichere“ Faktoren, wie beispielsweise Persön-
258 lichkeitseigenschaften, Interessen oder Motivation zur Einschätzung der Passung
259 herangezogen werden. Dies ist ein großer Vorteil, denn diese Faktoren können
260 einen großen Einfluss auf die Studienwahl sowie den Erfolg und die Zufriedenheit
261 im Studium haben (Nye et al., 2012; Spengler et al., 2013).



262 **1.3 Einsatzmöglichkeiten und Erscheinungsformen** 263 **von OSA**

264 Mit den beschriebenen Merkmalen und Wirkmechanismen können OSA für
265 Hochschulen ein wichtiges Instrument zur Unterstützung und Steuerung des
266 Studieneingangs darstellen. Sie können bei der Beratung und Information
267 von Studieninteressierten eingesetzt werden, sie können die Selbstselektion
268 und damit auch traditionelle Auswahl- und Bewerbungsprozesse unterstützen.
269 Unter Wahrung bestimmter Voraussetzungen können OSA auch als Instrumente
270 des Hochschulmarketings eingesetzt werden. Je nach Einsatzmöglichkeit und
271 Konzeption können OSA daher sehr unterschiedliche Erscheinungsformen
272 annehmen.

273 **1.3.1 Einsatzmöglichkeiten von OSA an Hochschulen**

274 Obwohl OSA in erster Linie zur Unterstützung der Studieninteressierten gedacht
275 sind, können sie auch für Hochschulen wichtige Funktionen erfüllen und die
276 Hochschulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben gegenüber Studieninteressierten
277 und Studienanfängerinnen und -anfängern unterstützen (Stoll, 2019). Wichtige
278 Einsatzmöglichkeiten sind die Nutzung der Ergebnisse im Rahmen der Zentralen
279 Studienberatung und der Studienfachberatung sowie der Einsatz von OSA zur
280 Steuerung des Studieneingangs bei nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen
281 oder in Ergänzung zu klassischen Auswahlverfahren.

282 **► Vorteile von OSA für Hochschulen**

- 283 1. Entlastung von Studienberatung und Studienfachberatung durch Aus-
284 lagerung grundlegender Fragen und Informationen ins OSA
- 285 2. Möglichkeiten zur indirekten Steuerung des Studieneinstiegs in zulassungs-
286 beschränkten und nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen durch die
287 Anregung zu Selbstreflexion und Selbstselektion
- 288 3. Ergänzung zu Auswahlverfahren durch Berücksichtigung zusätzlicher
289 Aspekte der Passung
- 290 4. Möglichkeiten zur systematischen Vermittlung von Weiterqualifizierungs-
291 angeboten
- 292 5. Potenziale für das Hochschulmarketing durch die interaktive Nutzung des
293 Mediums Internet

294 **OSA als Ergänzung zu Beratung und Information**

295 Durch die computergestützte Durchführung können OSA ohne Kapazitäts-
296 beschränkungen zeitlich wie räumlich unabhängig angeboten werden (Diercks



297 et al., 2009). Durch eine Verlagerung von Informationen aus der persön-
298 lichen Beratungssitzung in ein OSA können grundlegende Fragen von Studien-
299 interessierten bereits vor einem persönlichen Gespräch geklärt werden. So können
300 OSA zu einer Entlastung der Studienberatung beitragen, da im persönlichen
301 Gespräch mehr Zeit für individuelle Fragen und Beratung zur Verfügung steht
302 (Milbradt et al., 2008).

303 Auch für die Studienfachberatung einzelner Studiengänge können OSA eine
304 Entlastung darstellen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn im OSA explizit
305 die studiengangspezifischen „Problemlagen“ aufgegriffen werden (Stoll, 2019).
306 Durch eine enge Abstimmung mit den Fächern können OSA so konzipiert werden,
307 dass sie die alltägliche Beratung der Studienfächer unterstützen (Heukamp et al.,
308 2009). Werden im OSA alle wichtigen Fragen aufgegriffen und alle relevanten
309 Informationen gegeben, können die beratenden Personen das OSA sehr gut in
310 die eigene Beratung einbinden und Studieninteressierte beispielsweise zunächst
311 auf das OSA verweisen, um dann anschließend für konkrete Nachfragen zur Ver-
312 fügung zu stehen.

313 **OSA als Möglichkeit zur Steuerung des Studieneingangs**

314 OSA können sowohl für zulassungsbeschränkte als auch für nicht zulassungsbe-
315 schränkte Studiengänge eingesetzt werden (Hachmeister, 2008). Sie ermöglichen
316 Hochschulen damit in sämtlichen Studiengängen einen gewissen steuernden Ein-
317 fluss auf die Studienfachwahl (Milbradt et al., 2008; Reiß, 2019). Dieser Einfluss
318 erfolgt natürlich nur indirekt – über die Anregung zu Selbstreflexion und Selbst-
319 selektion. Durch diesen indirekten Einfluss stellen OSA ein wichtiges Instrument
320 für Hochschulen dar. Denn eine direkte Steuerung des Studieneinstiegs ist nur bei
321 zulassungsbeschränkten Studiengängen möglich. Doch auch in nicht zulassungs-
322 beschränkten Studiengängen haben Studierende mit einer besseren Passung
323 zum Studiengang auch bessere Chancen, das Studium erfolgreich zu beenden
324 (Heublein et al., 2010). Gelingt es, in einem OSA die relevanten Aspekte der
325 Passung abzudecken und die entscheidenden Selbstselektionsprozesse auszulösen,
326 so können OSA gezielt zur Steuerung des Studiengangs genutzt werden.

327 **OSA als Ergänzung zu Auswahlverfahren**

328 OSA können eine sinnvolle Ergänzung zu Auswahlverfahren darstellen. Sie
329 können beispielsweise der Bewerbung oder dem Auswahlverfahren vorgeschaltet
330 werden, sodass sich nur diejenigen Studieninteressierten für den Studiengang
331 bewerben, die nach der Bearbeitung des OSA noch oder erst recht davon über-
332 zeugt sind, dass dieser Studiengang zu ihnen passt – und umgekehrt.

333 Wenn das OSA seine Funktion im Sinne der Selbstselektion erfüllt, sollte
334 dies dazu beitragen, dass Personen, die weniger gut geeignet sind und deren
335 Interessen, Eigenschaften und Fähigkeiten weniger gut zu diesem Studiengang
336 passen, eher von einer Bewerbung absehen. Als Folge davon sollte die Gruppe
337 der Bewerberinnen und Bewerber mehr geeignete und besser passende Personen
338 umfassen als ohne OSA. Berücksichtigt man den zeitlichen, finanziellen und



339 personellen Aufwand der Durchführung von Auswahlverfahren oder Studierfähig-
340 keitstests, so können OSA maßgeblich zu einer Aufwandsreduktion beitragen. Ein
341 Beispiel für den kombinierten Einsatz von OSA und Studieneignungstest findet
342 sich im Studierendenauswahlverfahren für das Psychologiestudium an baden-
343 württembergischen Hochschulen (www.osa-psych.de).

344 Der Exkurs „[Verbesserung der Studierendenauswahl bei zulassungsbe-](#)
345 [schränkten Studiengängen durch den vorherigen Einsatz von OSA](#)“ verdeutlicht
346 diese Überlegungen anhand eines fiktiven Anwendungsbeispiels. Dieses Bei-
347 spiel zeigt, dass ein OSA im Kontext von zulassungsbeschränkten Studiengängen
348 den Zielen der Hochschule (geringerer Aufwand in Beratung oder Auswahl von
349 Studieninteressierten bei gleichzeitig bestmöglicher Passung und Eignung der
350 späteren Studierenden) dann am besten gerecht wird, wenn (a) möglichst viele
351 Studieninteressierte das OSA absolvieren, (b) durch das OSA möglichst viele
352 Nicht-Geeignete von einer Bewerbung für den Studiengang abgehalten werden
353 und (c) durch das OSA möglichst viele Geeignete zu einer Bewerbung motiviert
354 werden. Unter diesen Voraussetzungen trägt das OSA dazu bei, dass sich der
355 Anteil der Geeigneten in der Bewerberinnen- und Bewerberstichprobe, d. h. die
356 Basisrate (Grundquote) erhöht.

357 Obwohl sich das im Exkurs dargestellte Anwendungsbeispiel auf zulassungs-
358 beschränkte Studiengänge bezieht, gelten die grundlegenden Mechanismen auch
359 für nicht zulassungsbeschränkte Studiengänge. Der Nutzen eines OSA sollte bei
360 nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen sogar noch höher ausfallen, da in
361 diesem Fall die Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums einzig bei den
362 Studieninteressierten liegt und keine weitere Auswahl durch die Hochschule
363 erfolgt. Damit hat das OSA im Fall von nicht zulassungsbeschränkten Studien-
364 gängen potenziell einen noch größeren Einfluss auf die tatsächliche Aufnahme
365 eines Studiums.

366 **OSA als Instrumente zur Vermittlung von Weiterqualifizierungsangeboten**

367 OSA können auch genutzt werden, um Studieninteressierte und angehende
368 Studierende gezielt auf Weiterqualifizierungsangebote hinzuweisen. Die
369 Kombination von OSA mit Brückenkursen oder spezifischen E-Learning-
370 Angeboten bietet ganz individuelle Fördermöglichkeiten, wenn beispielsweise in
371 den diagnostischen Elementen eines OSA Defizite bezüglich studienrelevanter
372 Merkmale (z. B. Vorwissen, welches zu Studienbeginn vorausgesetzt wird)
373 identifiziert wurden (Kersting, 2005; Schüpbach & Klauer, 2005). Eine solche
374 Verzahnung von OSA mit Weiterqualifizierungsangeboten stellt eine sinnvolle
375 Erweiterung von OSA dar, die maßgeblich zur Unterstützung und Erleichterung
376 des Studieneinstiegs beitragen kann. Ein Beispiel für eine Verknüpfung von
377 diagnostischen Elementen mit Elementen der Weiterqualifizierung findet sich in
378 der OSA-Plattform PASST! der Universität Koblenz-Landau ([https://passt.vcrp.](https://passt.vcrp.de/)
379 [de/](https://passt.vcrp.de/)).



380 OSA als Instrumente des Hochschulmarketings

381 Die interaktive Nutzung des Mediums Internet ermöglicht es Hochschulen,
382 in strukturierter und adaptiver Form auf das eigene Studienangebot aufmerk-
383 sam zu machen. So bieten OSA auch Potenziale für das Hochschulmarketing
384 (Hornke & Zimmerhofer, 2005; Kubinger et al., 2012). Dabei müssen aber die
385 Grundprinzipien und Merkmale von OSA gewahrt bleiben: OSA sind in erster
386 Linie Instrumente zur Beratung und Unterstützung von Studieninteressierten.
387 Beschönigende Darstellungen von Studieninhalten und Anforderungen oder das
388 Verschweigen potenzieller Hürden und Probleme sind kontraproduktiv und stehen
389 im klaren Gegensatz zu den eigentlichen Zielen von OSA. Sie können falsche
390 Erwartungen wecken, die im Studium zu Enttäuschung, Unzufriedenheit und
391 Studienabbruch führen können (Heublein et al., 2010). Der Missbrauch von OSA
392 zur Werbung um möglichst viele Studienanfängerinnen und -anfänger ist daher aus
393 ethischen Gesichtspunkten nicht vertretbar (Stoll, 2019).

394 Exkurs: Verbesserung der Studierendenauswahl bei zulassungsbeschränkten 395 Studiengängen durch den vorherigen Einsatz von OSA

396 *Annahmen:*

- 397 1. Für einen Bachelor-Studiengang bewerben sich pro Zulassungszyklus 750
398 Studieninteressierte auf 150 Studienplätze.
- 399 2. Der Anteil geeigneter Personen unter allen Bewerberinnen und Bewerbern
400 (d. h. die Basisrate) liegt bei 50 %.
- 401 3. Allein die Abiturnote kann 6 % des späteren Studienerfolgs in dem Studien-
402 gang vorhersagen.
- 403 4. Durch einen studiengangspezifischen Eignungs- oder Studierfähigkeitstest
404 (hier kurz: Eignungstest) kann die Vorhersage verbessert werden. Es können
405 nun insgesamt 20 % des späteren Studienerfolgs vorhersagt werden.
- 406 5. Die Kosten, die für die Durchführung eines studiengangspezifischen
407 Eignungs- oder Studierfähigkeitstests entstehen, belaufen sich auf 100 € pro
408 Bewerbung, es fallen also Kosten in Höhe von 75.000 € an.
- 409 6. Alle 750 Bewerberinnen und Bewerber absolvieren das OSA.
- 410 7. Die Studieninteressierten folgen nicht zu 100 % der Empfehlung durch
411 das OSA. Es entscheiden sich 20 % der Geeigneten und 60 % der Nicht-
412 Geeigneten nach der Bearbeitung des OSA gegen den Studiengang.¹

413 *Folgen:*

- 414 1. Nach Absolvieren des OSA bewerben sich „nur“ noch 450 Studien-
415 interessierte (anstatt 750) auf den genannten Studiengang. Die Kosten für
416 die Durchführung des Eignungstests reduzieren sich dadurch um 30.000 €
417 auf 45.000 €.

¹In Kap. 4, Abschn. 4.4.2 wird das Beispiel im Rahmen einer Simulation fortgeführt und erweitert.

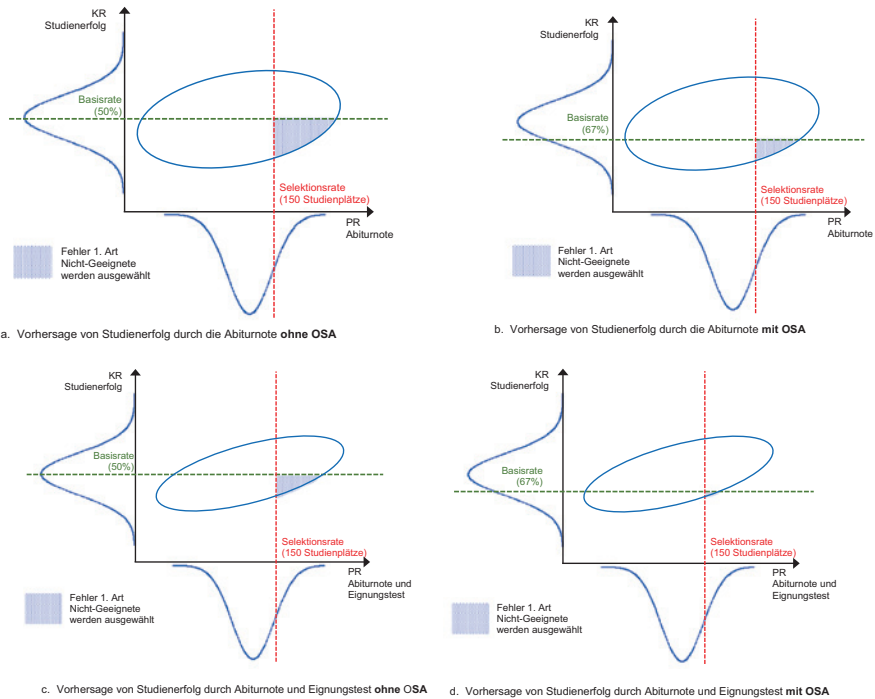


Abb. 1.2 Vorhersage von Studienerfolg: **a** durch die Abiturnote ohne OSA, **b** durch die Abiturnote mit OSA, **c** durch Abiturnote und Eignungstest ohne OSA, **d** durch Abiturnote und Eignungstest mit OSA

Die Grafiken zeigen den Prädiktor auf der x-Achse (Abiturnote alleine oder in Kombination mit einem Eignungstest) und das Studienerfolgskriterium auf der y-Achse. Die Ellipse zwischen x- und y-Achse stellt den Prädiktor-Kriteriums-Zusammenhang dar und steht so für die Vorhersagekraft des Prädiktors für das Kriterium. Je breiter die Ellipse (im Fall der Abiturnote als alleiniger Prädiktor in Graphiken a und b), desto geringer die Vorhersagekraft. Des Weiteren sind an der x-Achse die Selektionsrate und an der y-Achse die Basisrate abgetragen. Während die Selektionsrate (Anteil ausgewählter Bewerberinnen und Bewerber) in den Abbildungen aus Gründen der Einfachheit konstant gehalten wird, variiert die Basisrate (Anteil geeigneter Bewerberinnen und Bewerber), diese liegt bei 50 % ohne den Einsatz von OSA (Graphiken a und c) und bei 67 % mit dem Einsatz von OSA (Graphiken b und d). Nicht zuletzt zeigen die Graphiken die „falsch Positiven“ im gemusterten Quadranten. Je größer diese Fläche, desto mehr Personen, die nicht geeignet sind, werden trotzdem zum Studiengang zugelassen

- 418 2. Der Anteil der Geeigneten in der Bewerberinnen- und Bewerberstichprobe
419 liegt dann bei 67 % (anstatt 50 %).
420 3. Damit sinkt der Anteil der fälschlicherweise (d. h. trotz fehlender Eignung)
421 ausgewählten Bewerberinnen und Bewerber.

- 422 Die positiven Auswirkungen von zusätzlichem Eignungstest und von OSA auf die
423 Entscheidungen bei der Studierendenauswahl werden in Abb. 1.2 verdeutlicht.



424 Abgesehen von der Aufwandsreduktion (es müssen weniger Bewerbungs-
425 unterlagen gesichtet und weniger Eignungstestungen durchgeführt werden)
426 wird die Auswahlentscheidung durch die erhöhte Basisrate besser. D. h., es
427 werden weniger Personen zum Studium zugelassen, die nicht geeignet sind
428 („falsch Positive“). Die Grafiken verdeutlichen außerdem den positiven Effekt
429 der gesteigerten Vorhersagekraft durch die Hinzunahme eines Eignungstests auf
430 die Güte der Entscheidung. ◀

431 1.3.2 Erscheinungsformen von OSA

432 Je nachdem für welche Einsatzmöglichkeiten ein OSA konzipiert wird, kann auf
433 ein großes Spektrum unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten zurückgegriffen
434 werden. Einige wichtige Gestaltungsmerkmale lassen sich wie folgt darstellen:

435 **Studiengangspezifisch vs. -übergreifend.** Studiengangspezifische OSA
436 beziehen sich auf einen einzelnen Studiengang. Die vermittelten Informationen
437 und die getesteten Anforderungen sind studiengangspezifisch. Die Rück-
438 meldung gibt entsprechend Aufschluss über die Passung zu und Eignung für
439 diesen Studiengang und sollte Studieninteressierte bei der Entscheidung für oder
440 gegen einen Studiengang unterstützen. Studiengangübergreifende OSA berück-
441 sichtigen mehrere Studiengänge und vergleichen die Übereinstimmung der
442 individuellen Voraussetzungen mit den Inhalten und Anforderungen in unter-
443 schiedlichen Studiengängen. Die Rückmeldung gibt Aufschluss darüber, für
444 welche der berücksichtigten Studiengänge die Übereinstimmung besonders hoch
445 ist; die nachfolgende Entscheidung der Studieninteressierten beinhaltet demnach
446 die Wahl zwischen verschiedenen Studiengängen. Beispiele für studiengangspezi-
447 fische OSA sind die OSA der RWTH Aachen (www.rwth-aachen.de/sam) und die
448 OSA der Philipps-Universität Marburg ([https://www.uni-marburg.de/de/studium/](https://www.uni-marburg.de/de/studium/studieninteressierte/osa)
449 [studieninteressierte/osa](https://www.uni-marburg.de/de/studium/studieninteressierte/osa)), ein Beispiel für ein studiengangübergreifendes OSA ist
450 das OSA der Universität Tübingen (www.studienwahltest.de).

451 **Hochschulspezifisch vs. -übergreifend.** Hochschulspezifische OSA berück-
452 sichtigen nur die Studiengänge der jeweiligen Hochschule und können sowohl
453 studiengangspezifisch als auch studiengangübergreifend sein. Ein Beispiel dafür
454 ist das OSA der Universität des Saarlandes (www.study-finder.de). Es ist hoch-
455 schulspezifisch konzipiert und umfasst sowohl einen studiengangübergreifenden
456 Interessenstest, der alle grundständigen Studiengänge der Universität abdeckt, als
457 auch studiengangspezifische Erwartungschecks für die einzelnen Studiengänge
458 (Stoll & Spinath, 2015). Hochschulübergreifende OSA umfassen Studiengänge
459 unterschiedlicher Hochschulen und haben den Anspruch beispielsweise das Studien-
460 angebot in einem bestimmten Bundesland abzudecken. Diese Angebote berück-
461 sichtigen meist nur einen bestimmten Aspekt der Studienfachwahl wie z. B. die
462 Passung zwischen Interessen und Studieninhalten. Beispiele sind „was-studiere-ich.
463 de“ für Baden-Württemberg oder der Studium-Interessenstest von Zeit Campus
464 (www.studiengaenge.zeit.de/sit). Aktuell sind hochschulübergreifende OSA meist
465 auch studiengangübergreifende OSA, die nicht an Hochschulen, sondern an zentrale



Module im Überblick

Wir wünschen Ihnen viel Spaß mit dem Tübinger Studienwahltest!



Abb. 1.3 Beispiel für ein modularisiertes OSA: Der Tübinger Studienwahltest mit vier flexibel nutzbaren Modulen

466 Institutionen, beispielsweise im Bundesland, gebunden sind. Hochschulüber-
467 greifende OSA, die gleichzeitig studiengangspezifisch sind (z. B. ein gemeinsames
468 standortübergreifendes OSA für alle Medizinstudiengänge), sind bisher eher selten.
469 Ein Beispiel ist das standortübergreifende OSA für den Bachelorstudiengang
470 Psychologie (www.osa-psych.de), das gemeinsam von den Universitäten Freiburg,
471 Heidelberg, Mannheim, Saarbrücken, Tübingen und Ulm entwickelt wurde.

472 **Freiwillig vs. verpflichtend.** Die Teilnahme an einem OSA ist meist freiwillig,
473 da OSA zur Unterstützung der Studieninteressierten konzipiert sind. Inzwischen
474 gibt es aber einzelne Hochschulen oder Studiengänge, welche die Teilnahme
475 am eigenen OSA bzw. einem OSA als verpflichtende Voraussetzung für die Ein-
476 schreibung oder Bewerbung festgelegt haben. Dabei ist lediglich die Teilnahme
477 am OSA nachzuweisen, die individuellen Ergebnisse aus dem OSA dürfen nicht
478 weitergeleitet und im Auswahl- oder Bewerbungsprozess nicht berücksichtigt
479 werden. Verpflichtende OSA gibt es beispielsweise an der RWTH Aachen, an der
480 Universität Tübingen für den Masterstudiengang „Empirische Bildungsforschung
481 und Pädagogische Psychologie“ sowie an der Universität Salzburg für das Lehr-
482 amtsstudium im Hochschulverbund Oberösterreich und Salzburg.

483 **Sequentiell vs. modularisiert.** Das Beschreibungsmerkmal sequentiell vs.
484 modularisiert betrifft den Durchführungsmodus des OSA. Bei einer sequentiellen
485 Durchführung müssen sich die Teilnehmenden an die im OSA vorgegebene
486 Reihenfolge halten. Bei einem modularisierten Aufbau können die Teilnehmenden
487 je nach individuellem Informationsbedarf entscheiden, welche Elemente sie in
488 welcher Reihenfolge auswählen und bearbeiten (s. Abb. 1.3 für einen Screen-
489 shot aus dem Tübinger Studienwahltest). Während die sequentielle Dar-
490 bietung die Gefahr eines frühzeitigen Abbruchs mit sich bringt, besteht bei einer
491 modularisierten Gestaltung die Herausforderung darin, die Nutzerführung so
492 zu gestalten, dass die Teilnehmenden trotz selbstgesteuerter Bearbeitung alle für
493 sie relevanten Informationen erhalten. Ein Vorteil modularisierter OSA besteht
494 zusätzlich darin, dass einzelne Module für mehrere Studiengänge genutzt werden
495 können. Nutzerinnen und Nutzer, die OSA für mehrere Studiengänge bearbeiten,
496 können dann gezielt nur noch die Modules, die ihnen noch fehlen.



497 **Registrierungspflichtig vs. nicht registrierungspflichtig.** Für viele OSA
498 müssen sich Teilnehmende vor Beginn der Nutzung registrieren (üblicherweise
499 durch die Angabe von Email-Adresse und Passwort oder durch die Eingabe eines
500 nutzerspezifischen Codes). Wesentliche Vorteile einer solchen Registrierung
501 bestehen darin, dass die Bearbeitung unterbrochen und zu einem späteren Zeit-
502 punkt weitergeführt werden kann und die individuelle Rückmeldung länger-
503 fristig zur Verfügung steht. OSA, die ohne Registrierung bearbeitet werden
504 können, müssen am Stück bearbeitet werden, da keine personenbezogenen Daten
505 gespeichert werden, die für eine spätere Weiterbearbeitung oder eine spätere Aus-
506 gabe der Rückmeldung verwendet werden können.

507 1.4 Rahmenmodell der OSA-Entwicklung

508 OSA stehen nicht für sich alleine. Die Ausgangslage und die jeweiligen Rahmen-
509 bedingungen des Studiengangs, der Hochschule oder des Studienortes müssen
510 sowohl bei der Entwicklung als auch bei einer abschließenden Bewertung ihrer
511 Nützlichkeit Berücksichtigung finden. Abb. 1.4 zeigt ein Rahmenmodell, das Aus-
512 gangslage, Rahmenbedingungen und relevante Interessengruppen umfasst und
513 veranschaulicht, wie diese Aspekte bei der Entwicklung eines OSA ineinander-
514 greifen. Anhand dieses Rahmenmodells lassen sich wichtige Aspekte der
515 Konzeption von OSA, die einzelnen Entwicklungsphasen in ihren Zusammen-
516 hängen und ihrer zeitlichen Abfolge sowie Ansatzpunkte für die Evaluation und
517 Bewertung von OSA veranschaulichen.

518 Ein OSA selbst umfasst unterschiedliche Elemente. Diese sollten mindestens
519 Informationselemente, diagnostische Elemente und Rückmeldungselemente
520 beinhalten. Welche Inhalte die Elemente abdecken (z. B. welche studienersfolgs-
521 relevanten Merkmale in den diagnostischen Elementen erfasst werden) und wie sie

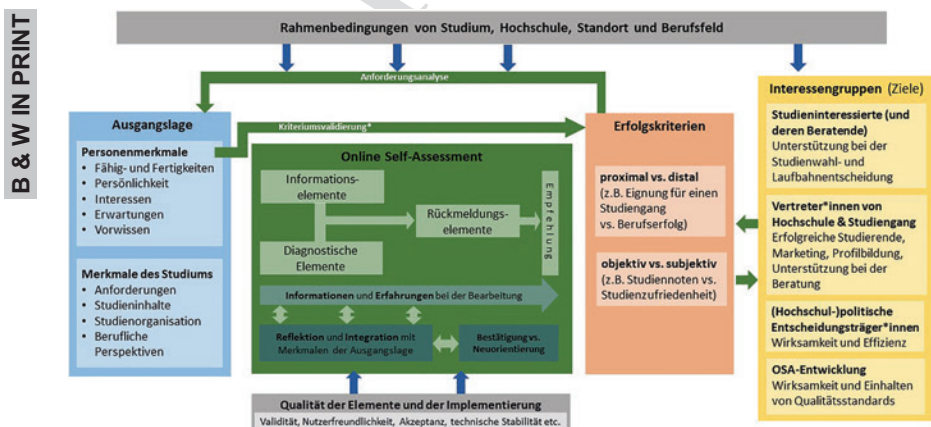


Abb. 1.4 Rahmenmodell der OSA-Entwicklung



522 miteinander verknüpft sind (z. B. bei welchen Messwerten in einem Persönlich-
523 keitsfragebogen welche Empfehlung ausgesprochen wird), hängt von der jeweiligen
524 Konzeption und Zielsetzung ab und sollte sich dabei für jeden Studiengang an
525 wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Je nach Rahmenbedingungen und
526 beteiligten Interessengruppen können mit der Einführung eines OSA unterschied-
527 liche Ziele priorisiert und verfolgt werden. Für die Erreichung dieser Ziele können
528 wiederum unterschiedliche Erfolgskriterien relevant sein. So kann ein OSA bei-
529 spielsweise mit dem Ziel eingeführt werden, die Häufigkeit von Studienabbrüchen
530 in einem Studiengang zu verringern oder mehr Studierende zu gewinnen, die das
531 Studium erfolgreich absolvieren können. Für die unterschiedlichen Kriterien des
532 Studienerfolgs können wiederum unterschiedliche Personenmerkmale erfolgs-
533 relevant sein, die im Rahmen einer Anforderungsanalyse identifiziert werden und
534 später in den diagnostischen Elementen erfasst werden sollen. Für jeden Studien-
535 gang sollte das OSA dabei jeweils diejenigen Personenmerkmale berücksichtigen,
536 die besonders wichtig sind, um diesen Studiengang erfolgreich studieren zu können
537 (Kap. 4). Um zu entscheiden, welche Personenmerkmale als erfolgsrelevant zu
538 berücksichtigen sind, bedarf es Studien zur sogenannten Kriteriumsvalidierung,
539 bei denen empirisch überprüft wird, in welchem Ausmaß einzelne Merkmale oder
540 eine Kombination von Merkmalen späteren Studienerfolg (bzw. die entsprechenden
541 Erfolgskriterien) erklären oder vorhersagen können.

542 **1.4.1 Einflüsse durch politische und rechtliche** 543 **Rahmenbedingungen**

544 Die Ziele, die mit OSA verfolgt werden, stehen in einem Zusammenhang mit
545 den gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen. Ver-
546 änderungen dieser Rahmenbedingungen, wie z. B. veränderte Anreizsysteme bei
547 der Finanzierung von Hochschulen, können dabei einen entscheidenden Einfluss
548 darauf haben, welche Rolle einem OSA an einer Hochschule zugeschrieben wird
549 und mit welchen Zielen Hochschulen OSA einsetzen.

550 **Hochschulpolitische Einflüsse: Anreizsysteme in der Hochschul-**
551 **finanzierung** Wie Hochschulen den Studieneingang steuern und worauf sie
552 dabei ihre Schwerpunkte legen, wird maßgeblich durch die Anreize der Hoch-
553 schulfinanzierung beeinflusst. Wenn Hochschulen für die Zahl an Hochschul-
554 erstsemestern finanziell belohnt werden – und nicht für die Zahl erfolgreicher
555 Hochschulabschlüsse –, führt dies dazu, dass Hochschulen in erster Linie Wert auf
556 die Gewinnung möglichst vieler Studierender legen und nicht darauf, möglicher-
557 weise ungeeignete Studieninteressierte abzuweisen.

558 So förderte beispielsweise der Hochschulpakt 2020 in einer ersten Phase die
559 Aufnahme zusätzlicher Hochschulerstsemester, die aufgrund der doppelten
560 Abiturjahrgänge erwartet wurden. Obwohl die Abiturjahrgänge in den nach-
561 folgenden Jahren wieder an Stärke verloren, wurde der Grundsatz der Förderung
562 von Hochschulerstsemesterzahlen aufrechterhalten. Die Erfahrung vieler OSA-
563 Arbeitsgruppen zeigt, dass Studiengänge (ob zulassungsbeschränkt oder nicht)



564 häufig zunächst davor zurückschrecken, OSA – insbesondere mit diagnostischen
565 Elementen – einzuführen, weil sie befürchten, dass eine Förderung der Selbst-
566 selektion zu einer geringeren Zahl an Bewerbungen oder Einschreibungen führen
567 würde, die wiederum aufgrund der genannten Förderungspraxis mit finanziellen
568 Einbußen verbunden ist.

569 Diese Sachlage hat sich mit der im Juni 2019 verabschiedeten Vereinbarung
570 zwischen Bund und Ländern zur Hochschulfinanzierung (Verwaltungsverein-
571 barung zwischen Bund und Ländern, 2019) grundlegend geändert. Gemäß dieser
572 Vereinbarung werden Hochschulen anhand von drei Kriterien gefördert: 60 % der
573 Finanzierung richten sich nach der Anzahl der Studierenden in der Regelstudien-
574 zeit, 20 % nach der Anzahl der Hochschulerstsemester und 20 % nach der Anzahl
575 der Absolventinnen und Absolventen. Durch diese neuen Kriterien der Hochschul-
576 finanzierung wird es für die Hochschulen wichtiger, gezielt solche Studierenden
577 zu gewinnen, die mit einer höheren Wahrscheinlichkeit das Studium in der Regel-
578 studienzeit abschließen können. OSA können dabei ein wichtiges Instrument
579 darstellen. Sie können bewusst genutzt werden, um insbesondere solche Studien-
580 interessierte zu einer Bewerbung oder Einschreibung zu motivieren, die gute
581 Chancen haben das Studium auch erfolgreich abzuschließen.

582 **Rechtliche Einflüsse: Bundesverfassungsgerichtsurteil zur Studienplatz-**
583 **vergabe** Im Jahr 2018 hat das deutsche Bundesverfassungsgericht (1 BvL 3/14,
584 1 BvL 4/14) geurteilt, dass die bundes- und landesgesetzlichen Vorschriften über
585 die Studienplatzvergabe für das Fach Humanmedizin teilweise nicht mit dem
586 Grundgesetz vereinbar sind. Seitdem müssen Hochschulen neben der Abiturnote
587 mindestens ein ergänzendes, nicht schulnotenbasiertes Kriterium zur Bestimmung
588 der Eignung und somit zur Auswahl heranziehen. Die Deutsche Gesellschaft für
589 Psychologie (DGPs, 2018) empfiehlt dazu in einer Stellungnahme, studiengang-
590 spezifische Eignungs- beziehungsweise Studierfähigkeitstests als ergänzendes
591 Auswahlkriterium zu nutzen.

592 OSA können dabei als wichtiger Ausgangspunkt für die Entwicklung solcher
593 Eignungstests dienen. Viele OSA beinhalten im Rahmen der diagnostischen
594 Elemente bereits studiengangspezifische Tests zur Erfassung relevanter
595 Personenmerkmale, die auch im Rahmen von Auswahlverfahren eingesetzt
596 werden könnten. Doch auch wenn in einem Studiengang studiengangspezi-
597 fische Eignungs- oder Studierfähigkeitstests eingeführt werden, bedeutet dies
598 nicht, dass studiengangspezifische OSA automatisch überflüssig werden
599 (Exkurs „Verbesserung der Studierendenauswahl bei zulassungsbeschränkten
600 Studiengängen durch den vorherigen Einsatz von OSA“).

601 **1.4.2 Entwicklung von OSA anhand des Rahmenmodells**

602 Der Entwicklungsprozess eines OSA lässt sich anhand des Rahmenmodells in
603 Abb. 1.4 beschreiben. Die Entwicklung eines OSA kann dabei in drei größere
604 Abschnitte unterteilt werden: 1) Die vorbereitenden (konzeptionellen) Schritte,
605 zu denen die Zielvereinbarung, die Anforderungsanalyse und die Kriteriums-



606 validierung zählen, 2) die Schritte der konkreten Entwicklung, die die Ent-
607 wicklung der einzelnen OSA-Elemente sowie deren technische Umsetzung
608 umfasst und 3) die bewertenden Schritte, in denen die Wirksamkeit des ent-
609 wickelten OSA überprüft wird.

610 **Die vorbereitenden konzeptionellen Schritte**

611 Zu Beginn der OSA-Entwicklung sollte zunächst geklärt werden, welche Gruppen
612 und Personen ein Interesse an der Einführung und am Erfolg des OSA haben könnten.
613 Diese Interessengruppen sollten in die Konzeption des OSA und insbesondere in die
614 Zielvereinbarungen einbezogen werden. Dies ist besonders wichtig, weil die Ziele und
615 Erwartungen, die mit der Einführung eines OSA verbunden werden, für die beteiligten
616 Interessengruppen durchaus unterschiedlich ausfallen können. Zudem werden diese
617 Ziele und Erwartungen durch die Rahmenbedingungen des jeweiligen Studiengangs
618 und der jeweiligen Hochschule beeinflusst. (In Kap. 2 dieses Buches beschäftigen wir
619 uns ausführlich mit dieser ersten Phase der OSA-Konzeption.)

620 Sind die Ziele geklärt, sollten in einem nächsten Schritt die Kriterien bestimmt
621 werden, an denen der Erfolg des OSA, bzw. die Erreichung der gesetzten Ziele,
622 gemessen werden soll. Im Rahmen einer Anforderungsanalyse werden dann die
623 konkreten Anforderungen definiert. Diese Anforderungen umfassen diejenigen
624 Personenmerkmale (Eigenschaften, Fähigkeiten oder Interessen), die besonders
625 wichtig sind, um den jeweiligen Studiengang erfolgreich studieren zu können.
626 Im Rahmen der Anforderungsanalyse werden typischerweise auch Informationen
627 zum Studiengang gesammelt, die später in den Informationselementen vermittelt
628 werden sollen. (In Kap. 3 dieses Buches beschäftigen wir uns mit unterschied-
629 lichen Erfolgskriterien und der Durchführung von Anforderungsanalysen.)

630 Um die Ergebnisse der Anforderungsanalyse empirisch absichern zu
631 können, sollte in einem nächsten Schritt überprüft werden, inwiefern die aus-
632 gewählten Personenmerkmale tatsächlich mit den angestrebten Erfolgskriterien
633 zusammenhängen (bzw. diese vorhersagen können). Dies kann einerseits mittels
634 Literaturrecherche zu bereits vorhandenen empirischen Befunden zu dieser
635 Frage erfolgen. (In Kap. 4 dieses Buches geben wir einen umfassenden Über-
636 blick über die empirische Befundlage zu den Zusammenhängen zwischen
637 relevanten Personenmerkmalen und unterschiedlichen Erfolgskriterien im
638 Studium.) Andererseits sollten nach erfolgter Entwicklung neuer oder Anpassung
639 existierender diagnostischer Elemente (s. nächster Abschnitt) zudem eigene
640 Studien durchgeführt werden, um deren Vorhersagekraft für den Studienerfolg
641 zu untersuchen.

642 **Die konkrete Entwicklung und Umsetzung**

643 Wurden auf diese Art und Weise alle vorbereitenden Schritte durchgeführt, kann
644 die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung des OSA – also die Konzeption und
645 Entwicklung der einzelnen OSA-Elemente – erfolgen. In diesem Buch widmen
646 wir jedem OSA-Element ein eigenes Kapitel: In Kap. 5 beschäftigen wir uns
647 mit diagnostischen Elementen. In Kap. 6 beschäftigen wir uns mit unterschied-
648 lichen Möglichkeiten für die Gestaltung von Informationselementen. In Kap. 7



649 beschreiben wir die Herausforderungen, die bei der Erstellung von Rückmeldungen
650 im OSA-Kontext berücksichtigt werden müssen. In Kap. 8 beschäftigen wir uns
651 dann mit der technischen Umsetzung von OSA. Mit diesen Schritten der konkreten
652 Umsetzung ist die Entwicklung des OSA zunächst abgeschlossen und es stellt sich
653 die Frage nach der Qualität und Wirksamkeit des entwickelten OSA.

654 **Die Bewertung von Qualität und Wirksamkeit von OSA**

655 Für die Bewertung der Qualität eines OSA ist zunächst die wissenschaftlich
656 fundierte Konzeption und Entwicklung entscheidend. Dazu gehört die fach-
657 und methodengerechte Entwicklung und Validierung der einzelnen Elemente
658 unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen und der aktuellen
659 Forschung. Um die Qualität eines OSA gewährleisten zu können, müssen die
660 einzelnen Elemente gemäß gültiger wissenschaftlicher Standards entwickelt
661 werden. In Kap. 5–8 dieses Buches beschreiben wir die wesentlichen Arbeits-
662 schritte und mit ihnen verbundene Qualitätsstandards für eine wissenschaftlich
663 fundierte Entwicklung der einzelnen OSA-Elemente und deren technologische
664 Umsetzung. In Kap. 10 geben wir außerdem eine Übersicht über die in den einzel-
665 nen Kapiteln identifizierten Qualitätsstandards.

666 Eine wissenschaftlich fundierte Entwicklung unter Berücksichtigung der Quali-
667 tätsstandards ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass die Wirkmechanismen
668 eines OSA zum Tragen kommen können und so die mit der Einführung eines
669 OSA verknüpften Erwartungen der Interessengruppen erfüllt werden können. Ob
670 ein OSA aber letztendlich die gewünschte Wirkung erzielt, muss im Rahmen von
671 Evaluationsstudien empirisch untersucht werden. Dabei sollten die im Rahmen-
672 modell aufgezeigten Interdependenzen zwischen Rahmenbedingungen, Zielen,
673 Erfolgskriterien und im OSA darzustellenden Studieninformationen und zu
674 erfassenden Personenmerkmalen gleichermaßen Berücksichtigung finden. Dies
675 macht die Evaluation eines OSA zu einem komplexen, anspruchsvollen Vorhaben.
676 In Kap. 9 beschäftigen wir uns ausführlich mit der Evaluation von OSA und geben
677 Hinweise für die Planung und Konzeption von Evaluationsstudien.

678 **1.5 Zusammenfassung**

679 Online Self-Assessments können ein starkes Instrument für die Unterstützung
680 (und Steuerung) der Studienfachwahl und des Studieneinstiegs darstellen. Sie
681 können dieses Potenzial aber nur entfalten, wenn sie bestimmte Anforderungen
682 erfüllen und entsprechend grundlegender Qualitätsstandards entwickelt werden.
683 Damit ein OSA tatsächlich als OSA bezeichnet werden kann, sollte es mindestens
684 diagnostische Elemente, Informationselemente und Rückmeldungselemente
685 umfassen und diese Elemente so miteinander kombinieren, dass die zentralen
686 Wirkmechanismen möglichst optimal unterstützt werden. Die zentralen Mechanis-
687 men für die Wirkung von OSA sind die Anregung zu Selbstreflexion und Selbst-
688 selektion, die Verbesserung der Passung zwischen Person und Studiengang und die
689 Eigenverantwortung der Teilnehmenden.



690 Für OSA ergeben sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten, die anhand vieler
691 unterschiedlicher OSA-Formate umgesetzt werden können. Bei der Konzeption
692 und Entwicklung von OSA ist es daher besonders wichtig, alle relevanten Ein-
693 flussfaktoren zu berücksichtigen. Das hier vorgestellte Rahmenmodell der
694 OSA-Entwicklung veranschaulicht das Zusammenspiel von Ausgangslage,
695 Rahmenbedingungen, relevanten Interessengruppen und deren Zielsetzungen
696 und deren Rolle bei der Konzeption eines OSA. Es zeigt außerdem die einzelnen
697 Phasen der OSA-Entwicklung und kann als Ausgangspunkt für die Evaluation und
698 Bewertung von OSA genutzt werden.

699 Literatur

- 700 Arnold, N., & Hachmeister, C. D. (2004). *Leitfaden für die Gestaltung von Auswahlverfahren an*
701 *Hochschulen* (Arbeitspapier Nr. 52).
- 702 Dawis, R. V. (1992). Person-environment fit and job satisfaction. In C. J. Cranny, P. C. Smith, &
703 E. F. Stone (Hrsg.), *Job satisfaction* (S. 69–88). Lexington.
- 704 Deutsche Gesellschaft für Psychologie. (2018) *Stellungnahme vom 15.02.2018*. https://www.dgpps.de/index.php?id=143&tx_tnews%5Btt_news%5D=1851&cHash=d784e356075e64d286ef6975921b5cdeb.
- 705
- 706
- 707 Diercks, J., Kast, J., Kupka, K., & Bolten, K. (2009). HAW-Navigator – internetbasierte
708 Orientierungs- und Self-Assessment-Instrumente und ihre Verbindung mit der Studien-
709 beratung an der HAW Hamburg. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4 (1), 15–21.
- 710 Gleeson, R., Kriegler-Kastelic, G., Bugelnig, A., & Schott, R. (2014). Self-Assessments als
711 Mittel zur Selbstselektion in mehrstufigen Aufnahmeverfahren. *Zeitschrift für Hochschulent-*
712 *wicklung*, 9, 131–147.
- 713 Hachmeister, C. D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studien-
714 information. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*
715 (S. 57–66). Hogrefe.
- 716 Hasenberg, S. (2014, September). *Status Quo in der deutschen OSA-Landschaft*. Vortrag auf dem
717 Marburger Kongress für Online-Self-Assessments an Hochschulen, Marburg.
- 718 Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des
719 Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. *Ergebnisse einer*
720 *bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres (Bd. 8)*.
- 721 Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A., & Hornke, L. F. (2009). Internetbasierte Self-Assessments
722 zur Unterstützung der Studienentscheidung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4(1), 2–8.
- 723 Höft, S., Ortner, T., & Hell, B. (2020). Das D-A-CH-Projekt „OSA-Portal“. Übersichtsportal
724 für deutschsprachige Online-Self-Assessments zur Studienorientierung und -beratung.
725 In J. Kohler, P. Pohlenz, & U. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und*
726 *Forschung. [Teil] E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Praxisbeispiele und*
727 *Innovationen* (S. 93–108). DUZ Verlags- und Medienhaus.
- 728 Hornke, L., Wosnitza, M., & Bürger, K. (2013). SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und
729 Evaluation. *Wirtschaftspsychologie*, 15, 5–16.
- 730 Hornke, L., & Zimmerhofer, A. (2005). Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als
731 Aufgabe der Studierendenauswahl. *Psychologische Rundschau*, 56, 146–148. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.146>
- 732
- 733 Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of Individuals’
734 Fit at Work: A Meta-Analysis of Person–Job, Person–Organization, Person–Group, and
735 Person–Supervisor Fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x>
- 736



- 737 Kersting, M. (2005). Beratung und Auswahl von Studienbewerbern: Ziele und Methoden.
738 *Psychologische Rundschau*, 56, 149–150. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.149>
- 739 Kubinger, K. D., Frebort, M., & Müller, C. (2012). Self-Assessment im Rahmen der Studien-
740 beratung: Möglichkeiten und Grenzen. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel, & L.
741 Weitensfelder (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 9–24). Pabst.
- 742 Kubinger, K. D., Moosbrugger, H., Frebort, M., Jonkisz, E., & Reiß, S. (2007). Die Bedeutung
743 von Self-Assessments für die Studienplatzbewerbung. *Report Psychologie*, 32, 322–332.
- 744 Milbradt, A., Zettler, I., Putz, D., Heukamp, V., & Hornke, L. F. (2008). Ziele von Self-Assess-
745 ments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. *Report Psychologie*, 33, 352–362.
- 746 Nye, C. D., Su, R., Rounds, J., & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A
747 quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*,
748 7(4), 384–403. <https://doi.org/10.1177/1745691612449021>
- 749 Ott, M., Ulfert, A., & Kersting, M. (2017). „Online-Assessments“ und „Self-Assessments“ in der
750 Eignungsdiagnostik. In D. E. Krause (Hrsg.), *Personalauswahl* (S. 215–242). Springer Fach-
751 medien.
- 752 Reiß, S. (2019). Steuerungsfunktion von Online-Self-Assessments. In L. Schmidt-Atzert, M.
753 Schütz, & G. Stemmler (Hrsg.), *Online-Self-Assessments an Hochschulen* (S. 53–63). Pabst.
- 754 Rudinger, G., & Hörsch, K. (Hrsg.). (2009). *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studien-*
755 *fachwahl zur Profilbildung*. Bonn University Press bei V&R unipress.
- 756 Scharlau, I., Bunte, N., & Wiescholek, S. (2013). Self-Assessment-Instrumente. Eine Möglich-
757 keit der Bildung, Reflexion und Ausdifferenzierung von Subjektiven Theorien. In G. Hessler,
758 M. Oechsle, & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien, Praxiskonzepte,*
759 *Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-*
760 *Reform* (S. 235–251). Transcript.
- 761 Schüpbach, H., & Klauer, C. (2005). Studierendenauswahl: Beiträge der Psychologie zu
762 einem universitären Pilotprojekt. *Psychologische Rundschau*, 56, 137–138. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.56.2.137>
- 763 Spengler, M., Lüdtke, O., Martin, R., & Brunner, M. (2013). Personality is related to educational
764 outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies. *Journal of*
765 *Research in Personality*, 47(5), 613–625. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.05.008>
- 766 Stoll, G. (2019). Funktionen von Online Self-Assessments – Wie Hochschulen Self-Assessments
767 zur Studienfachwahl effektiv nutzen können. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Erfolgreich*
768 *ankommen – Strategien, Strukturen und Best Practise deutscher Hochschulen für den Über-*
769 *gang Schule- Hochschule* (S. 65–76). Waxmann.
- 770 Stoll, G., & Spinath, F. M. (2015). Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl?
771 Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter,
772 & W. Gierke B. (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*
773 (S. 113–131). Waxmann.
- 774 Thiele L., & Kauffeld S. (2020). Online Self-Assessments zur Studien- und Universitätswahl.
775 In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.). *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement*. Springer
776 Reference Psychologie. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_4-2.
- 777 Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern. (2019). gemäß Artikel 91 b Absatz 1 des
778 Grundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-ZV_Studium_und_Lehre_staerken.pdf.
- 779
780
781
782 van Vianen, A. E. M. (2018). Person-environment fit: A review of its basic tenets. *Annual*
783 *Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 75–101. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104702>
- 784 Zimmerhofer, A., Heukamp, V. M., & Hornke, L. F. (2006). Ein Schritt zur fundierten Studien-
785 fachwahl – webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychologie*, 31, 62–72.
786
787