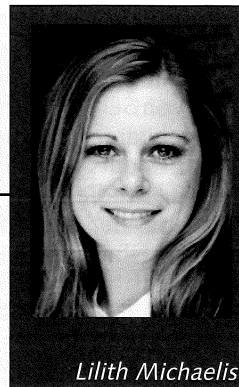


*Claudio Thunsdorff, Lilith Michaelis, Susanne Weis, Martin Kersting, Manfred Schmitt & Anna-Sophie Ulfert*

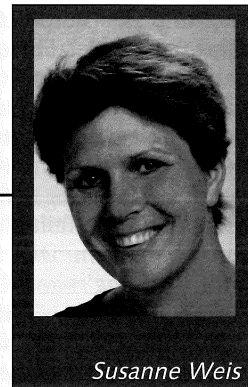
## **Studieneignung für spezifische Studienfächer – welche Rolle spielt die Auswahl der Anforderungsanalysemethode bei der Identifizierung erfolgsrelevanter Eigenschaften?**



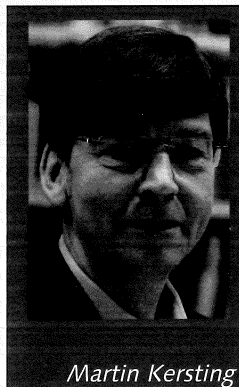
*Claudio Thunsdorff*



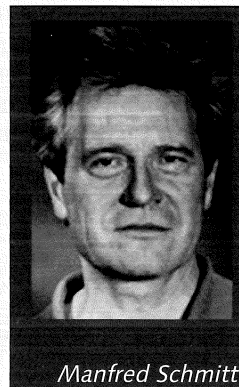
*Lilith Michaelis*



*Susanne Weis*



*Martin Kersting*



*Manfred Schmitt*



*Anna-Sophie Ulfert*

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

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

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

die die Anforderungen eines Studiengangs bestmöglich abbilden und die Funktion einer Entscheidungshilfe bzw. Selbstselektion erfüllen (Schuler 2001; Reimann 2005). Reimann definiert hierbei die Arbeitsanalyse als die „Methode zur Identifizierung der an einem Arbeits-/Ausbildungsplatz auszuführenden Aufgaben oder Tätigkeiten, ihrer Ausführungsbedingungen sowie ihrer psychischen, physischen und sozialen Umfeldbedingungen und Organisationsmerkmalen“ (S. 113). Nach DIN-Norm 33430 (DIN 2002) liegt der Zweck einer Anforderungsanalyse in der „Ermittlung von personenrelevanten psychischen und psycho-physischen Voraussetzungen für den Beruf [...], für das/den die Eignung eines Kandidaten festgestellt werden soll“ (Reimann 2005, S. 114). Schuler (2001) unterscheidet die beiden Analysemethoden dahingehend, dass eine Arbeitsanalyse vornehmlich Situationsbegriffe und eine Anforderungsanalyse eher Personenbegriffe ermittelt. Die Merkmale, die bei einer Anforderungsanalyse erfasst werden, können Fähigkeiten und Fertigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale, Interessen oder fachspezifische Kompetenzen sein (Blickle 2014). Mit Schuler (2006) lassen sich drei Methoden der Anforderungsanalyse unterscheiden: die erfahrungsgeleitete-

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

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

#### Heterogenität der studiengangspezifischen Anforderungen bei Online Self-Assessments

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

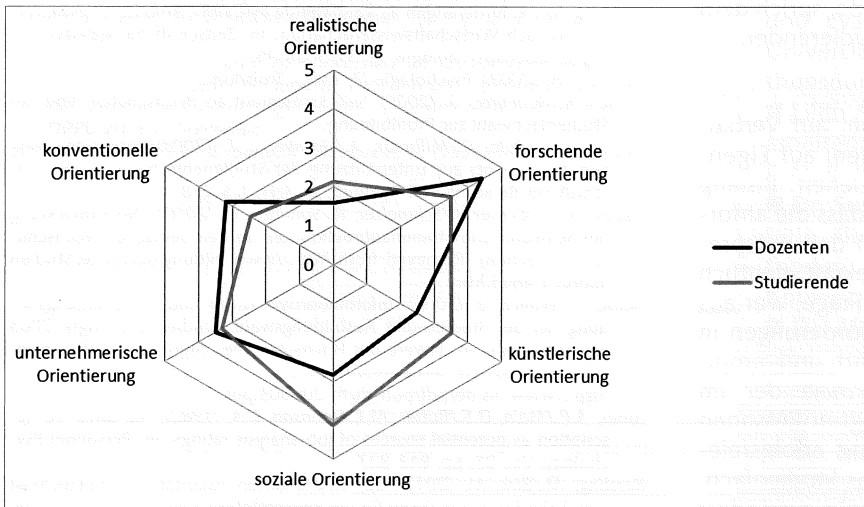
analytische Ergebnisse erbringen wie Experten (u.a. Jones/Main/Butler/Johnson 1982; Kersting/Birk 2011; Smith/Hakel 1979). So konnten Kersting und Birk (2011) zeigen, dass die Kriteriumsvalidität einer Testbatterie sich nicht verbessert, wenn die Gewichtung der einzelnen Testkomponenten auf dem anforderungsanalytischen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

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

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

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

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



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

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

### Aufteilung der Profile nach Studienzufriedenheit und Leistung (Durchschnittsnote)

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

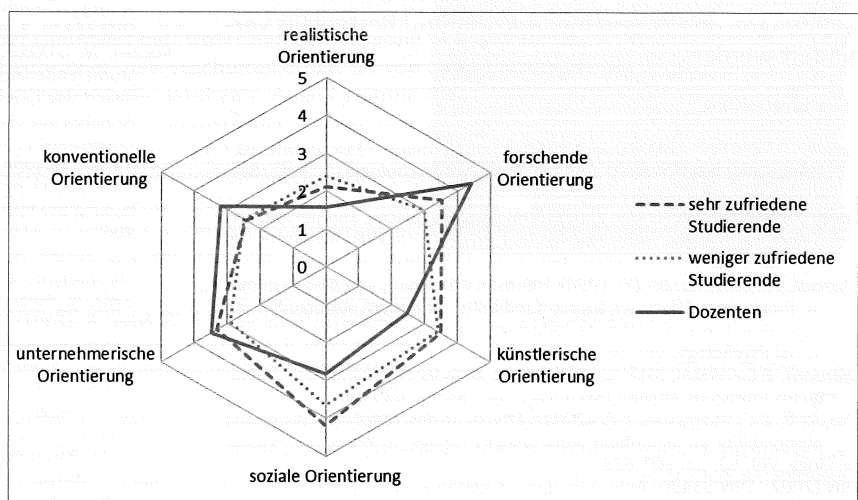
Studienabbruchgedanken (Pixner 2008) und Studienzufriedenheit (Westermann et al. 1996) eine bedeutende Rolle spielen. In der vorliegenden Studie findet die Studienleistung (Durchschnittsnote) und die generelle Studienzufriedenheit (Westermann 1996) Anwendung.

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

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

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

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



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

### Fazit

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

### Literaturverzeichnis

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

Ulfert, A.-S./Michaelis, L./Zwiesler, S./Kersting, M. (2014): Anforderungsanalyse unter der Lupe: Werden die Ergebnisse von Anforderungsanalysen durch Persönlichkeitseigenschaften der befragten Personen beeinflusst? 49. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bochum, Sep. 2014

Winter, C./Ulfert, A.-S./Hartig, M.-N./Kersting, M. (2013): Wenn es um Stereotype geht, ist jeder ein Experte. Experten und Laienurteile über studienspezifische Anforderungen. Poster anlässlich der 12. Arbeitstagung DPPD 2013 in Greifswald.

Westermann, R./Heise, E./Spies, K./Trautwein, U. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 43, S. 1-22.

■ **Claudio Thunsdorff**, M. Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Methoden, Diagnostik und Evaluation des Fachbereichs Psychologie, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: thunsdorff@uni-landau.de

■ **Lilith Michaelis**, M. Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: lilith.michaelis@psychol.uni-giessen.de

■ **Dr. Susanne Weis**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bereich Lehrevaluation, Zentrum für Methoden, Diagnostik und Evaluation, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: weis@uni-landau.de

■ **Dr. Martin Kersting**, Professor für Psychologische Diagnostik, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail:

Martin.Kersting@psychol.uni-giessen.de

■ **Dr. Manfred Schmitt**, Professor für Differentielle Psychologie und Diagnostik, Leiter der Arbeitseinheit für Diagnostik und Differentielle Psychologie, Universität Koblenz-Landau, E-Mail: schmittm@uni-landau.de

■ **Anna-Sophie Ulfert**, M. Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: Anna-Sophie.Ulfert@psychol.uni-giessen.de

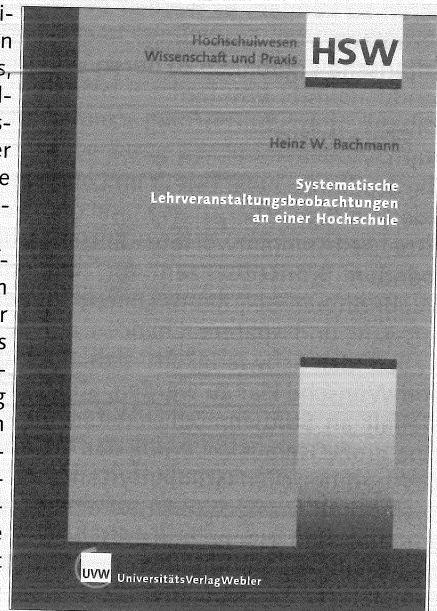
## Heinz W. Bachmann:

### Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

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

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



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

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