

Hedwig Rosa Griesehop
Edith Bauer *Hrsg.*

Lehren und Lernen online

Lehr- und Lernerfahrungen im
Kontext akademischer Online-Lehre



Springer VS

Lehren und Lernen online

Hedwig Rosa Griesehop · Edith Bauer
(Hrsg.)

Lehren und Lernen online

Lehr- und Lernerfahrungen im
Kontext akademischer Online-Lehre

 Springer VS

Herausgeber

Hedwig Rosa Griesehop
Alice Salomon Hochschule
Berlin, Deutschland

Edith Bauer
FB Soziale Arbeit, Hochschule Fulda
Fulda, Deutschland

ISBN 978-3-658-15796-8 ISBN 978-3-658-15797-5 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-15797-5

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

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 Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

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.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Einleitung

Ein Blick genügt, ob in den privaten oder öffentlichen Raum, die Arbeitswelt oder in Bildungsinstitutionen, allorts stellen wir fest, dass sich unsere Gesellschaft durch die Digitalisierung verändert hat und weiterhin verändern wird. Dass die Digitalisierung zügig voranschreitet und so gut wie alle Lebensbereiche des Menschen mitbestimmt, spiegelt sich in entsprechenden (Online-)Artikeln wider, die diverse Aspekte und Auswirkungen der Digitalisierung erörtern. So wird beispielsweise unter dem Titel *Mehr Freiheit, mehr Bildung, mehr Familie* thematisiert, wie sich die Arbeitswelt durch die Digitalisierung verändert und welche Konsequenzen seitens der Politik gezogen werden sollten (Schuler 2016). Mit Bezug auf das Bildungswesen wird gefragt: *Surfen in der Welt von morgen. Wie lässt sich der Nachwuchs auf die Digitalisierung vorbereiten?* (Kerstan 10. November 2016) oder es wird festgestellt, *Mitarbeiter erwarten heute digitale Weiterbildungen* (Groll 3. September 2016). Auch finden sich in der Literatur kritische Auseinandersetzungen mit sozialen Medien im Rahmen einer zunehmend digitalisierten Kultur. Mit Verweis auf empirische Daten betont etwa Felix Stalder (2016) den Einfluss dieser Medien auf die Entstehung und Ausweitung einer postdemokratischen Gesellschaft, in der Wenige die Vielen zusehends stärker zu bestimmen suchen. Plädiert wird daher für eine Art der Nutzung neuer Technologien, die an gemeinschaftsbildenden Prozessen orientiert ist und demokratische Strukturen stützt. Folgerichtig sollte ein Augenmerk hochschuldidaktischer Ausrichtung von Lehr-Lernarrangements darin bestehen, medienpädagogische Konzepte aufzugreifen, die Räume für Partizipationsprozesse eröffnen.

Im Kontext von Studium und akademischer Lehre schreitet die Digitalisierung ausgesprochen schnell voran und das darin liegende Entwicklungspotenzial ist längst nicht ausgeschöpft (allgemein zu digitalen Medien in Forschung und Lehre exemplarisch der Sammelband von Csanyi et al. 2012; Köhler und Neumann 2011; speziell zu E-Learning in Hochschulen der Sammelband von Euler und

Seufert 2005; Rummler 2014). Die Digitalisierung der Hochschullehre eröffnet vielfältige Möglichkeiten, sei es um neue Zielgruppen zu erreichen, Studienangebote flexibler zu gestalten, Wahlmöglichkeiten bei Studienrichtungen und -inhalten anzubieten, passgenauere Unterstützungsformate zu entwickeln, ortsungebundene und flexible Kooperationen zu initiieren und nicht zuletzt, um Lehren und Lernen grundlegend online zu realisieren (vgl. exemplarisch Mandel et al. 2010; Dittler et al. 2009; Fischer und Köhler 2014; Tavangarian und Nölting 2005). Die Umsetzung fordert alle Akteur*innen im Feld zu einem Um- und Neudenken der Lehre und des Lernens heraus und zur Weiterentwicklung einer onlinebasierten Lehr-Lernkultur (vgl. Schulmeister 2006; Arnold et al. 2013). Die größte Herausforderung besteht in der Regel nicht darin, Computer, Lernplattformen, digital aufbereitete Studienmaterialien etc. bereitzustellen und somit die technischen Voraussetzungen zu schaffen. Sondern die eigentlichen Herausforderungen und Schwierigkeiten beginnen, wenn es darum geht, die digitalen Medien wirkungsvoll zur Gestaltung der Online-Lehre und des Online-Lernens einzusetzen und in Handlungspraxen onlinebasierter Lehr-Lernarrangements zu überführen, die auch partizipativ organisiert sind und zu kollaborativem Lernen herausfordern. In dieser Weise gilt es, das Risiko einer unangemessenen Beeinflussung akademischer Lernprozesse durch den Einsatz von Medien zu minimieren, damit Studierende einen maximalen Spielraum für eigensinnige und selbstständige Lernprozesse gewinnen.

Der vorliegende Sammelband – *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* – skizziert anhand ausgewählter Beiträge neben lehrpraktischen auch zentrale medien- und lerntheoretische Problem- und Fragestellungen digitaler Hochschullehre. Er verfolgt mit der Präsentation und Diskussion neuer, unter dem Einfluss von Konstruktivismus und Subjektwissenschaft entstandener didaktischer Modelle für eine onlinebasierte Lehrpraxis ein explizit theoretisches Anliegen, in der Auseinandersetzung mit ganz konkreten Herausforderungen dieser Praxis aber auch ein praktisch-methodisches Interesse. Im Zentrum steht nicht die Frage nach der technischen „Machbarkeit“ einer onlinegestützten Lehr- und Lernkultur. Fokussiert wird vielmehr auf den mit dem Bologna-Prozess angestoßenen Wandel hochschulischer und universitärer Lernkultur, der im Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen – dem viel beschworenen „shift from teaching to learning“ – zum Ausdruck kommt. Es sind die mit diesem Wandel in Verbindung stehenden didaktischen Herausforderungen gerade einer onlinebasierten Lehr- und Lernpraxis, die die Autor*innen des Bandes aufgreifen und in ihren didaktischen und methodischen Konsequenzen durchdenken. In den Blick genommen werden hierbei die Besonderheiten und spezifischen Herausforderungen onlinebasierter Lernkultur ausgehend von

ihren prägnanten Unterschieden zur traditionellen und vertrauten Kultur der akademischen Präsenzlehre und dem traditionell seminaristischen Lernen.

Eins der zentralen Resultate des (bolognabedingten) Wandels akademischer Lernkultur zeichnet sich in der neuen Aufmerksamkeit für das Subjekt des Lernens ab, in unserem Fall für die Online-Studierenden, die zu selbst gesteuerten und aktiven Lernprozessen aufgefordert werden sollen. Die dafür förderliche Unterstützung darf die gewünschte Eigenaktivität/Eigensinnigkeit der Lernenden nicht blockieren. In Studienkontexten sollte daher im Rahmen einer solcherart aktivierenden und lernförderlichen Lehre die Schaffung und Umsetzung partizipativer Strukturen angestrebt werden. Studierende sollten nicht bloß selbstständiger agieren können, sondern stärker mitbestimmend und mitverantwortlich für ihre Lernprozesse wahrgenommen werden. Es gilt ihnen Chancen der Mitgestaltung von Studien- und Lernangeboten zu bieten und als Lehrende und Lehrender weniger instruktiv zu agieren als vielmehr lernbegleitend zu einer Art Mitlernender und Mitlernendem zu werden.

Online-Studierende sind, wie der vorliegende Band nahelegt, als eine neue (hochschulische) Zielgruppe zu erkennen, die sich in ihren Bildungsansprüchen und -bedarfen von traditionellen Präsenz-Studierenden unterscheidet. Hochschulen und Universitäten werden sich in den kommenden Jahren auf diese neue Gruppe Studierender bewusster einstellen müssen, u. a. mit besonderen Serviceangeboten wie sie für Online-Studierende notwendig sind oder auch mit Ansätzen zur kompetenzorientierten Didaktik des Lerncoachings.

Neben dem ungewöhnlichen und (in Gänze auch keineswegs leicht erfassbaren) Potenzial onlinegestützter Studienformate für die akademische Bildung (vor allem im Zusammenhang Lebenslangen Lernens) werden im Band auch die Risiken dieses Formats für gelingendes Lehren und Lernen – immer im Horizont der Frage, was Gelingen hier hinsichtlich neuer lerntheoretischer, insbesondere aber subjektwissenschaftlicher Erkenntnisse eigentlich meint – fokussiert. Neben konkreten Impulsen für die Gestaltung onlinebasierter Lehr-Lernprozesse, werden darüber hinausgehend aber auch organisationale/organisatorische Aufgaben, die sich im Zusammenhang der bisher wenig routinierten Abläufe des noch jungen Online-Studienformats stellen, thematisiert.

Der Band spricht sicherlich vor allem Hochschullehrende an, die in den nicht traditionellen, neuen Lehr- und Lernarrangements des virtuellen Raums nach Orientierung und Überblick über aktuelle Entwicklungen hochschulischer Didaktik für eine digitale Lehre suchen, die den Wandel von instruktiven zu ko-konstruktiven Lehrpraxen vollzieht.

Das Buch gliedert sich in drei Bereiche. In dem *ersten Teil Reflexionen wesentlicher Voraussetzungen onlinebasierter Studienformate auf Seiten*

Lernender und Lehrender sind Beiträge gebündelt, in deren Zentrum unterschiedliche Zugänge, Einstiegsmöglichkeiten und Erfahrungsexpertisen zu Online-Studienformaten und zur Online-Lehre stehen.

Einleitend befasst sich der Beitrag von Bettina Röder mit den *Möglichkeiten von Online-Studienwahl-Assistenten für berufsbegleitende Online-Studiengänge*. Diese Verfahren, unter dem Begriff Online-Self-Assessment oder Online-Studienwahl-Assistenten – kurz OSA-Verfahren – bekannt, helfen Studieninteressierten herauszufinden, ob ein anvisiertes Studienfach respektive Studienformat zu ihren Interessen und Fähigkeiten passt. Überlegungen, die speziell zur konkreten Entwicklung und Umsetzung von OSA-Verfahren für berufsbegleitende Online-Studiengänge zu berücksichtigen sind, schließen den Beitrag ab.

Stehen im Beitrag von Röder die Studieninteressierten im Mittelpunkt, so lenken Hedwig Rosa Griesehop und Ina Driemel in ihrem Beitrag *Berufsbegleitend online studieren – flexible Studienorganisationsform für nicht traditionell Studierende* die Aufmerksamkeit auf diejenigen, die ihre Entscheidung getroffen und ein Online-Studium aufgenommen haben. Das spezifische Studienformat, einschließlich seiner flexiblen Studienorganisationsform, wird als Modell mit Innovationspotenzial vorgestellt, welches zukünftig durch arbeitsmarktspezifische Entwicklungen, einen größeren Bedarf an Akademiker*innen, neuen Erfordernissen zur Weiterqualifizierung, die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie etc. an Bedeutung gewinnen wird. Fokussiert wird sowohl auf die zielgruppenorientierte Gestaltung der onlinebasierten Lehr-Lernarrangements – unter Berücksichtigung der Lerner*innenbiografien – als auch auf spezifische Unterstützungsformate (Blended Counseling, onlinebasierte Serviceangebote).

Im Beitrag von Eckhart Nebel zu *Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen* kommen die Erfahrungen eines ehemaligen berufsbegleitend online Studierenden zur Sprache. Nebel sortiert diese Erfahrungen nach insgesamt sieben unverzichtbaren Voraussetzungen eines gut gelingenden und zufriedenstellenden Online-Studiums. Der Autor reflektiert Studieninhalte und persönliche Lernerfolge und damit (s)eine repräsentative Online-Bildungsgeschichte. Einerseits werden Fragen nach den besonderen Herausforderungen des Online-Formats für Studierende beantwortet, andererseits konkretisiert sein Beitrag unterstützende und im besten Sinne lehrreiche Formen von Lehre, die ein Online-Studium inhaltlich gewinnbringend werden lassen und zeitlich im geplanten Umfang erfolgreich absolvierbar machen.

Nach dem studentischen Erfahrungsbericht folgt ein Perspektivwechsel hin zu den Lehrenden. Hedwig Rosa Griesehop thematisiert *Wege in die Online-Lehre: Wie lassen sich Lehrende gewinnen und motivieren?* Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass sich der Schritt von der „klassischen Lehre“ hin zu

Online-Lehr-Lernarrangements als voraussetzungsvoll erweist. Um Lehrende zu gewinnen, plädiert Griesehop für einen „niedrigschwelligen“ Einstieg in die Online-Lehre. Flankiert und protegiert wird dieser Einstieg durch kollegiale Einsozialisierung/Beratung, d. h. onlinelehrende Kolleg*innen fungieren als Ansprechpartner*innen für Neu-Einsteiger*innen und lassen diese partizipieren an erprobten Online-Lehrkonzepten und Erfahrungsexpertisen. Mit dieser Art der kollegialen Kooperation geht zugleich ein reflexiver und partizipativer Austausch einher, der wechselseitige Kommunikationsformen hervorruft, die das Potenzial haben, eine kollegiale Lernkultur zu befördern.

Im zweiten Teil *Medien- und lerntheoretische Fundierung digitaler Hochschullehre in Rücksicht auf spezifische Gestaltungsaspekte* finden unterschiedliche Ansätze onlinebasierten Studierens und onlinebasierter Lehrpraxis Berücksichtigung, die sowohl theoretische Dimensionen im Kontext medienpädagogischer und medientheoretischer, hochschuldidaktischer als auch lerntheoretischer Gesichtspunkte betreffen. Die insgesamt vier Beiträge dieses Teils greifen verschiedene Perspektiven einer medientheoretischen Fundierung digitaler Hochschullehre auf, auch in Hinsicht auf die Diskussion zentraler Gestaltungsaspekte dieser Lehre. Im Beitrag von Ingeborg Schüßler und Lars Kilian *Zum Wandel akademischer Lehr-Lernkulturen: Von erzeugungs- zu ermöglichungsdidaktischen Lehr-Lernarrangements* wird der Wandel akademischer Lehr-Lernkulturen thematisiert und das Potenzial, das die Ermöglichungsdidaktik auszeichnet, skizziert. Schüßler und Kilian berufen sich darauf, dass nicht Lernzielbestimmungen, nebst dementsprechender Lehrplanung, zielführend sind, so wie es in erzeugungsdidaktischer Ausrichtung propagiert wird, sondern die Lehrgestaltung von den Lernenden aus gedacht und realisiert werden sollte. Lehrenden obliegt es sich von der Vorstellung leiten zu lassen, eine Lernkultur mittels ermöglichungsdidaktischer Ausrichtung und Formate zu konkretisieren. Wie sich der Lehr-Lern-Kulturwandel mit Blick auf Lehre und Lernen online praktisch einlösen lässt, wird exemplarisch an einem ermöglichungsdidaktischen E-Learningangebot verdeutlicht.

Im Kern greift auch der nachfolgende Artikel *Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick* von Kerstin Mayrberger den ermöglichungsdidaktischen Aspekt auf und widmet sich den Voraussetzungen und Notwendigkeiten der Gestaltung einer partizipativen und partizipationsfördernden Lernumgebung in der Online-Lehre. Mayrbergers zentrale These lautet, dass die Integration von Social Software in Studienkontexte potenziell vielfältige Chancen für ein selbst gesteuertes, kooperatives, aktives und vor allem studierendenzentriertes Lernen im (sozial-)konstruktivistisch orientierten Sinne birgt. Eine solche Art des Lernens und das damit verbundene Lehren sind für die Autorin allerdings voraussetzungsreich und wollen didaktisch angeleitet und ermöglicht werden.

Ihre Überlegungen zur zentralen Rolle von Beziehungen für den Lernprozess und das Erleben tatsächlicher Partizipation führt die Autorin im Konzept einer partizipativen Mediendidaktik für die Gestaltung partizipativer Online-Lehre weiter aus.

Auf die Gestaltung partizipationsförderlicher Lernprozesse nimmt auch der Beitrag von Franco Rau *Interaktives und kollaboratives Lernen mit sozialen Medien? Spannungsfelder in der Hochschullehre* Bezug. Im Fokus des Beitrags stehen die Fragen, wie akademische Lehre mithilfe digitaler sozialer Medien interaktiv und kollaborativ gestaltet werden kann und welche spezifischen (neuen) Herausforderungen sich in institutionellen Lehr-Lernarrangements mit sozialen Medien stellen. Die Notwendigkeiten, aber auch die Schwierigkeiten der Etablierung funktionierender peer-to-peer-Netzwerke und Lerngruppen und damit die Umsetzung kollaborativen Lernens in Online-Studienkontexten werden thematisiert. Zugleich skizziert Rau ausgewählte Spannungsfelder, in denen Hochschullehrende herausgefordert sind, mit sozialen Medien das Lernen Studierender zu unterstützen und didaktische Gestaltungsentscheidungen zu treffen.

Edith Bauer schließt in ihrem Beitrag *Zur Relevanz literaler Kompetenzen beim online Studieren*, der den zweiten Themenschwerpunkt beendet, an die medientheoretische Perspektive der vorangegangenen Aufsätze an, überrascht aber durch die Auseinandersetzung mit einem gänzlich traditionellen Medium des Lernens, nämlich mit der Schrift. Fokussiert wird auf die Bedeutung akademischer Literalität als wesentliche Voraussetzung für das Online-Studium, in dem nicht bloß überwiegend schriftlich kommuniziert wird, sondern auch die Studienleistungen zum allergrößten Teil schriftlich erbracht werden müssen. Die Autorin analysiert ausgehend von der Feststellung, dass Studienerfolge in Online-Formaten komplexe literale Fähigkeiten voraussetzen, einerseits entscheidende, aus der Schriftdominanz resultierende Konsequenzen für online Studien- und Lernprozesse. Zum anderen rekonstruiert sie potenzielle Einschränkungen in den literalen Fähigkeiten Online-Studierender in Rücksicht auf den Einfluss sekundärer Oralität und eine Konzeption von Literalität als sozialer Praxis. Bauer plädiert dafür, die Bedeutung literaler Fähigkeiten als primärer Lernressource beim online Studieren bewusster wahrzunehmen und als eigentlichen Schlüssel zum Studierenerfolg zu identifizieren. Online-Lehrende sind daher aufgefordert, mit entsprechenden Studienangeboten die Literalität ihrer Studierenden zu stärken. Was dies an konkreten Lernangeboten zu Folge haben kann, stellt Bauer exemplarisch dar.

Im dritten Teil werden *Zentrale Impulse für die Praxis onlinebasierter Lehr-Lernprozesse* gegeben und es stehen praktische Fragestellungen zur Umsetzung onlinebasierten Studierens im Zentrum. Präsentiert werden des Weiteren eine Reihe machbarer wie wünschenswerter und notwendiger Serviceangebote rund um ein Erfolg versprechendes Online-Studienangebot.

Mit der Frage der Begleitung bzw. Unterstützung von Studierenden in einem Online-Studienformat setzen sich Birgit Griese und Hedwig Rosa Griesehop grundlegend in ihrem Aufsatz *Lerncoaching online: konzeptionelle Überlegungen und exemplarische Ausführungen zu Unterstützungsformaten im Kontext Lernherausforderungen/Schlüsselkompetenzen* auseinander. Lerncoaching wird als Format zur Förderung bzw. (Weiter-)Entwicklung sowie Verfestigung von Schlüsselkompetenzen – denen eine hohe Relevanz für den Studienerfolg zukommt – erörtert. Wie Unterstützungsangebote online realisiert werden können, dazu geben die Autorinnen praktische Hinweise, indem sie zentrale Strukturaspekte eines onlinebasierten Lerncoachings – sowohl allgemein als auch spezifisch – vorstellen. Lerncoaching wird in Anbetracht des Lehr-Lernkulturwandels u. a. als institutionalisierte Vernetzungsaufgabe konturiert und durch eine Lerncoaching-Netzwerkkarte wird der Service-Charakter des Lerncoaching-Ansatzes explizit hervorgehoben.

Auch im Beitrag von Silvia Hartung *Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten*, geht es um die Unterstützung der Studierenden. Hartung stellt die grundlegenden Prinzipien lernförderlichen Feedbacks dar, macht dazu differenzierte Gestaltungsvorschläge und geht schließlich näher auf die Besonderheiten bei der Umsetzung im virtuellen Raum ein. So arbeitet Hartung ausgehend von einem Verständnis lernförderlichen Feedbacks als Lernprozess begleitender, dialogischer und die Lernenden aktivierender Prozess in ihrem Beitrag heraus, wie Feedback inhaltlich und formal gestaltet werden sollte, um das Online-Lernen tatsächlich nachhaltig fördern zu können.

Der nachfolgende Aufsatz von Barbara Schäuble widmet sich *Online-Prüfungen – Erfahrungen von Lernenden und Gestaltungsmöglichkeiten aus didaktischer Perspektive*. Illustriert werden generelle Funktionen von Prüfungen und Rationalitäten in Prüfungssituationen sowie typische Fragestellungen im Bereich des Online-Prüfungsdesigns, die u. a. im Rahmen einer Befragung Online-Studierender erhoben wurden. Schäuble arbeitet die besondere Prüfungsorientierung des Online-Studiums heraus. Den theoretischen Hintergrund für Schäubles Beitrag bildet eine didaktische Perspektive, die Prüfungen als Lerngelegenheiten, aber auch als mögliche Lernbehinderungen versteht. Vorgestellt werden schließlich verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der Prüfungsplanung, Optionen der Mitgestaltung durch und Vorschläge zu prüfungsbezogenen Feedbacks an die Lernenden.

Die Auseinandersetzung mit einem spezifischen Lehr-Lerndesign – so wie Schäuble es im Kontext von Online-Prüfungen thematisiert – ist auch Gegenstand des Beitrags von Birgit Griese und Sebastian Kirf, der den dritten Abschnitt des Bandes beschließt. In ihrem Beitrag *Fehlerkultur und Humor*

in der Online-Lehre: Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz kommentierter PowerPoint-Präsentationen und Videos wird ein E-Learningformat zum wissenschaftlichen Arbeiten vorgestellt. Dokumentiert wird auf anschauliche Weise die Erprobung eines onlinebasierten Lehr-Lernarrangements, indem das wissenschaftliche Arbeiten mit selbst produzierten humorvollen Video-Lerneinheiten präsentiert und mit Übungsangeboten online unterstützt wird. Die Autor*innen belegen auch empirisch, dass der Einstieg in onlinebasierte Lehr-Lernformate mit einer gewissen Fehlerkultur behaftet sein darf, entscheidend ist, diese im Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zu evaluieren und daraus zu lernen.

Im vorliegenden Sammelband *Lehren und Lernen online – Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* sind Autor*innen zu Worte gekommen, denen es ein Anliegen ist sich mit der (Weiter-)Entwicklung von Online-Lehr-Lernarrangements auf verschiedenen Ebenen auseinanderzusetzen. Unser Dank gilt allen Autor*innen, die es ermöglicht haben, die Anforderungen und das Potenzial onlinebasierten Lehrens und Lernens zu entfalten und Einblick in virtuelle Lehr-Lernräume zu geben.

Berlin
Fulda
im Januar 2017

Hedwig Rosa Griesehop
Edith Bauer

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2013). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Csanyi, G., Reichl, F., & Steiner, A. (Hrsg.). (2012). *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann.
- Dittler, U., Krameritsch, J., Nistor, N., Schwarz, C., & Thillosen, A. (Hrsg.). (2009). *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*. Münster: Waxmann.
- Euler, D., & Seufert, S. (Hrsg.). (2005). *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren*. München: Oldenbourg.
- Fischer, H., & Köhler, T. (Hrsg.). (2014). *Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Groll, T. (3. September 2016). „Mitarbeiter erwarten heute digitale Weiterbildungen“. Interview mit der Bildungsexpertin Britta Koker. *Zeit Online*. <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2016-08/e-learning-blended-learning-unternehmen-mitarbeiter-schulung>. Zugegriffen: 9. Dez. 2016.

- Kerstan, T. (10. November 2016). Surfen in der Welt von morgen. Wie lässt sich der Nachwuchs auf die Digitalisierung vorbereiten. *Zeit Online*. <http://www.zeit.de/2016/47/bildung-digitalisierung-schule-universum>. Zugegriffen: 9. Dez. 2016.
- Köhler, T., & Neumann, J. (Hrsg.). (2011). *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann.
- Mandel, S., Rutishauser, M., & Seiler Schiedt, E. (Hrsg.). (2010). *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Münster: Waxmann.
- Rummler, K. (Hrsg.). (2014). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann.
- Schuler, K. (29. November 2016). Andrea Nahles. Mehr Freiheit, mehr Bildung, mehr Familie. Die Digitalisierung verändert die Arbeitswelt. Ministerin Nahles hat daraus nun erste Konsequenzen gezogen. Was schlägt sie vor und wer könnte davon profitieren? *Zeit Online*. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-11/andrea-nahles-zukunft-arbeit-weissbuch>. Zugegriffen: 9. Dez. 2016.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tavangarian, D., & Nölting, K. (Hrsg.). (2005). *Auf zu neuen Ufern. E-Learning heute und morgen*. Münster: Waxmann.

Inhaltsverzeichnis

Teil I Reflexionen wesentlicher Voraussetzungen onlinebasierter Studienformate auf Seiten Lernender und Lehrender

Möglichkeiten von Online-Studienwahl-Assistenten für berufsbegleitende Online-Studiengänge	3
Bettina Röder	
Berufsbegleitend online studieren: flexible Studienorganisationsform und spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionell Studierende	31
Hedwig Rosa Griesehop und Ina Driemel	
Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen	55
Eckart Nebel	
Wege in die Online-Lehre: Wie lassen sich Lehrende gewinnen und motivieren?	67
Hedwig Rosa Griesehop	

Teil II Medien- und lerntheoretische Fundierung und spezifische Gestaltungsaspekte digitaler Hochschullehre

Zum Wandel akademischer Lehr-Lernkulturen: Von erzeugungs- zu ermöglichungsdidaktischen Lehr-Lernarrangements	83
Ingeborg Schüßler und Lars Kilian	

Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick	109
Kerstin Mayrberger	
Interaktives und kollaboratives Lernen mit sozialen Medien? Spannungsfelder in der Hochschullehre	131
Franco Rau	
Zur Relevanz literaler Kompetenzen beim online Studieren	149
Edith Bauer	
Teil III Zentrale Impulse für (die Praxis) onlinebasierte(r) Lehr-Lernprozesse	
Lerncoaching online: konzeptionelle Überlegungen und exemplarische Ausführungen zu Unterstützungsformaten im Kontext Lernherausforderungen/Schlüsselkompetenzen	169
Birgit Griese und Hedwig Rosa Griesehop	
Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten	199
Silvia Hartung	
Online-Prüfungen – Erfahrungen von Lernenden und Gestaltungsmöglichkeiten aus didaktischer Perspektive	219
Barbara Schäuble	
Fehlerkultur und Humor in der Online-Lehre: Ein Erfahrungsbericht über den Einsatz kommentierter PowerPoint-Präsentationen und Videos	235
Birgit Griese und Sebastian Kirf	

Teil I

**Reflexionen wesentlicher Voraussetzungen
onlinebasierter Studienformate auf Seiten
Lernender und Lehrender**

Möglichkeiten von Online-Studienwahl-Assistenten für berufsbegleitende Online-Studiengänge

Bettina Röder

1 Einleitung

Studieninteressierte haben heute in Deutschland die Wahl zwischen über 17.000 Studiengängen an mehr als 400 Hochschulen (Studienwahl.de 2016). Insbesondere seit der Bologna-Reform 2003 und der damit einhergehenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist ein starker Zuwachs an Studiengängen in Deutschland zu verzeichnen (Wissenschaftsrat 2012). Weiterhin kommt hinzu, dass es inhaltliche Unterschiede zwischen gleichnamigen Studiengängen an verschiedenen Hochschulen geben kann. D. h., es kann vorkommen, dass sich hinter der gleichen Bezeichnung eines Studiengangs an unterschiedlichen Standorten unterschiedliche Studieninhalte verbergen. Andererseits kann es vorkommen, dass inhaltlich ähnliche Studiengänge an unterschiedlichen Hochschulen andere Bezeichnungen tragen (Hasenberg und Stoll 2015). Die Hochschullandschaft ist somit deutlich komplexer und schwer überschaubar geworden und für Studieninteressierte ist es wesentlich schwieriger, den Überblick über die Inhalte und Anforderungen einzelner Studiengänge zu bewahren.

Wie kann es nun gelingen, das passende Studienfach zu finden? Grundsätzlich ist zunächst anzumerken, dass es sinnvoll ist, einen Studiengang zu wählen, der aufgrund seiner Anforderungen und berufsbezogenen Entwicklungsmöglichkeiten zu den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Zielen passt (Heukamp et al. 2009, S. 3). Damit erhöht sich letztlich die Wahrscheinlichkeit, langfristig zufrieden und

B. Röder (✉)

Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam, Potsdam,
Deutschland

E-Mail: roeder@fh-potsdam.de

erfolgreich mit der einmal eingeschlagenen Richtung zu sein. Um eine solche Passung zu erreichen, müssen sich Studieninteressierte erstens ihrer eigenen Interessen, Stärken und Fähigkeiten bewusst sein und zweitens müssen sie eine Vorstellung von den Anforderungen und Perspektiven bestimmter Studienfächer haben.

Studieninteressierte haben häufig schon aufgrund von vergangenen Lernerfahrungen eine gute Vorstellung von ihren Schwächen und Stärken (z. B. durch Erfahrungen in der Schule, durch Praktika, Hobbies). Dieses Wissen über die eigene Person ist zentral und stellt die Grundlage für die Bewertung und Auswahl von Studiengängen dar (Heukamp et al. 2009, S. 2). Insbesondere das Interesse ist ein entscheidender Faktor für die Studienfachwahl: So wird von Studierenden meist das Interesse an einem Fach als das wichtigste Motiv für die Studienfachwahl angegeben (Scheller et al. 2013).

Bezogen auf den zweiten Punkt – also die Vorstellungen von Anforderungen und Perspektiven bestimmter Studienfächer – ist jedoch festzuhalten, dass viele Studieninteressierte hier nur ungenaue Vorstellungen haben. Zum einen sind sie nicht genügend über die Studieninhalte informiert (Hasenberg und Stoll 2015) und zum anderen tragen Ungewissheiten über die Entwicklung des Arbeitsmarktes zu Unsicherheiten im Hinblick auf die Studienfachwahl bei (Heukamp et al. 2009, S. 2).

Informationen über Studiengänge sind i. d. R. grundsätzlich über das Internet recherchierbar. Das Internet wird von Studieninteressierten heutzutage auch intensiv zur Informationsbeschaffung genutzt (Heine et al. 2010). Die bereits genannte große Auswahl von Studiengängen macht es aber nur schwer möglich, dass Studieninteressierte all diese Informationen für sich aufbereiten. Um Studieninteressierten bei der Orientierung bzw. Suche nach einem passenden Studiengang zu unterstützen, bieten Hochschulen als Ergänzung zu ihren bisherigen Informations- und Beratungsangeboten zunehmend Online-Self-Assessments bzw. Online-Studienwahl-Assistenten (Abkürzung: OSA) an (Heukamp et al. 2009, S. 3).

Meist werden unter OSA-Verfahren webbasierte Informationsangebote oder Studienorientierungstests für Studieninteressierte verstanden. Häufig zielen OSA darauf ab, Studieninteressierte zu informieren, bestimmte studienrelevante Fähigkeiten oder Kompetenzen zu testen oder auch zur Reflexion im Hinblick auf die eigene Studienfachwahl anzuregen und auf weitere Beratungsmöglichkeiten hinzuweisen. Studieninteressierte können somit besser für sich selbst klären, ob ein anvisiertes Studienfach tatsächlich ihren Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen entspricht.

Schon im Jahr 2004 forderte der Wissenschaftsrat, dass mehr Studierwillige (als bisher) ein Studium aufnehmen sollten, das ihren Fähigkeiten und Neigungen in besonderem Maße entspricht. Zudem wird als vordringliche Maßnahme benannt:

Die Qualität von Studienwahlentscheidungen muss durch geeignete Beratungs- und Informationsinstrumente erheblich verbessert werden, um Studierwilligen Hilfestellung bei der Vergewisserung über ihr individuelles Eignungsprofil zu geben und eine Objektivierung ihrer individuellen Eignungseinschätzung zu ermöglichen (Wissenschaftsrat 2004, S. 33).

Dieser Forderung wird u. a. mit OSA-Verfahren nachgekommen, die inzwischen von vielen Hochschulen im deutschsprachigen Raum angeboten werden.

2 Was sind OSA-Verfahren?

Wie bereits dargestellt, steht das Akronym OSA für die Begriffe Online-Self-Assessment oder Online-Studienwahl-Assistent. Anfangs wurde ausschließlich der Begriff Online-Self-Assessment genutzt, mit Veränderungen in der inhaltlichen Ausgestaltung der Verfahren entschieden und entscheiden sich einige Hochschulen als Anbieterinnen solcher Verfahren zunehmend für den Begriff Online-Studienwahl-Assistent (auch: Online-Studienfachwahl-Assistent).

2.1 Online-Self-Assessments – Verfahren mit personenzentriertem Schwerpunkt

Die ersten Online-Self-Assessments wurden an der RWTH Aachen für die Studiengänge Informatik und Elektrotechnik entwickelt. Alexander Zimmerhofer beschreibt diese Verfahren und deren Zielsetzung folgendermaßen:

Mit dem Ziel, langfristig die Studienerfolgsquoten insbesondere in den Studienfächern Informatik und Elektrotechnik zu steigern, wurde an der RWTH Aachen ab dem Jahr 2002 ein webbasiertes Studienberatungssystem (ein so genanntes Self-Assessment) auf der Grundlage von kognitiven Tests und nicht-kognitiven Fragebogen entwickelt (2008, S. V).

Self-Assessment (assessment als engl. Begriff für Diagnostik) kann in etwa mit Selbsteinschätzung übersetzt werden. „Online“ kennzeichnet, dass es sich um ein webbasiertes Verfahren handelt. Um ein solches Testverfahren zu entwickeln und umzusetzen wird üblicherweise mittels Anforderungsanalyse (siehe Abschn. 4) ermittelt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen für den Studienerfolg in einem bestimmten Studienfach besonders relevant sind. Diese zentralen Fähigkeiten und Kompetenzen werden dann als Testaufgaben in einem Online-Self-Assessment umgesetzt. Studieninteressierte haben die Möglichkeit diesen Test

via Internet durchzuführen. Die Testteilnehmer*innen erhalten im Anschluss eine individuelle Rückmeldung zu ihren Leistungen bzw. zu ihrem Abschneiden und können diese Information für ihre Studienwahlentscheidung nutzen. Diese Rückmeldungen stehen dabei nur der Person zur Verfügung, die den Test durchgeführt hat. D. h., die Hochschulen bekommen keine Rückmeldung zu den Ergebnissen der Teilnehmer*innen. Die Testergebnisse haben von daher auch keinen Einfluss auf eine Zulassung oder Ablehnung in einem möglichen späteren Bewerbungsverfahren.

Durch Online-Self-Assessments sollen Studieninteressierte zu einer selbstkritischen Prüfung ihrer persönlichen Voraussetzungen für das anvisierte Studium angeregt werden (Vent et al. 2009). Aus Sicht der Hochschulen ist damit die Hoffnung verbunden, möglichst viele geeignete Kandidat*innen zur Bewerbung zu veranlassen und die weniger geeigneten auf ihre geringe oder fehlende „Passung“ zum Anforderungsprofil des betreffenden Studienganges hinzuweisen und sie dadurch ggf. von einer Bewerbung abzuhalten (Dinkelaker und Reiß 2015, S. 109). Letztlich bleibt die Entscheidung, ob das angestrebte Studium begonnen wird oder nicht, den Studieninteressierten jedoch selbst überlassen, unabhängig von den erreichten Testergebnissen und dem entsprechenden Feedback (Kubinger 2015; Kubinger et al. 2012a).

Grundgedanke bei Online-Self-Assessments ist somit das Prinzip der Passung. Inwiefern „passt“ eine studieninteressierte Person mit ihren Interessen und Kompetenzen zu einem bestimmten Studiengang mit seinen Anforderungen? Da hier insbesondere Merkmale der Person erfasst werden, wird dieser Ansatz auch als *personenzentrierter* Self-Assessment-Ansatz bezeichnet (Heukamp et al. 2009). Die meisten Angebote, die in den ersten „OSA-Jahren“ entwickelt wurden, verfolgten diesen Ansatz, und er ist auch heute noch weit verbreitet (Mocigemba und Rhunke 2015). Inzwischen ist ein Trend hin zu webbasierten Angeboten mit überwiegend informierendem Charakter und interaktiven, multimedialen Elementen festzustellen (Dinkelaker und Reiß 2015). Damit einhergehend verwenden Hochschulen für diese Angebote z. T. nicht den Begriff Online-Self-Assessment, sondern den Begriff Online-Studienwahl-Assistent. Anzumerken ist allerdings, dass diese Begrifflichkeiten nicht einheitlich verwendet werden.

2.2 Online-Studienwahl-Assistenten – Verfahren mit umweltzentriertem Schwerpunkt

Bei Online-Studienwahl-Assistenten liegt der Schwerpunkt weniger in der Diagnostik von Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern eher in der Informierung der Studieninteressierten. Ziel ist es dabei ebenso, die Studieninteressierten zur

Reflexion im Hinblick auf ihre Studienfachwahl anzuregen. Dies wird erreicht, indem meist sehr konkrete Einblicke ins Studium und die sich anschließenden Berufsperspektiven gegeben werden. So kommen in diesen Verfahren z. B. häufig Lehrende und Studierende in Form von Videointerviews zu Wort, z. T. kann man typische Aufgaben aus dem Studium ausprobieren oder die Studieninteressierten werden zur Überprüfung ihrer Erwartungen im Hinblick auf das Studium angeregt. Teilweise werden auch allgemeine Informationen zur Hochschule, ggf. zum Campus oder zum Studienort gegeben. Da hier viele Informationen über das Studium, also die „Lernumwelt“ dargestellt werden, haben diese Verfahren einen *umweltzentrierten* Schwerpunkt (Heukamp et al. 2009). Auch in umweltzentrierten OSA-Verfahren werden z. T. diagnostische Verfahren verwendet. Ist dies der Fall, geht es hier aber meist nicht um die Erfassung bestimmter kognitiver Kompetenzen (wie z. B. schlussfolgerndes Denken), sondern eher um nicht-kognitive Merkmale, die mittels Selbsteinschätzungsfragen erhoben werden (z. B. Fragen zum Lernverhalten, zum Zeitmanagement oder zur Motivation).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass personenzentrierte Online-Self-Assessments den Teilnehmer*innen vorrangig Kenntnisse über die eigenen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen vermitteln, während umweltzentrierte Verfahren eher auf den Ausbau von Kenntnissen über das Studium abzielen (i. d. R. bezogen auf ein bestimmtes Studienfach) (Heukamp et al. 2009). Je nach Zielsetzung einer Hochschule, können bei der Entwicklung und Umsetzung eines OSA-Verfahren aber auch beide Schwerpunkte miteinander kombiniert werden (Hasenberg und Schmidt-Atzert 2014). Gemeinsam ist beiden Ansätzen, dass Studieninteressenten die Möglichkeit haben, eigenverantwortlich, anonym, kostenlos sowie zeit- und ortsunabhängig ein solches Verfahren zu durchlaufen.

2.3 Weitere Formen von OSA-Verfahren

Die bisher vorgestellten OSA-Verfahren fokussieren i. d. R. jeweils einen bestimmten Studiengang an einer bestimmten Hochschule. Das bedeutet für die studieninteressierte Person, dass sie bereits eine relativ klare Vorstellung hinsichtlich ihrer Studienfachwahl haben muss. Ist dies der Fall, kann sich die studieninteressierte Person mittels OSA ausführlicher über das potenzielle Studienfach informieren.

Darüber hinaus gibt es auch OSA-Verfahren, die sich beispielsweise auf ein *Studienfeld* (also z. B. auf mehrere Studiengänge innerhalb eines Fachbereichs) beziehen. Ziel ist es dann, herauszufinden, ob das Studienfeld passend ist. Beispielsweise bietet die Universität Gießen ein gemeinsames OSA für die Fächer

eines Fachbereichs an, der die Studiengänge Agrarwissenschaften, Ernährungswissenschaften, Ökotoxikologie und Umweltmanagement umfasst. Es gibt Studienfelder, für die ein solches Vorgehen sinnvoll erscheint, weil die zugehörigen Studiengänge große Überschneidungen hinsichtlich der für den Studienerfolg bedeutsamen Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen haben. Insgesamt findet man aber mehrheitlich OSA-Verfahren, die sich auf einen einzigen Studiengang einer Hochschule beziehen.

3 Ziele und Auswirkungen des Einsatzes von OSA-Verfahren

Mit dem Einsatz von OSA-Verfahren erhoffen sich Hochschulen als Anbieterinnen eine Reihe von positiven Effekten. Diese lassen sich zusammenfassend etwa den folgenden Bereichen zuordnen:

- Marketing von Studiengängen und Akquise von Studierenden,
- Informierung der Studierenden und damit einhergehend Erreichen einer besseren „Passung“ zwischen Studierenden und Studiengang sowie
- Steigerung des Studienerfolges.

Eine Steigerung des Studienerfolges, der sich beispielsweise in besseren Studiennoten oder höherer Studienzufriedenheit der Studierenden widerspiegelt, kann z. B. dann erreicht werden, wenn es mittels OSA-Verfahren gelingt, den Anteil der geeigneten Studienbewerber*innen zu erhöhen (Khorramdel et al. 2012, S. 49). Dies zeigt, dass die gewünschten Ziele und Auswirkungen von OSA-Verfahren eng miteinander verbunden sind. So fassen Stephanie Dinkelaker und Siegbert Reiß die Ziele der OSA-Verfahren der Goethe-Universität in Frankfurt am Main beispielsweise folgendermaßen zusammen:

Dadurch soll der Kenntnisstand bezüglich der Studieninhalte gesteigert werden. Neben dem Schüler/innen-Marketing sieht die Goethe-Universität darin auch die Chance, die Passung zwischen Studieninteressierten und Studiengang zu erhöhen. Dies zielt auf eine Erhöhung der Studienzufriedenheit und langfristig auf eine Verringerung der Studienabbruchquoten hin (2015, S. 109).

Im Folgenden wird auf die genannten Zielsetzungen etwas ausführlicher eingegangen.

3.1 Marketing von Studiengängen und Akquise von Studierenden

OSA-Verfahren werden – wie die zitierten Ausführungen von Dinkelaker und Reiß (2015) unterstreichen – oft als Instrument des Studierendenmarketings verstanden. So kann schon aus der Existenz eines hochwertigen und ansprechenden OSA-Angebots auf eine hohe Serviceorientierung der Hochschule geschlossen werden (Mocigemba und Rhunke 2015, S. 116). Ähnlich argumentieren auch Christa Mette und Heinrich Wottawa (2015, S. 88), die angeben, dass bereits das Vorhandensein eines oder mehrerer OSA einer Hochschule zu einer Imageverbesserung der Hochschule führen kann. Nehmen Studieninteressierte also wahr, dass Hochschulen sich z. B. durch OSA-Verfahren bemühen, ihre Studiengänge so darzustellen, dass sich Interessent*innen ein gutes Bild davon machen können, kann dies positive Auswirkungen auf das Image der Hochschule haben. Mittels OSA-Verfahren kann zudem frühzeitig Kontakt zu Studieninteressent*innen aufgenommen werden, um sie auf die eigenen Angebote, Aktivitäten oder hochschuleigenen Besonderheiten aufmerksam zu machen (Heukamp et al. 2009). Darüber hinaus kann mittels OSA-Verfahren auch auf weniger bekannte Studiengänge hingewiesen werden (Mette und Wottawa 2015). OSA-Verfahren, die sich ausdrücklich auf ein besonderes *Studienformat*, also z. B. das Online-Studienformat beziehen, existieren noch nicht. Für alle Online-Studiengänge, ob nun dual, berufsbegleitend oder nicht, könnte das von Bedeutung sein, da diese Studiengänge nicht die gleiche Bekanntheit besitzen wie Präsenzstudiengänge. Mit Hilfe von OSA-Verfahren für Online-Studiengänge könnte es gelingen, dieses relativ neue Studienformat differenzierter vorzustellen und zugleich bekannter zu machen.

Zur Prüfung der Frage, ob mittels OSA-Verfahren Studieninteressierte erreicht werden, werden häufig sogenannte Nutzungsstatistiken ausgewertet. Diese Kennwerte können mit Hilfe von Webanalyse-Tools ermittelt werden. Typische Indikatoren zur Bestimmung des Nutzungsverhaltens und damit der Akzeptanz durch die Studieninteressierten sind Kennwerte zur Aufrufstatistik, zur durchschnittlichen Aufenthaltsdauer auf einer OSA-Website oder zur Anzahl der abgeschlossenen Selbsttestungen. Hasenberg und Schmidt-Atzert (2014, S. 18) geben an, dass OSA-Verfahren i. d. R. gut angenommen und intensiv genutzt werden.

3.2 **Informierung und Erreichen einer besseren „Passung“ zwischen Studierenden und Studiengang**

Viele Anbieter*innen von OSA-Verfahren bitten die Nutzer*innen abschließend um ein Feedback zum OSA-Verfahren. Diese Feedbacks dienen u. a. dazu, den Informationsstand der Studieninteressierten *nach* Durchlaufen des OSA zu ermitteln. Hier zeigte sich vielfach, dass es mit Hilfe von OSA-Verfahren gelingt, den Informationsstand der Studieninteressierten zu erhöhen, die entscheidungsbezogene Unsicherheit im Hinblick auf die Studienwahl zu senken und auch unrealistische Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf Studieninhalte und andere Studienaspekte zu korrigieren (Hasenberg und Schmidt-Atzert 2014, S. 19).

Ob mit Hilfe von OSA-Verfahren auch eine bessere Passung zwischen Studierenden und Studiengang erreicht wird, ist allerdings unklar. Notwendig für eine bessere Passung wäre eine korrekte „Selbstselektion“ der Studieninteressierten. Mit Selbstselektion ist gemeint, dass sich die Studieninteressierten nach Durchlaufen eines OSA-Verfahrens selbst selegieren: In die Gruppe von Personen, die das Fach unter Berücksichtigung der Informationen aus dem OSA tatsächlich weiterhin studieren wollen, weil sie eine „Passung“ feststellen und die Gruppe von Studieninteressierten, die durch das OSA-Verfahren zu der Entscheidung gekommen sind, dass das zunächst anvisierte Fach doch nicht zu ihnen „passt“. Wie gut diese Selbstselektion funktionieren kann, hängt dabei entscheidend von den im OSA zur Verfügung stehenden Informationen ab (Vent et al. 2009). Zwar besteht die Gefahr, irrtümlich eine letztlich doch relativ gut geeignete Person „weg zu beraten“, diese Gefahr lässt sich aber minimieren, indem im OSA eine weitere Abklärung empfohlen wird, z. B. der Besuch der Studienfachberatung (Mayr und Nieskens 2015, S. 85).

Empirische Untersuchungen zur erhofften Selbstselektion durch OSA liegen allerdings nicht vor. Dies ist einfach aus Gründen des Untersuchungsdesigns kaum möglich, da die Personen, die sich aufgrund eines OSA *nicht* um einen Studienplatz bewerben i. d. R. nicht erreichbar sind und daher für weitere Befragungen nicht zur Verfügung stehen. Auch rückläufige Studienabbruchquoten nach Einführung eines OSA können letztlich nicht eindeutig als Hinweis auf eine stattgefundene Selbstselektion interpretiert werden, da auch andere Maßnahmen, Initiativen oder Programme, die „zufällig“ in einem ähnlichen Zeitraum initiiert wurden, Einfluss auf die Studienabbruchquoten genommen haben können. Dennoch verbindet sich mit dem Einsatz von OSA-Verfahren die Hoffnung, dadurch besonders leistungsstarke und motivierte Studienanfänger*innen zu gewinnen, was z. B. positive Auswirkungen auf die Lehr- und Lernbedingungen an einer Hochschule haben kann (Heukamp et al. 2009; Mette und Wottawa 2015).

3.3 Steigerung des Studienerfolges

Auch der Nutzen von OSA-Verfahren im Hinblick auf den Studienerfolg von Studierenden wird vielfach diskutiert. Möglich sind empirische Untersuchungen in diesem Bereich allerdings nur, wenn mittels OSA bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen „getestet“ werden. Dann können Testergebnisse im OSA, die im Idealfall vor Beginn des Studiums erhoben wurden, in Zusammenhang mit Kennwerten des Studienerfolgs (z. B. Noten im Studium, Studienzufriedenheit) gesetzt werden. Zimmerhofer (2008) konnte positive Zusammenhänge zwischen OSA-Selbsttestergebnissen und der Vordiplomsnote im Studiengang Informatik aufzeigen. Svea Hasenberg und Lothar Schmidt-Atzert (2013) konnten für den Studiengang Biologie zeigen, dass Studierende, die direkt zu Beginn des Studiums im Selbsttest besser abschnitten, im zweiten Semester zufriedener in Bezug auf die Studieninhalte und -belastungen waren. Für Evaluationskriterien wie Studienabbruch oder Studiendauer gibt es bislang keine empirischen Befunde (Hasenberg und Schmidt-Atzert 2014).

Kritisch werden solche Untersuchungen zu langfristigen Effekten u. a. von Klaus D. Kubinger (2015) gesehen. Er führt vor allem Schwierigkeiten im Untersuchungsdesign an, weshalb die Überprüfung der Vorhersagevalidität aus seiner Perspektive nahezu unmöglich ist. Deshalb betont er, dass ein OSA insbesondere *inhaltliche Gültigkeit* haben muss. Darunter versteht Kubinger (2015, S. 79), dass bei der Entwicklung eines OSA auf ein Anforderungsprofil zurückgegriffen werden sollte, dass mittels Anforderungsanalyse entwickelt wurde. Darauf wird im folgenden Abschnitt ausführlicher eingegangen.

4 Das Anforderungsprofil als Grundlage für die Entwicklung eines OSA-Verfahrens

Ein Studium stellt bestimmte Anforderungen an Studierende. Diese Anforderungen unterscheiden sich in verschiedenen Studiengängen, z. T. gibt es aber auch ganz allgemeine Anforderungen, die nahezu jedes Studienfach stellt (z. B. Lernbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, analytisches Denken). Ein Anforderungsprofil eines Studiengangs kennzeichnet eine Reihe von Merkmalen, Kompetenzen oder Eigenschaften, mit denen, sofern sie in einem bestimmten Ausmaß vorliegen, der Studienerfolg in diesem Studiengang einhergeht. Ein solches Anforderungsprofil für einen Studiengang kann mittels Anforderungsanalyse (z. B. Thunsdorff et al. 2015) ermittelt werden. Wie dabei konkret vorgegangen werden

kann, wird im folgenden Abschn. 4.1 vorgestellt. Auf einige besondere Anforderungen eines berufsbegleitenden Online-Studiums – im Vergleich zu einem Präsenzstudium – wird in Abschn. 4.2 hingewiesen.

4.1 Wie ermittelt man ein Anforderungsprofil zu einem Studiengang?

Die Anforderungsanalyse ist eine Methode der psychologischen Eignungsdiagnostik. Mit einer Anforderungsanalyse im Kontext der Entwicklung von OSA-Verfahren wird der Frage nachgegangen, welche Fähigkeiten, Kompetenzen, Eigenschaften oder Verhaltensweisen ein bestimmter Studiengang erfordert, damit Studierende ihn erfolgreich abschließen. Benedikt Hell et al. (2007) beschreiben ausführlich, wie eine solche Anforderungsanalyse für einen Studiengang konkret umgesetzt werden kann: Sie schlagen vor, im ersten Schritt Workshops mit Lehrenden und Studierenden des betreffenden Studiengangs durchzuführen, in denen mittels Critical-Incident-Technik (Flanagan 1954) studiumsbezogene Verhaltensweisen ermittelt werden, die im Hinblick auf den Studienerfolg entweder sehr günstig oder sehr ungünstig sind.

Die mithilfe dieses Verfahrens ermittelten Verhaltensweisen bilden die Grundlage für die Entwicklung eines Fragebogens, der anschließend von Studierenden des Studiengangs bearbeitet wird. Die Studierenden sollen angeben, inwieweit sie die genannten studiumsbezogenen Verhaltensweisen *erfüllen*. Darüber hinaus werden die Studierenden im Fragebogen auch nach bestimmten Kennwerten des Studienerfolgs (z. B. Studienzufriedenheit, erlebte Passung im Studium) befragt. Außerdem erhalten auch die Lehrenden des Studiengangs eine Variante des Fragebogens. Die Lehrenden sollen u. a. angeben, für wie *bedeutsam* sie die genannten Verhaltensweisen für den Studienerfolg einschätzen.

Im Rahmen der Auswertung der Studierendenbefragung werden die einzelnen Verhaltensweisen mittels Faktorenanalyse zu allgemeineren Merkmalen bzw. Dimensionen zusammengefasst. Als Ergebnis der Datenauswertung ist relevant, welche Merkmale bedeutsame Zusammenhänge zu Kennwerten des Studienerfolgs aufweisen. Zusätzlich werden auch die Ergebnisse der Lehrendenbefragung berücksichtigt: Nur diejenigen studiumsbezogenen Merkmale und Verhaltensweisen, die Korrelationen mit dem Studienerfolg aufweisen *und* denen darüber hinaus von den Lehrenden eine mindestens mittlere Bedeutsamkeit für den Studienerfolg zugeschrieben wird, werden für das Anforderungsprofil des Studiengangs berücksichtigt.

Dazu sind diese Merkmale und Verhaltensweisen in Form von Aufgaben, Tests oder Selbsteinschätzungsfragen im OSA zu operationalisieren, d. h., es sind entsprechende Erhebungs- bzw. Messinstrumente zu erstellen bzw. zu entwickeln (Kubinger et al. 2012b; Mette und Wottawa 2015). Absolviert eine studieninteressierte Person ein solches OSA-Verfahren, kann ihr auf Grundlage ihrer Angaben zurückgemeldet werden, inwieweit die bedeutsamen Merkmale und Verhaltensweisen bei ihr ausgeprägt bzw. vorhanden sind. Es könnte also eine Rückmeldung dazu gegeben werden, inwieweit eine Person mit ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu dem Studiengang mit seinen spezifischen Anforderungen „passt“ (Mette und Wottawa 2015).

Kritisch anzumerken ist allerdings, dass zwar mittels Anforderungsanalyse relevante Kriterien (also Merkmale, Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Kompetenzen) herausgearbeitet werden können, die mit Studienerfolg in einem Studiengang einhergehen, dass es aber schwer ist, zu bestimmen, wo die sogenannten „cut off“-Werte bei diesen Merkmalen liegen (Khorramdel et al. 2012; Weitensfelder et al. 2012). D. h., ab wann ist die Ausprägung eines Merkmals ausreichend? Meist kann lediglich gesagt werden, dass ein „je mehr“ „umso besser“ ist. Aus der Sicht von Kubinger (2015, S. 79) sind solche Festlegungen zu „cut off“-Werten derzeit wohl die größte praktische wie theoretische Herausforderung von OSA-Verfahren.

Dieses Überprüfen der „Passung“ zwischen Studieninteressierten und Studiengang ist vor allem im Rahmen von OSA-Verfahren möglich, die einen Schwerpunkt im Bereich des Testens bzw. Diagnostizierens haben. Dies sind insbesondere OSA mit personenzentriertem Schwerpunkt (siehe Abschn. 2.1). In OSA-Verfahren mit umweltzentrierten Schwerpunkt werden, wie bereits dargestellt, weniger Fähigkeiten, Kompetenzen oder Merkmale getestet. Dennoch können auch für solche OSA-Verfahren Ergebnisse aus Anforderungsanalysen hilfreich und handlungsleitend bei der Entwicklung und Umsetzung sein. So geben beispielsweise Dinkelaker und Reiß (2015) an, dass auch für die OSA der Goethe-Universität Frankfurt am Main, die überwiegend informierenden Charakter haben, Anforderungsanalysen die Grundlage der Entwicklung bildeten. Die durch die Anforderungsanalyse als relevant ermittelten Skalen wurden dort z. B. als Informationstexte und Videoclips mit Studierenden und Lehrenden des Faches, als Selbstreflexionsfragen oder als Testaufgaben umgesetzt (Dinkelaker und Reiß 2015, S. 110).

4.2 Welche besonderen Anforderungen stellen berufsbegleitende Online-Studiengänge?

In berufsbegleitenden Online-Studiengängen findet das Studium parallel zum Beruf statt. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass in Teilzeit gearbeitet wird (z. B. 20 h pro Woche) und ebenso etwa 20 h pro Woche für das Studium aufgewendet werden. Da nur in Teilzeit studiert wird, ist die Gesamt-Studienzeit bei berufsbegleitenden Studiengängen im Vergleich zu einem Vollzeitstudium länger. Das bedeutet z. B. für ein berufsbegleitendes Bachelorstudium, dass die parallele Belastung von Beruf und Studium etwa für die Dauer von vier Jahren besteht, sofern das berufsbegleitende Studium in der Regelstudienzeit absolviert wird. Typischerweise sind Online-Studiengänge im Blended-Learning-Verfahren organisiert. Zusätzlich dazu finden üblicherweise regelmäßig Präsenzveranstaltungen an der jeweiligen Hochschule statt. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen werden z. T. recht hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt, z. B. im Hinblick auf ihr *Zeitmanagement*, ihre *Motivation* sowie hinsichtlich weiterer ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (z. B. *Unterstützung durch andere*). Diese Aspekte können für den erfolgreichen Abschluss eines berufsbegleitenden Online-Studiums sehr bedeutsam sein.

Ein realistischer Umgang mit der Ressource Zeit ist bei einem berufsbegleitendem Online-Studium besonders wichtig, d. h. ein gutes *Zeitmanagement* (im Sinne von Planungs- und Organisationsfähigkeit) ist von großer Bedeutung: Denn um das Studium erfolgreich bewältigen zu können, ist es erforderlich, sich regelmäßig mit den Aufgaben aus dem Studium zu beschäftigen. Hilfreich ist es beispielsweise feste Zeiten für das Studium einzuplanen und sich an diese eigenen Zeitpläne auch zu halten. Weiterhin gehört auch dazu, mit der zur Verfügung stehenden Zeit pragmatisch umgehen zu können (z. B. Wie gehe ich damit um, wenn ich deutlich länger als geplant für eine bestimmte Aufgabe brauche?).

Im Hinblick auf die Motivation oder die Beweggründe, sich für ein solches Studium zu entscheiden, ist festzustellen, dass intrinsische Motive, also Beweggründe, die aus der Person selbst kommen, oft stärker zum Studienerfolg beitragen als extrinsische Motive, die von „außen her“ an die Person herangetragen werden. Intrinsische Motive könnten z. B. ein starkes Interesse an den Inhalten des Studiengangs und den damit einhergehenden Berufsmöglichkeiten sein. Solche intrinsischen Motive können auch hilfreich sein, dass Studium durchzuhalten, selbst wenn es im Verlauf des Studiums Phasen gibt, die als besonders anstrengend erlebt werden. Ein extrinsisches Motiv könnte z. B. der Wunsch des Arbeitgebers zur weiteren beruflichen Qualifizierung sein.